

ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ, PEDRO R. GARFELLA ESTEBAN
Y CRUZ PÉREZ PÉREZ
Universidad de Valencia

El objetivo prioritario de este trabajo es analizar la incidencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para ello utilizamos el cuestionario CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio) de Biggs y Kember (2001) con una muestra representativa de alumnos de las dos universidades públicas de la ciudad de Valencia (545 estudiantes): la Universidad de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia. Llevamos a cabo correlaciones que reflejan que se da relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico y también análisis jerárquico de conglomerados, encontrando tres grupos de estudiantes con diverso perfil de uso de enfoques de aprendizaje: uno superficial, otro profundo y otro sin enfoque definido. Posteriormente examinamos las diferencias en las calificaciones (ANOVA más *post hoc*) entre los grupos establecidos en función de su perfil de enfoques, encontrando diferencias significativas entre los grupos de enfoque profundo y superficial a favor del grupo con enfoque profundo.

Palabras clave: *Enfoques de aprendizaje, Rendimiento académico, estudiantes universitarios.*

Introducción

Desde nuestro punto de vista, hay tres cuestiones fundamentales que plantearse a la hora de abordar el problema de los procesos de aprendizaje: ¿cómo estudian y aprenden los estudiantes?, ¿qué modos de abordar el aprendizaje son más eficaces? y ¿por qué los estudiantes aprenden como lo hacen? Para dar respuesta a estas cuestiones se han elaborado diversos constructos explicativos, de entre los que nosotros destacamos tres: el primero fruto de la orientación cuantitativa (Hernández Pina, 1993) son las estrategias de aprendizaje, y los

otros dos, fruto de la orientación cualitativa, son los estilos de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje. Este último es uno de los constructos más interesantes que se han elaborado para explicar cómo aprenden los estudiantes y por qué lo hacen así.

Por enfoques de aprendizaje se entienden los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de una tarea académica, en cuanto que son influenciados por las características del individuo. Este concepto tiene tanto de elementos situacionales como personales (Biggs, 1988 y 1993). Según

este autor, cuando un estudiante se enfrenta a una tarea, surgen dos interrogantes fundamentales, el primero referido a las metas y los motivos: ¿qué quiero conseguir con esto?, y el segundo a las estrategias y recursos que debe utilizar para lograr sus objetivos: ¿cómo hago para conseguirlo? Así, los enfoques de aprendizaje se basan en motivos y utilizan determinadas estrategias, que se combinan mediante un proceso metacognitivo.

Los enfoques de aprendizaje tiene un carácter de predisposición u orientación a aprender de determinada manera, lo que les confiere parentesco con los estilos de aprendizaje, que son «formas específicas y relativamente estables de procesar información» (Hernández Pina, 1993: 131). Los estilos se pueden considerar como predisposiciones, relativamente generales y constantes, que responden a una tendencia del sujeto y derivan de la disposición de un individuo a adoptar la misma estrategia en distintas situaciones, independientemente de las demandas específicas de la tarea (Schmeck, 1983). Sin embargo, los enfoques son más flexibles que los estilos y se modulan en función del contexto y de las necesidades (Biggs, 1988), movilizandolos las estrategias oportunas para conseguir los objetivos pretendidos, que son más específicos o particulares. En definitiva, en el caso de los enfoques, es cierto que cada persona tiene una predisposición a aprender de una determinada manera, a utilizar un determinado enfoque, pero también lo es que la interacción persona-situación hace que un sujeto pueda ajustar su funcionamiento al enfoque más pertinente para resolver bien la misma.

Los investigadores del Grupo de Gotemburgo (Marton, Saljö, Swenson, etc.) y los del Grupo de Edimburgo (Entwistle, Ramsden, etc.) realizaron análisis cualitativos-naturalistas mediante la observación y la entrevista y acuñaron la expresión «enfoque de aprendizaje» distinguiendo entre *enfoque profundo* y *enfoque superficial* (Marton y Saljö, 1976a, b). Entwistle y su equipo, a partir de entrevistas realizadas a estudiantes universitarios para recoger sus percepciones ante

el estudio, desarrollaron un cuestionario (*ASI, Approaches to Studying Inventory*) que sufrió diferentes versiones (Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979; Entwistle y Ramsden, 1983) y que, una vez aplicado a una muestra amplia de estudiantes universitarios ingleses, permitió diferenciar tres enfoques diferentes: el *enfoque profundo/aprendizaje por comprensión/motivación intrínseca*; el *enfoque superficial/aprendizaje por operación (serial)/motivación extrínseca/miedo al fracaso*; y el *enfoque estratégico/método de estudio organizado/motivación de logro*. Una versión posterior del cuestionario es el *RASI (Revised Approaches to Studying Inventory)* (Entwistle, 1993). También el australiano Biggs (1987a y 1993) defiende la tipología de los tres enfoques y ha desarrollado dos cuestionarios para evaluar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de secundaria (*CPA, Cuestionario de Procesos de Aprendizaje*) y de universidad (*CPE, Cuestionario de Procesos de Estudio*) (Biggs, 1987b), aunque últimamente postula la existencia de sólo dos enfoques: profundo y superficial, en la nueva versión del CPE, de Biggs y Kember (2001), al no disponer de suficientes datos que avalen la existencia del enfoque estratégico.

Nosotros, de modo coherente con los postulados iniciales del Grupo de Edimburgo y con las últimas aportaciones de Biggs, defenderemos la existencia de los dos enfoques antes aludidos, profundo y superficial, cuyas características se señalan a continuación (Biggs, 1988, 1993; Entwistle, 1995; Hernández Pina, 1993, 1996, 2000; Marton, 1983; Salas, 1999):

Enfoque profundo. Se basa en la motivación intrínseca. El estudiante tiene interés por la materia y desea lograr que el aprendizaje tenga significación personal. Las estrategias se usan para lograr la comprensión y satisfacer la curiosidad personal. A nivel de procesos, el estudiante interactúa con el contenido relacionado las ideas con el conocimiento previo y la experiencia, usa principios organizativos para integrar las ideas, relaciona la evidencia con las conclusiones y examina la lógica del argumento. A nivel de resultados, se

obtiene un nivel de comprensión profundo, integrando bien los principios fundamentales, así como los hechos. Los estudiantes con un perfil profundo suelen obtener buenos rendimientos académicos. Sin embargo, un enfoque exclusivamente profundo por sí solo no es tan bueno como el predominantemente profundo. Según Biggs (1987a), los estudiantes que usan el primero definen sus propios objetivos y tratan de conseguirlos a su manera; si resulta que éstos no son los objetivos académicos, dará la impresión de que el estudiante lo está haciendo mal en el sentido «oficial» del término, independientemente de lo satisfactorio que pueda ser el aprendizaje desde su particular punto de vista.

Enfoque superficial. Se basa en una motivación extrínseca. Busca «cumplir» y evitar el fracaso. La intención del estudiante es cumplir con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción. Las estrategias están al servicio de un aprendizaje mecánico. Los procesos que se movilizan se orientan al aprendizaje memorístico, por repetición, de modo que hechos e ideas apenas quedan interrelacionados. El estudiante acepta las ideas y la información pasivamente y se concentra sólo en la exigencia de la prueba o examen. Como resultado se obtiene una memorización rutinaria, sin reconocer los principios o pautas guía, y un nivel de comprensión nulo o superficial. Estos estudiantes tienen un bajo rendimiento con respecto a los objetivos y piensan abandonar los estudios antes de tiempo.

En este trabajo, nos interesa analizar la incidencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Si tal incidencia se confirma, como apuntan las características de los dos tipos de enfoques, podrán extraerse conclusiones para la praxis pedagógica en el ámbito que nos ocupa, que es el de la enseñanza y aprendizaje universitarios.

En ese sentido, disponemos ya de datos de estudios previos que en unos casos parecen confirmar dicha incidencia y en otros al contrario:

Kember, Jamieson, Pomfret y Wong (1995), analizando la posible relación existente entre enfoques y rendimiento, no encontraron una relación clara entre enfoque profundo y rendimiento académico a no ser que a éste lo acompañara suficiente trabajo. Los coeficientes de correlación entre enfoque superficial y calificaciones eran bajos, dándose una correlación de 0,29 entre motivo superficial y calificaciones y de 0,11 entre estrategia superficial y calificaciones. También eran bajos los coeficientes de correlación entre enfoque profundo y calificaciones, dándose una correlación de 0,20 entre motivo profundo y calificaciones y de 0,25 entre estrategia profunda y calificaciones. Ninguna de las correlaciones era significativa. Sin embargo, sus resultados no son concluyentes habida cuenta de lo limitado de la muestra analizada, sólo 34 estudiantes universitarios de ingeniería. Los mismos autores reconocen que se trata de un estudio a pequeña escala.

Cano (1995), de la Universidad de Granada, analizó las relaciones existentes entre enfoques de aprendizaje, evaluados con el cuestionario RASI (*Revised Approaches to Studying Inventory*), de Entwistle (1992), diversas variables relacionadas con el estudio (conocimientos previos, habilidades intelectuales, autoeficacia, intereses, ansiedad, etc.) a través de un cuestionario (no validado) del autor, y rendimiento académico. Tomó una muestra de 64 sujetos de 4º curso de Psicología y llevó a cabo correlaciones, análisis de regresión y análisis discriminante. Encontró relaciones significativas entre la valoración de los alumnos de algunas de dichas variables, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. Sin embargo, no se analizó la incidencia de los enfoques en el rendimiento académico. Por otra parte, los resultados del estudio deben ser valorados con prudencia, habida cuenta de la limitación de la muestra.

Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez (2000), de las Universidades de la Coruña y Oviedo, realizaron un estudio que analizaba los enfoques de aprendizaje

de los estudiantes universitarios y sus diferencias en autoconcepto académico, capacidad percibida, persistencia ante las tareas, metas académicas, elección de tareas, capacidad de adaptación al contexto académico, expectativas de éxito y rendimiento académico. Utilizaron el cuestionario CPE de Biggs (1987b), el cuestionario CMA (Cuestionario de Metas Académicas) de Hayamizu y Weiner (1991) y una serie de ítems propios para evaluar las otras variables (los autores no hablan de cuestionario propio ni de su validación). Trabajaron con una muestra de 536 sujetos de 1º a 5º curso de diversos títulos de la Universidad de La Coruña. Estudiaron las diferencias existentes entre los sujetos con predominio de enfoque superficial y de enfoque profundo —no se analizó el enfoque estratégico o de logro ya que los autores no encontraron apoyo a la existencia de este enfoque al analizar la validez de constructo del cuestionario mediante análisis factorial de componentes principales; sólo constataron la existencia de dos factores que respondían a enfoque profundo y superficial— y encontraron que los sujetos con predominio de enfoque profundo presentaban el mayor nivel de autoconcepto académico positivo, el mayor nivel de capacidad percibida, persistencia, metas de aprendizaje, preferencia por tareas difíciles, expectativas de éxito y rendimiento académico. (Sin embargo, la evaluación del rendimiento académico se realizó no a través de las calificaciones, sino de un ítem del listado elaborado por los autores en que se pedía a los alumnos que lo evaluaran. Éste es un problema de algunas de las investigaciones realizadas en este contexto, ya que no todas toman las calificaciones objetivas como medida del rendimiento.)

Desde estas consideraciones, se plantea el trabajo que aquí presentamos, inserto en una investigación más amplia en la que estamos trabajando y a la que ya hemos hecho mención.

El objetivo prioritario del estudio cuyos resultados se recogen en este artículo es analizar la incidencia de los enfoques de aprendizaje en el

rendimiento académico de los alumnos de la universidad.

La hipótesis que sostenemos es que se dará relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico y que los alumnos con enfoque profundo obtendrán mejores calificaciones.

Método

Diseño

El trabajo incluye un diseño de naturaleza no experimental; se trata, en concreto, de un diseño descriptivo-exploratorio, que hace uso del método de encuesta (Colás y Buendía, 1998). La estrategia utilizada es de tipo transversal, al disponer de una sola medida de las variables, que se realiza en un único momento temporal.

Muestra

Se elabora una muestra representativa de los estudiantes universitarios de las dos universidades públicas de la ciudad de Valencia: Universidad de Valencia Estudio General (UVEG) y Universidad Politécnica de Valencia (UPV). La población de origen son los alumnos de primero y segundo ciclo de esas dos universidades. La muestra se formaliza a partir de un muestreo aleatorio estratificado, viniendo los estratos definidos por las cinco grandes áreas existentes en la Universidad de Valencia (Ciencias experimentales, Educación, Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud) y las cuatro de la Universidad Politécnica de Valencia (Ingenierías, Arquitecturas, Administración y Dirección de Empresas, y Bellas Artes), así como por los ciclos que constituyen las diferentes titulaciones (primer ciclo, segundo ciclo, primero-segundo ciclo).

La muestra de alumnos queda constituida por un total de 545 estudiantes, 319 de la Universidad de Valencia (58,5%) y 226 de la Universidad Politécnica de Valencia (41,5%). Se consigue así

un nivel de confianza del 95% con un error máximo del 5%. De ellos 208 eran hombres (38,2%) y 337 mujeres (61,8%).

En la tabla siguiente se presenta la configuración de la muestra por áreas.

TABLA 1. Alumnos por área

Alumnos por universidad	N	%
CC. Experimentales	38	7,0
Educación	40	7,3
Humanidades	41	7,5
CC. Sociales	160	29,4
CC. Salud	65	11,9
Ingenierías	112	20,6
Arquitecturas	76	13,9
Bellas Artes	13	2,4
Total	545	100,0

Instrumentos de medida

Seleccionamos como instrumento de medida el Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs y Kember (2001). Este instrumento fue desarrollado con ítems modificados del Study Process Questionnaire (SPQ) desarrollado previamente por Biggs (1987a, 1987b). Consta de 20 ítems, divididos en dos escalas, una de enfoque superficial y otra de enfoque profundo, cada una de las cuales está formada por 10 ítems que evalúan motivos y estrategias (superficiales en una escala y profundos en otra).

El cuestionario adopta el formato de las escalas tipo Likert con cinco opciones de respuestas, que oscilan desde «nunca o muy raras veces» hasta «siempre o casi siempre».

Nosotros llevamos a cabo una validación del cuestionario para estudiantes españoles, con la muestra aludida en el apartado anterior.

Encontramos un buen nivel de consistencia interna. El coeficiente alfa de Cronbach para

todo el cuestionario fue de ,684, un valor más alto que el que aporta el trabajo de Abalde y otros (2001), en un estudio piloto de validación del cuestionario con una muestra de 174 alumnos de Pedagogía de la Universidad de Murcia, que es de ,483. El coeficiente alfa de Cronbach para la escala de enfoque superficial fue de ,807, y para la escala de enfoque profundo de ,768.

Se llevó a cabo análisis factorial de componentes principales con rotación oblimin, para confirmar la validez de constructo. La mejor solución se encontró forzando a cuatro factores: el primer factor corresponde a estrategia superficial y motivo superficial (alfa de Cronbach ,782), el segundo a estrategia profunda y motivo profundo (alfa de Cronbach ,796), el tercero a estrategia superficial y motivo superficial (alfa de Cronbach ,636), y el cuarto a estrategia profunda y motivo profundo (alfa de Cronbach de ,388). Encontramos, pues, que en los cuatro factores se entremezclan ítems pertenecientes a motivos y a estrategias, aunque en todos los casos tales ítems se adscriben en cada factor a su enfoque correspondiente. También Abalde y otros (2001), en el trabajo antes mencionado, encontraron que los ítems relativos a motivos y estrategias se mezclaban, dentro del mismo enfoque. En este aspecto, pues, la estructura no coincide exactamente con la que proponen Biggs, Kember y Leung (2001) en su trabajo con datos de validación del cuestionario. Por otra parte, encontramos tres ítems (7, 13 y 14) que saturaban por encima de ,400 en más de un factor, pero decidimos no eliminar ninguno de ellos para preservar la estructura del cuestionario y hacer los datos comparables con los de otras investigaciones.

Un análisis factorial de segundo orden tomando como variables los factores de primer orden halló dos factores: el primero reunía todos los ítems de estrategia superficial y motivo superficial y el segundo integraba todos los ítems correspondientes a estrategia profunda y motivo profundo. El análisis factorial confirma, pues, en este aspecto, la estructura teórica sustentada por Biggs y

Kember y Leung (2001). La fiabilidad, en este caso, es la que reflejamos antes: ,807 para la escala de enfoque superficial y ,768 para la de enfoque profundo, valores también más altos que los que aportan los autores en su trabajo de validación del cuestionario, que son ,73 para la escala de enfoque profundo y ,64 para la de enfoque superficial.

Aunque la estructura de los factores de primer orden no se correspondía exactamente con la que proponen los autores del cuestionario en el trabajo antes aludido, realizamos análisis de consistencia interna de los factores tal como los proponen ellos, agrupando en los mismos los ítems que ellos propugnan —ítems de motivo profundo por un lado, de estrategia profunda por otro, de motivo superficial por otro y de estrategia superficial por el otro—, para comparar nuestros datos con los suyos. La fiabilidad correspondiente a las subescalas que propone Biggs a partir de su validación del cuestionario es la siguiente: Escala de Enfoque Profundo: motivo profundo: ,62, estrategia profunda: ,63; Escala de Enfoque Superficial: motivo superficial: ,72, estrategia superficial: ,57. Nuestros datos: motivo profundo: ,631, estrategia profunda: ,688; motivo superficial: ,652, estrategia superficial: ,706. Excepto en estrategia superficial, nuestros datos revelan una mayor consistencia interna. Los datos de validación de Abalde y otros (2001) referidos a consistencia interna son bastante más bajos: motivo profundo: ,318, estrategia profunda: ,306; motivo superficial: ,313; estrategia superficial: ,288. Hay que tener presente, en este caso, el bajo N de la muestra, ya aludida antes: 174 sujetos.

En definitiva, los datos disponibles en nuestro caso revelan un buen funcionamiento del cuestionario con nuestra muestra de universitarios.

Procedimiento

Los alumnos recibieron en sus aulas y en su horario ordinario de clase las instrucciones precisas para contestar el cuestionario, dadas por

un miembro del equipo de investigación. Habitualmente, el profesor encargado permaneció en el aula. La participación fue voluntaria y los alumnos cumplieron el cuestionario incluyendo también datos de identificación, para los que se garantizó la confidencialidad, y datos demográficos. Asimismo, y también de modo voluntario, firmaron una autorización al equipo investigador para que éste tuviese acceso a sus calificaciones, que se recogieron al terminar el curso.

Análisis de datos

Los datos fueron sometidos a diversos análisis buscando la complementariedad entre la perspectiva univariada y multivariada: estadísticos descriptivos, análisis de correlaciones, análisis factoriales, análisis de conglomerados y ANOVA (análisis de varianza), mediante el paquete estadístico SPSS para Windows versión 12.0.1.

Resultados

Para corroborar la hipótesis formulada, llevamos a cabo análisis correlacional, de cara a comprobar la posible asociación existente entre enfoques de aprendizaje y calificaciones de los alumnos universitarios. Posteriormente realizamos análisis de conglomerados para determinar qué grupos de alumnos se constituían en función del uso de los enfoques de aprendizaje. Por fin, llevamos a cabo análisis de varianza (ANOVA) para precisar si existían o no diferencias significativas entre los grupos hallados en el análisis previo en el uso de los enfoques de aprendizaje.

Correlaciones entre puntuaciones factoriales de estrategias de aprendizaje y calificaciones

Realizamos correlaciones producto-momento de Pearson entre las puntuaciones factoriales de las subescalas de enfoques de aprendizaje, obtenidas en la fase de validación del cuestionario

antes aludida, y las calificaciones de los estudiantes. En este caso, tomamos seis calificaciones de asignaturas troncales y obligatorias de los alumnos. Los resultados se recogen en la tabla 2 y a continuación incluimos un breve comentario de los mismos por factores incluyendo referencia de los ítems correspondientes a cada factor. Al lado de cada ítem se incluye, entre paréntesis, su valor de saturación en el factor correspondiente.

Factor I. Motivo superficial y estrategia superficial.

Ítems integrantes:

- 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 (,761).
- 7: Como no encuentro el curso muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo (,427).
- 12: Generalmente me limito a estudiar lo que específicamente me señalan en clase los profesores. Creo que es innecesario hacer cosas extra (,801).
- 15: No veo ninguna ventaja en estudiar los temas en profundidad. Esto te confunde y te hace perder tiempo, cuando lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas (,631).
- 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 (,716).
- 19: Empleo poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va a salir en los exámenes (,657).

Se encuentran correlaciones negativas entre las seis calificaciones y este factor, siendo significativas cuatro de las correlaciones, lo que indica que existe una asociación negativa entre motivo y estrategia superficiales (enfoque superficial) y rendimiento académico de los

estudiantes universitarios. Dicho de otra manera, motivos y estrategias superficiales no casan bien con el rendimiento académico.

Factor II. Motivo profundo y estrategia profunda.

Ítems integrantes:

- 1: Encuentro que a veces estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal (,645).
- 2: Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto, y así quedarme satisfecho (,686).
- 5: Cualquier tema puede ser interesante una vez que te metes en él (,609).
- 6: Encuentro interesantes la mayoría de los temas nuevos y a menudo dedico tiempo extra a ampliarlos buscando información adicional (,618).
- 9: Estudiar temas académicos puede ser a veces tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película (,666).
- 10: Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente (,624).
- 13: Trabajo duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes (,455).
- 14: Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas interesantes que han sido tratados en diversas clases (,599).

Se encuentran correlaciones positivas entre las seis calificaciones y el factor, siendo significativas dos de las seis, lo que indica que se da asociación positiva entre motivo y estrategia profundos (enfoque profundo) y rendimiento.

Factor III. Motivo superficial y estrategia superficial.

Ítems integrantes:

- 7: Como no encuentro el curso muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo (,436).

- 8: Aprendo algunas cosas mecánicamente, repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria aunque no las entienda (,710).
- 11: Encuentro que puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a comprenderlo (,759).
- 20: Encuentro que lo mejor para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas a las posibles preguntas (,619).

- 7: Como no encuentro el curso muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo (-,482).
- 13: Trabajo duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes (,697).
- 14: Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas interesantes que han sido tratados en diversas clases (,550).
- 17: Asisto a la mayoría de las clases llevando cuestiones que me han surgido y que espero que me sean respondidas (,647).
- 18: Procuero ver la mayor parte de las lecturas del temario sugeridas por el profesor en clase (,540).

Se encuentran correlaciones negativas entre las seis calificaciones y este factor, siendo significativas cinco de las correlaciones, lo que indica que existe una asociación negativa entre motivo y estrategia superficiales (enfoque superficial) y rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Se encuentran correlaciones positivas entre las seis calificaciones y el factor, siendo todas ellas significativas, lo que indica que se da asociación positiva entre motivo y estrategia profundos (enfoque profundo) y rendimiento.

Factor IV. Motivo profundo y estrategia profunda.

Clusters con factores de estrategias y ANOVA entre clusters

Ítems integrantes:

Ya dijimos antes que uno de los objetivos fundamentales de este trabajo era analizar la incidencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento

- 3: Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible (-,443).

TABLA 2. Resultados de las correlaciones entre factores de enfoques de aprendizaje y calificaciones

Correlaciones entre puntuaciones factoriales de los cuatro factores hallados en el cuestionario y calificaciones		Calif.	Calif.	Calif.	Calif.	Calif.	Calif.
Factores		1	2	3	4	5	6
Factor I. Motivo superficial y estrategia superficial	Correlación de Pearson	-,088(*)	-,128(**)	-,002	-,097(*)	-,038	-,088(*)
Factor II. Motivo profundo y estrategia profunda	"	,105(*)	,098(*)	,069	,067	,086	,103
Factor III. Motivo superficial y estrategia superficial	"	-,091(*)	-,121(**)	-,119(**)	-,125(**)	-,125(**)	-,085
Factor IV. Motivo profundo y estrategia profunda	"	,172(**)	,201(**)	,177(**)	,183(**)	,154(**)	,312(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: Los factores se presentan ordenados en función de la varianza total explicada, siendo el primero el que más varianza explica, el segundo el que le sigue y así sucesivamente.

académico. Los análisis efectuados hasta el momento cuyos resultados hemos reflejado antes apuntan en esa dirección. Se trata ahora de analizar lo que ocurre con los grupos concretos de estudiantes. Por eso, también llevamos a cabo análisis de conglomerados mediante el procedimiento de k-means introduciendo como variables las puntuaciones factoriales de enfoques obtenidas en la validación del cuestionario para determinar qué grupos de alumnos se constituyen en función de sus estrategias de aprendizaje.

Hemos explorado modelos de entre tres y cinco agrupamientos, siendo el de tres el que parece más adecuado, ya que todos los factores presentan valores de saturación por encima de ,400 en alguno de los clusters —lo que no ocurría con el modelo de dos agrupamientos—, no hay grupos excesivamente reducidos, y admite una interpretación más coherente y parsimoniosa que la encontrada en las otras alternativas consideradas.

El *grupo 1* (123 estudiantes) presenta un claro perfil de enfoque superficial de funcionamiento en su aprendizaje. Los dos factores vinculados a este enfoque (I y III) presentan valores de saturación muy altos con signo positivo y los dos vinculados al enfoque profundo presentan valores de saturación muy bajos (II) o negativos (IV), lo que significa que estos estudiantes sólo estudian lo justo no molestándose en profundizar en los temas. Son, pues, estudiantes

con preferencia por el motivo superficial (evaluado en el cuestionario por los ítems 7, 11, 15 y 19 —*estudiar lo justo, sólo aquello que va a salir en el examen, memorizar sin comprender, etc.*—) y por la estrategia superficial (evaluada en el cuestionario por los ítems 4, 8, 12, 16, 20 —*estudio mecánico sin entender, limitándose a los apuntes y a lo señalado en clase, circunscribiéndose a aquello que va a salir en el examen, etc.*—).

El *grupo 2* (184 estudiantes) presenta un claro perfil de enfoque profundo de funcionamiento en su aprendizaje. Los dos factores vinculados a este enfoque (II y IV) presentan valores de saturación altos y positivos, mientras que los vinculados al enfoque superficial (I y III) presentan valores de saturación negativos. Se trata, pues, de estudiantes a los que les interesa comprender los temas, aprender de verdad, profundizar, que disfrutan con el hecho de aprender, que se esfuerzan, que participan en clase, que no se limitan a los mínimos, etc. Son estudiantes con preferencia por el motivo profundo (ítems 1, 5, 9, 13 y 17 —*con interés por el estudio, satisfacción por el estudio, gusto por el trabajo duro al considerar la materia interesante, actitud activa en clase planteando cuestiones, etc.*—) y por la estrategia profunda (ítems 2, 6, 10, 14 y 18 —*trabajan a fondo para comprender y elaborar opiniones personales sobre los temas, planteándose interrogantes sobre los contenidos, dedicando tiempo a ampliar los temas nuevos,*

TABLA 3. Conglomerados con factores de procesos. Centros de los conglomerados finales y número de casos de cada conglomerado

	Conglomerado		
	1	2	3
Factor I. Motivo superficial y estrategia superficial	1,02606	-,74824	,05623
Factor II. Motivo profundo y estrategia profunda	,09641	,57337	-,57529
Factor III. Motivo superficial y estrategia superficial.	1,24018	-,13987	-,62160
Factor IV. Motivo profundo y estrategia profunda	-,37416	,76909	-,46809
Número de casos	123	184	204
Válidos	511,00	Perdidos	34,00

empleando tiempo libre en profundizar, procurando ver la mayor parte de las lecturas del temario que sugiere el profesor, etc.—).

El grupo 3 (204 estudiantes) no presenta ni un perfil de enfoque superficial (el factor I presenta un valor de saturación positivo pero muy bajo y el factor III lo presenta alto y negativo) ni tampoco de enfoque profundo (los dos factores correspondientes, II y IV presentan valores de saturación superiores a ,400 y negativos en ambos casos). Es un grupo que no adopta, pues, ninguno de los dos enfoques prototípicos de aprendizaje. El valor de saturación negativo correspondiente al factor III incitaría, en un primer momento, a pensar que estos estudiantes pudieran decantarse por un enfoque profundo, considerando los ítems correspondientes a dicho factor, ya que habría que interpretarlos en sentido contrario a como vienen formulados en el cuestionario (en pura matemática «menos por menos más»), habida cuenta de que sus valores de saturación en el factor son todos positivos. Sin embargo, como nos encontramos que los dos factores correspondientes al enfoque profundo (II y IV) presentan valores de saturación negativos, tal interpretación no es plausible ya que los ítems correspondientes a tales factores deben interpretarse negativamente, o más bien en sentido contrario al que el valor de saturación tiene en su factor correspondiente. Nuestra interpretación es

que seguramente se trata de sujetos vinculados a lo que se ha denominado «metas de evitación del trabajo» (Valle y otros, 2000), un tipo de estudiantes que se rige en su funcionamiento por la ley del mínimo esfuerzo sin implicarse a nivel de motivación ni de estrategia. No en vano, los dos ítems que aparecen en primer lugar en el factor IV con valor de saturación negativo deben interpretarse positivamente al ser su valor de saturación en el cluster negativo también, lo que significa que su objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible y manteniendo su trabajo al mínimo. Se trataría de un enfoque oportunista, que busca aprobar sin esforzarse ni trabajar demasiado.

Posteriormente se analizaron las diferencias (ANOVA más *post hoc*) existentes en las medias de las seis calificaciones entre los grupos establecidos en función de los perfiles de enfoques. Se dio diferencia significativa entre los tres grupos en cinco de las seis calificaciones.

Las pruebas *post hoc* (HSD de Tukey) (tabla 5) mostraron diferencias significativas entre el grupo 1 (con enfoque superficial) y el grupo 2 (con enfoque profundo) en cinco de las seis asignaturas, siempre a favor del grupo de enfoque profundo. No se dieron diferencias significativas entre el grupo 2 y el grupo 3 (grupo sin perfil definido), aunque siempre fueron las medias superiores en el grupo 2 (tabla 4). Tampoco se

TABLA 4. ANOVA de calificaciones entre los tres grupos establecidos por perfiles de enfoques de aprendizaje

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		G.L.	F	Sign.
	Media	D. Típica	Media	D. Típica	Media	D. Típica			
Calificaciones 1	6,1557	1,64654	6,7901	1,73209	6,3922	1,69994	2, 504	5,509	,004
Calificaciones 2	6,0579	1,62428	6,7797	1,75876	6,4059	1,76013	2, 497	6,403	,002
Calificaciones 3	6,1709	1,71349	6,5876	1,79154	6,4577	1,68507	2, 492	2,067	,128
Calificaciones 4	6,0088	1,64825	6,5977	1,75664	6,4133	1,75050	2,481	4,040	,018
Calificaciones 5	6,0000	1,68070	6,5309	1,66503	6,3722	1,63765	2, 437	3,166	,043
Calificaciones 6	6,0820	1,67626	6,7358	1,68637	6,3846	1,66459	2, 283	3,984	,020

dieron diferencias significativas entre los alumnos del grupo 1 y los del grupo 3, siendo en este caso siempre las medias superiores en el grupo 3 (tabla 4). En este sentido, los datos son claros: son los alumnos con enfoque profundo los que obtienen mejores calificaciones y mejor rendimiento académico, y la diferencia es significativa en casi todos los casos, y ello tanto con respecto a los que tienen un enfoque superficial como con respecto a los que no tienen un enfoque definido (grupo 3).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo era analizar la incidencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos de la universidad y la hipótesis que planteamos era que encontraríamos relación entre enfoques de

aprendizaje y rendimiento académico y que los alumnos con enfoque profundo obtendrían mejores calificaciones.

Desde nuestro punto de vista el objetivo ha sido conseguido y se ha verificado la hipótesis formulada.

Esto es así, por un lado, porque encontramos correlaciones significativas entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios —haciendo uso de puntuaciones factoriales— y rendimiento académico —tomando seis calificaciones de sus asignaturas troncales y obligatorias—, lo que demostraba que se daba una asociación entre estrategias y rendimiento.

Al contrario de lo que ocurrió con el estudio de Kember, Jamieson, Pomfret y Wong (1995), nosotros encontramos correlaciones significativas

TABLA 5. Pruebas post hoc (Tukey) para los tres clusters

Calificaciones	Conglomerados		Significación	Dirección de la diferencia*
Calificaciones 1	1	2	p<,01	<
		3	No sign.	
	2	3	No sign.	
Calificaciones 2	1	2	P<,01	<
		3	No sign.	
	2	3	No sign.	
Calificaciones 3	1	2	No sign.	
		3	No sign.	
	2	3	No sign.	
Calificaciones 4	1	2	p<,05	<
		3	No sign.	
	2	3	No sign.	
Calificaciones 5	1	2	p<,05	<
		3	No sign.	
	2	3	No sign.	
Calificaciones 6	1	2	p<,05	<
		3	No sign.	
	2	3	No sign.	

* En esta columna se recoge referencia de la dirección de las diferencias: si la media de las calificaciones del grupo que aparece primero es superior a la del citado en segundo lugar el signo es > y si la media del segundo es mayor que la del primero es <.

entre las puntuaciones de enfoques y el rendimiento académico. De hecho, tales correlaciones se dieron entre el factor I (motivo superficial y estrategia superficial) y cinco de las seis calificaciones analizadas, y también entre el factor III (motivo superficial y estrategia superficial) y cinco de las seis calificaciones. También se dieron correlaciones significativas entre el factor II (motivo profundo y estrategia profunda) y dos de las tres calificaciones y entre el factor IV (motivo profundo y estrategia profunda) y las seis calificaciones. Hay que tener presente, sin embargo, como ya hicimos constar, que la estructura factorial de la escala, cuando nosotros la validamos, no se correspondió exactamente (en el factorial de primer orden) con la que sustentan Biggs, Kember y Leung (2001), dado que en nuestro caso se mezclan motivos y estrategias en cada uno de los factores. Por eso, nuestros datos no son estrictamente homologables a los del estudio de Kember y otros colegas al que nos estamos refiriendo. Así y todo, la tendencia es clara y refleja una asociación evidente entre enfoques y rendimiento, lo que tiene un indudable valor habida cuenta, también, del tamaño de la muestra de nuestra investigación, mucho mayor que el del trabajo de Kember, Jamieson, Pomfret y Wong (1995).

Por otro lado, el análisis de clusters realizado permitió delimitar tres grupos de alumnos, uno con enfoque superficial, otro con enfoque profundo y un tercero sin enfoque definido (tabla 3). El posterior ANOVA de rendimiento académico entre los grupos mostró la existencia de diferencias significativas entre el grupo de alumnos con perfil de enfoque profundo y el que disponía de un perfil de enfoque superficial. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre el grupo de enfoque profundo y el de enfoque no definido aunque las puntuaciones medias de las calificaciones fueron superiores en el de enfoque profundo. Tampoco se encontraron diferencias significativas entre el grupo de enfoque superficial y el de enfoque no definido, aunque en este caso las puntuaciones medias de calificaciones fueron más bajas en el grupo de

enfoque superficial (tabla 5). Posiblemente esto tiene que ver con que ese enfoque no definido tiene mucho de oportunista, que busca aprobar sin esforzarse demasiado y que es suficientemente eficaz para lograrlo.

Nuestros datos son coincidentes, en parte, en este sentido, con los del estudio de Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez (2000), que también llevaron a cabo clusters con una muestra de 614 estudiantes universitarios. Como ellos, encontramos dos clusters de estudiantes, uno con enfoque profundo y otros con enfoque superficial y también como ellos encontramos diferencias significativas entre las calificaciones de los estudiantes de enfoque profundo y las de los de enfoque superficial a favor de aquéllos, lo que avala la hipótesis de que los sujetos con enfoque profundo obtienen mejor rendimiento académico que los de enfoque superficial. También como estos autores encontramos un tercer cluster de sujetos sin un enfoque definido. Sin embargo, hay diferencias en los resultados, ya que el grupo de estudiantes que nosotros encontramos en nuestro estudio con enfoque no definido tenía mejores calificaciones que el grupo de enfoque superficial —aunque tal diferencia no era significativa—, mientras que el grupo de enfoque no definido de la investigación de Valle y otros (2000) tenía prácticamente la misma media de calificaciones que el de enfoque superficial. Estamos convencidos de que estos dos «terceros» grupos de enfoque no definido de ambas investigaciones no son homologables en sus características aunque compartan una baja motivación y una orientación de mínimo esfuerzo. Sería interesante analizar sus características diferenciales, algo que nosotros no podemos hacer en este trabajo ya que no disponemos de datos suficientes al respecto. Hay que tener presente, además, que en su investigación, estos autores utilizaron el cuestionario CPE de Biggs de 1987, que todavía consideraba los tres enfoques (superficial, profundo y estratégico) mientras que nosotros hicimos uso del CPE de Biggs y Kember (2001) que ya sólo evalúa enfoque superficial y enfoque profundo. A eso se suma que la manera de

evaluar las calificaciones de la investigación de Valle y otros (2000) es la de un ítem respondido por los sujetos en el que éstos valoran su rendimiento, mientras que nosotros utilizamos calificaciones reales de los estudiantes.

Todos éstos son problemas comunes a este tipo de investigaciones en que muchas veces los instrumentos no son exactamente iguales y los criterios de evaluación de algunas variables —en este caso, el rendimiento— tampoco son los mismos, lo que dificulta las comparaciones entre unas y otras.

Así y todo, creemos que hay suficiente evidencia, apoyada por nuestra investigación y por los datos de las aludidas antes para afirmar que los alumnos que afrontan el aprendizaje en la universidad con enfoque profundo obtienen mejor rendimiento que los que lo hacen con enfoque superficial. Es cierto que sería necesario profundizar en las características que acompañan a los grupos de estudiantes para completar su perfil, a nivel de actitudes, estrategias que utilizan, auto-concepto, etc., lo que sería especialmente interesante en ese tercer grupo de enfoque no definido que hemos encontrado al igual que otros investigadores. Ello desborda, no obstante, los límites de este trabajo y es tarea a abordar en ulteriores investigaciones.

Por otra parte, la constatación de la conveniencia del enfoque profundo supone un claro reto para los profesores universitarios, que somos docentes a la vez que investigadores, ya que debemos potenciar el aprendizaje profundo de

los estudiantes, por una parte, porque éstos aprenderán más y mejor, y por otra porque así es mucho más probable que les vaya bien en los estudios. Es cierto que en ello juegan muchas variables, con toda seguridad, como motivos, intereses, actitudes, idiosincrasia personal, expectativas, experiencia previa, manejo de estrategias de aprendizaje, etc. todas ellas provenientes del estudiante, pero también lo es que nosotros podemos potenciar el enfoque profundo en nuestra actuación docente en la universidad promoviendo metas de alto nivel para los estudiantes que vayan más allá de la reproducción de los conocimientos, utilizando metodologías de enseñanza más adecuadas que la sola enseñanza expositiva, trabajando la resolución de problemas, fomentando el pensamiento crítico, arbitrando procedimientos de evaluación más exigentes que vayan más allá de la pura reiteración de lo aprendido, etc. Éste es, sin duda, un reto apasionante en un nuevo escenario promovido por la convergencia europea a la que nos vemos abocados.

Notas

¹ Este trabajo forma parte de la investigación «Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la universidad. Análisis de la incidencia de variables fundamentales en los modos en que los alumnos afrontan el aprendizaje» (código SEC2003-06787/PSCE), aprobada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España por medio de convocatoria pública de tipo competitivo, y financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional), que es dirigida por el profesor Bernardo Gargallo.

Referencias bibliográficas

- ABALDE, E.; MUÑOZ, M.; BUENDÍA, L.; OLMEDO, E. M.ª; BERROCAL, E.; CAJIDE, J.; SORIANO, E.; HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA, M. P. y MAQUILLÓN, J. (2001) Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 465-489.
- BIGGS, J. (1993) What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- BIGGS, J. (1988) *Approaches to Learning and Essay Writing*. En R. SCHMECK (ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York: Plenum Press.
- BIGGS, J. (1987b) *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. (1987a) *Students Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australia Council for Educational Research.
- BIGGS, J. y KEMBER, D. (2001) *Cuestionario de procesos en el estudio (CPE)*. Documento facilitado por F. Hernández Pina, de la Universidad de Murcia, que ha llevado a cabo su traducción y adaptación al contexto español.
- BIGGS, J.; KEMBER, D. y LEUNG, D. Y. P. (2001) The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- CANO, F. (1996) Estudio académico y enfoques de aprendizaje. *Revista de Educación de la Universidad de la Universidad de Granada*, 9, 35-50.
- ENTWISTLE, N. (1995) Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist*, 30, 47-54.
- ENTWISTLE, N. (1993) *Questionnaire on Approaches to Learning and Studying*. Edimburgo: Centre for Research on Learning and Instruction, Universidad de Edimburgo.
- ENTWISTLE, N.; HANLEY, M. y HOUNSELL, D. J. (1979) Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- ENTWISTLE, N. y RAMSDEN, P. (1983) *Understanding Student Learning*. Londres: Croom Helm.
- HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991) A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2000) Acceso desde la educación secundaria a la universidad. La calidad del aprendizaje. Problemática y alternativas de mejora. En J. CAJIDE; M. A. SANTOS y A. PORTO *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*. Santiago: Universidad de Santiago. Servicio de Publicaciones.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996) La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-50.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1993) Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- KEMBER, D.; JAMIESON, Q. W.; POMFRET, M. y WONG, E. T. T. (1995) Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 29, 329-343.
- MARTON, F. (1983) Beyond individual differences. *Educational Psychology*, 3, 289-304.
- MARTON, F. y SÁLJÓ, R. (1976b) On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- MARTON, F. y SÁLJÓ, R. (1976a) On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- SALAS, R. (1999) *Enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales en alumnos de la Universidad Austral de Chile*. Santiago: Universidad de Santiago. Tesis doctoral.
- SCHMECK, R. R. (1983) Learning styles of college students. En R. F. DILLON y R. R. SCHMECK (eds.) *Individual differences in cognition*. Vol. I. Nueva York: Academic Press.
- VALLE, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; NÚÑEZ, J.; SUÁREZ, J. M.; PIÑERO, I. y RODRÍGUEZ, S. (2000) Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.

Abstract

The main objective of this work it is to analyze the incidence of learning strategies in the academic achievement of the university students. In order to get it we used the Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) as measurement instrument developed by Biggs and Kember (2001) with a representative sample of students of the two public universities of the city of Valencia (545 students): the University of Valencia and the Polytechnic University of Valencia. We carried out correlations that reflect the relationship between learning approaches and academic achievement and we also carried out hierarchical analysis of clusters, finding three groups of students with diverse profile of use of learning approaches: the first one with surface approach, the second one with deep approach and the third one without defined approach. Later, the existing differences in grades between the three groups were examined (ANOVA plus post hoc) and it was found out that there were significant differences between the group of students with a deep approach and the group of students with a surface approach in favor of the group with a deep approach.

Key words: *Learning approaches, Academic achievement, University students.plied), Program evaluation, Occupational Training, Validation...*

ANEXO

Cuestionario de evaluación de los procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios (CPE) (Traducción del Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F de Biggs y Kember [2001])*

Instrucciones

Te rogamos que contestes a los datos que se te solicitan en la *hoja de respuestas* del cuestionario.

Las cuestiones admiten una sola respuesta a elegir entre las cinco opciones que se te ofrecen en los espacios dispuestos para ello. En este caso, *marca con una cruz la opción que escojas*. Por ejemplo:

	Nunca o muy raras veces	Algunas veces	A menudo (alrededor de la mitad de las veces)	Frecuentemente o casi siempre	Siempre
1.		X			

Si te equivocas, tacha claramente la opción inadecuada y marca de nuevo la que consideres pertinente:

	Nunca o muy raras veces	Algunas veces	A menudo (alrededor de la mitad de las veces)	Frecuentemente o casi siempre	Siempre
1.		X	X		

Lee atentamente las diversas cuestiones y selecciona la opción de respuesta que te resulte más próxima o que mejor se ajuste a tu situación. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Si no entiendes alguna de las cuestiones, rodea con un círculo el número que le corresponde.

Te rogamos que contestes con total sinceridad. Los datos obtenidos son confidenciales, no se utilizará el nombre de ninguna de las personas participantes en la investigación y los resultados obtenidos se presentarán siempre con las debidas cautelas.

* Nota: hemos utilizado la traducción de Hernández Pina del cuestionario de Biggs y Kember (2001), que ha llevado a cabo la adaptación a la población española.

A) Datos del alumno que contesta el cuestionario:

Nombre y apellidos: _____ Fecha _____

Universidad: _____

Nunca o muy raras veces
 Algunas veces
 Frecuentemente
 A menudo
 Siempre o casi siempre

1. Encuentro que a veces estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.
2. Cuando estudio algo, tengo que trabajar bastante para formarme una opinión personal al respecto, y así quedarme satisfecho.
3. Mi objetivo es pasar el curso haciendo el 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. Cualquier tema puede ser interesante una vez que te metes en él.
6. Encuentro interesantes la mayoría de los temas nuevos y a menudo dedico tiempo extra a ampliarlos buscando información adicional.
7. Como no encuentro el curso muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo.
8. Aprendo algunas cosas mecánicamente, repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria aunque no las entienda.
9. Estudiar temas académicos puede ser a veces 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 la mayoría de los exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a comprenderlo.
12. Generalmente me limito a estudiar lo que específicamente me señalan en clase los profesores. Creo que es innecesario hacer cosas extra.
13. Trabajo duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes.
14. Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas interesantes que han sido tratados en diversas clases.
15. No veo ninguna ventaja en estudiar los temas en profundidad. Esto te confunde y te hace perder tiempo, cuando 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. Asisto a la mayoría de las clases llevando cuestiones que me han surgido y que espero que 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 a las posibles preguntas.