

CONCEPTO, ENFOQUE Y PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Jaime Rodríguez G.
jar@um.edu.mx

Se han identificado dos concepciones opuestas del aprendizaje (Duarte, 2007): reproductiva o cuantitativa y comprensiva o cualitativa. Mientras que la primera percibe al aprendizaje como un proceso de acumulación de información para después ser reproducida o aplicada la otra implica una comprensión e interpretación de significados. Es decir, una implica memorizar la otra implica aprehender.

Tanto Entwistle (2000) como Duarte (2007) citan a Marton y otros quienes proponen una conceptualización del aprendizaje en seis variantes: 1) el aprendizaje como incremento del conocimiento personal o consumo de hechos e información establecida, 2) el aprendizaje como memorización y reproducción, donde lo importante es reproducir hechos e información con un propósito específico, como pasar un examen, 3) el aprendizaje como aplicación, donde el aprendiz aplica lo aprendido cuando surge la necesidad, como manejar un auto o realizar operaciones aritméticas, 4) El aprendizaje como la comprensión que el individuo desarrolla dándole sentido a las cosas, comienzan a ver las cosas de una manera diferente o desarrollar un punto de vista, 5) el aprendizaje como ver algo de una manera diferente, la adquisición de nuevas perspectivas y 6) el aprendizaje como un “cambio de la persona” mediante el desarrollo de ideas y puntos de vista, el alumno percibe el mundo de otra manera convirtiéndose en un agente de cambio responsable de su propio aprendizaje. Para Entwistle, las primeras tres variantes tienen que ver con la concepción cuantitativa del aprendizaje, mientras que las últimas tres con la percepción cualitativa.

Según Diseth (2001), los enfoques hacia el aprendizaje se refieren a las diferencias individuales en las intenciones que un estudiante tiene cuando enfrenta una situación de aprendizaje y las correspondientes estrategias mediante las cuales realizan esas intenciones. Según lo expresa Entwistle (1988), no debe verse como una característica estable del estudiante, sino como la forma de enfrentar el estudio, donde hasta cierto punto, llega a ser habitual. Los estudiantes, al ser influenciados en diferentes grados por el contenido y el ambiente de estudio, pueden llegar a desarrollar diferentes enfoques. Se han identificado tres enfoques de aprendi-

zaje: profundo, superficial y estratégico. A continuación se presenta cada uno de los enfoques, describiendo sus características y algunos otros comentarios que permiten aclarar sus significados.

En el proyecto *Enhancing Teaching and Learning (ETL)*, Hounsell (2005) y otros consideran que el aspecto central de un desarrollo completo del enfoque profundo es la intención de formar un entendimiento personal del tópico en estudio, implica combinar un conjunto de procesos de aprendizaje conceptualmente relacionados. No es una sorpresa que los estudiantes orientados hacia el enfoque profundo también tiendan a mostrar entusiasmo e interés en sus estudios. Los elementos del enfoque profundo son: intención de entender, interés activo y entusiasmo personal, relacionar ideas, ganar una apreciación global, crear perfiles y estructuras, cuestionar y usar evidencia críticamente, buscar el punto central, diagramar conclusiones, buscar el propósito de la tarea o ubicarla en su contexto general. Las características del enfoque profundo, según Entwistle (1988), son: intención de entender el material por sí mismo; interactuar crítica y vigorosamente con el contenido; relacionar las ideas con experiencias y conocimientos previos; utilizar principios de organización para integrar las ideas; relacionar evidencias con las conclusiones y examinar la lógica de los argumentos.

El constructo del enfoque profundo es una integración de: 1) la búsqueda de significado, 2) la relación de ideas, 3) el uso de evidencias y 4) el interés por las ideas. La búsqueda de significado se compone del entendimiento personal y preciso de los significados logrados mediante la reflexión. Para relacionar ideas se necesita mirar nuevos tópicos desde perspectivas conocidas, encadenar conceptos aún y cuando sean de diferentes contextos. La acción de utilizar evidencias es para enriquecer las conclusiones propias, es decir para darles sentido y sustento. El interés por las ideas conlleva un sentido de satisfacción al aprender nuevos conceptos o tópicos académicos en sí mismos.

Para Entwistle (1988), las características del enfoque superficial son: intención simple de reproducir partes del contenido, aceptar ideas e información pasivamente; concentrarse sólo en los requisitos de evaluación, sin reflexión sobre los propósitos o estrategias en el aprendizaje y en memorizar hechos y procedimientos de manera rutinaria teniendo problemas para reconocer principios claves o patrones.

El constructo del enfoque superficial es una integración de: 1) una pérdida de propósito, 2) la memorización sin sentido, 3) una limitación al plan de curso y 4) un sentido de miedo

al fracaso. La pérdida de propósito implica la falta de interés en los temas académicos, considerándolos irrelevantes, sin saber por qué se están estudiando. Recurre a la memorización porque no encuentra sentido a lo que estudia y no está seguro de que en realidad sea importante. Únicamente intenta cumplir con los requisitos del curso para pasar, por lo que se concentra sólo en lo indispensable y requiere una mayor precisión en la definición de las actividades del curso. Está motivado por el sentimiento de no quedar mal consigo mismo y con los demás, y se atemoriza mucho con todas las actividades que tiene que realizar, pensando que no podrá cumplirlas en el tiempo establecido.

Teóricamente los enfoques profundo y superficial son opuestos. Es decir, el incremento de enfoque profundo hacia el aprendizaje implica una disminución del enfoque superficial e inversamente. En este sentido, Hounsell et al. (2005), Kreber (2003) y Duarte (2007) encontraron una correlación negativa ($r = -0.20$, $r = -0.43$, $r = -0.35$) entre los enfoque superficial y profundo en estudiantes ingleses, canadienses y portugueses respectivamente.

Al introducir el concepto de enfoque en el contexto de aprovechamiento académico, es necesario añadir el enfoque estratégico, donde la intención distintiva es la de lograr las mejores calificaciones. Según Entwistle (1988), los estudiantes adoptan este enfoque tratando de identificar la situación y tomando una decisión respecto al enfoque que les será más útil para obtener las más altas calificaciones. Algunas veces utilizan el enfoque profundo, otras el superficial, de tal forma que el enfoque de aprendizaje se ve muy afectado por el mensaje implícito de sus maestros acerca de lo que será mejor valorado.

Diseth (2001) comenta que en contraste con los enfoques profundo y superficial, el estratégico no se relaciona con distintas estrategias de aprendizaje. En cambio, el estudiante utiliza cualquier estrategia (i.e. comprensión y memorización) con tal que le sirva para lograr el éxito. Esto quiere decir que el enfoque estratégico puede combinarse con el profundo o el superficial respecto a las estrategias, pero con la motivación predominante de lograr el éxito en lugar de interesarse en los conceptos o temer al fracaso. Contrario a esto ocurre con los enfoques profundo y superficial, los cuales son contradictorios en sus términos, porque no es posible tener ambos enfoques y concentrarse en el significado al mismo tiempo.

El enfoque estratégico esta integrado por: 1) el estudio organizado, 2) la administración del tiempo, 3) la atención a los requisitos de evaluación, 4) el logro y 5) el control de la eficacia. El estudio organizado se alcanza mediante el establecimiento de las condiciones neces-

rias para llevar a cabo un estudio planeado y sistemático durante los cursos. Para ello es necesario administrar bien el tiempo de tal manera que se use sabiamente durante el día y no se dejen las cosas para el último minuto. Prestar atención a los requisitos de evaluación, significa saber como impresionar con las asignaciones recurriendo a un conocimiento de la forma en que evalúan los tutores o maestros. El logro se concibe como el sentimiento personal de que se están haciendo bien las cosas de tal manera que eso motiva a tomar una decisión de dar el mayor esfuerzo cuando se realiza algo. Se controla la eficacia cuando se mantiene enfocado el curso de estudio y se asegura de ir cumpliendo satisfactoriamente con los requisitos establecidos.

Respecto a las preferencias por los tipos de cursos y enseñanza en relación con el concepto y enfoque de aprendizaje, Entwistle (1988) comenta que cuando los estudiantes ingresan a la educación superior tienen creencias más o menos firmes de lo que significa aprender, obtenidas de las experiencias previas dentro del sistema educativo. Las diferencias de significado han sido descritas en términos de las concepciones del aprendizaje. Algunos estudiantes ven al aprendizaje como la adquisición de hechos y aún en la educación superior, creen que simplemente deben reproducir la información e ideas provistas por sus maestros. En contraste, otros creen que el aprendizaje requiere darle sentido a lo que se les presenta de tal manera que adquiera un significado personal. Estas creencias afectan las diferentes maneras en que se realizan las tareas académicas.

Para los integrantes del proyecto ETL, el enfoque profundo esta ligado con la concepción del aprendizaje orientado hacia la ‘transformación’ y con la enseñanza que estimula y desafía el entendimiento. Los estudiantes con un concepto de ‘reproducción’ adoptan el enfoque superficial apático, prefiriendo la enseñanza que transmite información y direcciona el aprendizaje hacia los requisitos de evaluación. Los estudiantes que adoptan el enfoque profundo combinado con el estratégico son mejores para discernir y utilizar los aspectos del ambiente de aprendizaje que apoyen su manera de estudiar.

Duff (2003) cree que para mejorar la calidad del aprendizaje de forma sistemática es necesario entender el proceso de aprendizaje en el estudiante. Es necesario crear un ambiente que estimule al desarrollo de un enfoque profundo en el estudiante, lo cual implica mirar el contexto general del aprendizaje. En otras palabras, hay que considerar el currículo, la evalua-

ción, los métodos de enseñanza, las experiencias previas de los estudiantes y sus percepciones del aprendizaje.

Metodología

Dado que con el estudio se pretende describir el comportamiento de las variables; concepto de aprendizaje, enfoque de aprendizaje y preferencia por cursos y enseñanza, así como la relación entre ellas y el rendimiento de los estudiantes, se aplicó el ASSIST en su versión completa. Dicho instrumento incluye 4 secciones. Las primeras tres secciones se apoyan en escalas Likert de cinco opciones. La primera sección valora el concepto de aprender mediante 8 declaraciones. La segunda parte valora mediante 52 declaraciones los trece elementos que conforman a los diferentes enfoques de aprendizaje. La tercera sección valora la preferencia por el tipo de curso mediante 8 declaraciones. La cuarta y última sección considera la evaluación general de sus cursos en una escala métrica que inicia en 4 y termina en 10 puntos como máximo.

Tres estudiantes de doctorado en educación aplicaron el instrumento en las diferentes facultades de la Universidad de Morelos (UM), recolectando la información de 658 estudiantes universitarios de las cinco facultades: Educación (N=119), Contaduría Pública y Administración (N=111), Ciencias de la Salud (N=241), Teología (N=93) e Ingeniería y Tecnología (N=89).

El estudio se considera desde un enfoque cuantitativo, del tipo descriptivo correlacional con corte transversal y con un muestreo por conveniencia de aproximadamente el 60% de la población.

Resultados

El concepto de aprendizaje fue valorado mediante una escala sumativa de ocho declaraciones expresadas en escala Likert de 5 opciones. El número 1 significa que la declaración está muy lejos de su concepto de aprendizaje mientras que el 5 indica que la declaración está muy cerca. En primera instancia se observa (ver Tabla 1) que los estudiantes concuerdan en mayor grado con que el aprendizaje es el uso ($M = 4.41$, $SD = 0.780$) de la información y hechos que se han adquirido ($M = 4.31$, $SD = 0.741$). En donde se percibe mayor diferencia de opinión y menor cercanía con el concepto de aprendizaje es en la capacidad de relacionarse

con otras personas ($M = 3.80$, $SD = 1.090$) y el cumplimiento de tareas y actividades ($M = 3.64$, $SD = 1.099$).

Tabla 1: *Descriptivos de las declaraciones del concepto de aprendizaje*

	Media	SD
Construir el conocimiento con la adquisición de hechos e información	4.31	.741
Cumplir con las tareas y actividades que debo hacer	3.64	1.099
Desarrollarme como persona	4.32	.842
Entender nuevos materiales por mi mismo	4.02	.882
Estar seguro de recordar bien las cosas	3.81	.964
Poder usar la información que he adquirido	4.41	.780
Ser capaz de relacionarme mejor con otras personas	3.80	1.090
Ver las cosas de una manera diferente y con mas significado	4.19	.905

Tratando de identificar una posible agrupación de declaraciones, se aplicó un análisis factorial exploratorio ($KMO = 0.768$, Esfericidad de Bartlett significativa $p = 0.000$) por el método de componentes principales y con rotación Varimax mediante el cual se formaron dos factores que explican el 50.4% de la varianza (ver Tabla 2). Un factor involucra las declaraciones que tienen que ver con la información, dominando el uso y entendimiento de ella. El otro factor tiene que ver mas con el desarrollo de la persona en cuanto a su responsabilidad y relación con otros, quedando en segundo plano (baja carga factorial relativa) el ver las cosas de una manera diferente. Es posible concluir que se percibieron dos conceptos: 1) aprendizaje orientado hacia el adquirir, comprender, recordar y utilizar información (factor 2), y el 2) aprendizaje basado en el cumplimiento de actividades y con una orientación hacia el desarrollo de la persona (factor 1).

Tabla 2: Cargas factoriales de las declaraciones del concepto de aprendizaje

	Factores	
	1	2
Cumplir con las tareas y actividades que debo hacer	.787	
Ser capaz de relacionarme mejor con otras personas	.784	
Desarrollarme como persona	.707	
Ver las cosas de una manera diferente y con mas significado	.488	
Poder usar la información que he adquirido		.731
Entender nuevos materiales por mi mismo		.714
Construir el conocimiento con la adquisición de hechos e información		.562
Estar seguro de recordar bien las cosas		.541

Al considerar estas dos concepciones de aprendizaje, se observó que las distribuciones tienden a ser normales ($|Asimetría| < 0.8$, $|Curtosis| < 0.6$), los índices de confiabilidad son aceptables según el número de declaraciones ($0.60 < \alpha < 0.71$) y siendo que fueron valoradas en la misma escala (de 4 a 20) se procedió a determinar si la diferencia pareada entre los conceptos era significativa. Se encontró que el concepto de aprendizaje que involucra al conocimiento ($M = 16.6$, $SD = 2.29$) es significativamente mayor ($t_{657} = 5.639$, $p = 0.000$) que el que considera al desarrollo de la persona ($M = 16.0$, $SD = 2.89$). A pesar de que el efecto tamaño es bajo (≈ 0.23), sólo el 34% de los estudiantes consideran que el aprendizaje tiene que ver más con el desarrollo de la persona que con el uso de la información.

Para valorar los enfoques de aprendizaje se utilizan 13 subescalas de 4 declaraciones cada una. La Tabla 3 muestra dichas subescalas, donde las primeras 4 corresponden al enfoque profundo, las siguientes 4 al superficial y el resto al estratégico. Siendo que las declaraciones son medidas en una escala de 1 a 5 según el grado de acuerdo, cada subescala tiene un rango de 4 a 20 puntos. Se percibe entonces que los estudiantes tienden a un mayor acuerdo con la realización de actividades referentes a la búsqueda de significado, el interés en las ideas y la motivación de logro. Hay muy poco acuerdo con acciones referentes a la pérdida de propósito y la memorización sin sentido.

Tabla 3. *Descriptivos de las subescalas de los enfoques de aprendizaje*

	Media	SD
1. Búsqueda de significado	16.2994	2.59493
2. Uso de evidencias	15.7112	2.68292
3. Relación de ideas	15.1094	2.77906
4. Interés en las ideas	16.1717	2.47778
5. Pérdida de propósito	10.6626	3.85567
6. Memorización sin sentido	11.7264	3.38201
7. Miedo al fracaso	13.8997	3.73461
8. Limitado al plan de curso	15.2568	2.62455
9. Estudio Organizado	14.0030	3.17333
10. Atendiendo la evaluación	13.6520	3.18991
11. Administración del tiempo	14.3647	3.36932
12. Monitoreo de la efectividad	15.9848	2.88011
13. Motivación de logro	16.4164	2.54276

Respecto a la validez de constructo de la escala de enfoques de aprendizaje, se aplicó un análisis factorial confirmatorio utilizando el método de componentes principales y con rotación varimax (KMO = .860, Esfericidad de Bartlett significativa $p = 0.000$), explicando el 60% de la varianza. Se encontraron resultados muy similares a los realizados por los integrantes del proyecto ETL, Diseth (2001) y Rodríguez (2006). Las subescalas se agruparon conforme a la teoría, existiendo una carga combinada importante en los enfoques estratégico y profundo del monitoreo de la efectividad. El comportamiento tanto de las subescalas como de los enfoques en sí, tiende a ser normal ($|Asimetría| < 0.86$, $|Curtosis| < 0.70$) con valores de confiabilidad superiores a un alpha de 0.5 con excepción de las subescalas de interés en las ideas y limitado al plan de curso. Para los enfoques la confiabilidad toma valores aproximados de 0.8.

Tabla 4. Agrupación factorial de las subescalas del ASSIST

	Enfoque		
	Estratégico	Profundo	Superficial
Administración del tiempo	.838		
Estudio Organizado	.810		
Motivación de logro	.722		
Monitoreo de la efectividad	.664	.472	
Atendiendo la evaluación	.457		
Relación de ideas		.805	
Búsqueda de significado		.715	
Interés en las ideas		.709	
Uso de evidencias		.694	
Memorización sin sentido			.801
Pérdida de propósito			.797
Miedo al fracaso			.745
Limitado al plan de curso			.526

Los tres enfoques se relacionan de manera significativa ($p < 0.05$), existiendo una relación débil entre el enfoque superficial y los enfoques estratégico ($r = 0.184$) y profundo ($r = 0.077$), mientras que la relación entre los enfoques profundo y estratégico es medianamente fuerte ($r = 0.591$).

Las preferencias por los tipos de cursos y enseñanza se agruparon en dos factores (ver Tabla 5). Se aplicó el método de componentes principales con rotación varimax ($KMO = .655$, Esfericidad de Bartlett significativa $p = 0.000$) explicando el 44% de la varianza. Los dos tipos de preferencias por los cursos identificados son: 1) basados en evaluaciones de contenidos estudiados en clase únicamente, apoyados en libros de texto con información fácil de aprender y en profesores que digan exactamente lo que quieren (con un enfoque superficial) y 2) cursos basados en exámenes que permitan expresar reflexiones personales, apoyados en libros que proporcionen explicaciones más amplias y que los animan a leer más, así como maestros que les estimulen a pensar y les muestren cómo lo hacen ellos (con un enfoque profundo).

Tabla 5. Agrupación factorial de las preferencias por los cursos y enseñanza.

	Factor	
	1	2
Libros que me desafían y proporcionan más explicaciones de las que veo en clase	.748	
Cursos donde me animan a leer más sobre los contenidos	.730	
Exámenes que me permitan mostrar lo que he pensado sobre el material del curso	.558	
Profesores que nos animan a pensar y nos muestran como piensan	.533	
Exámenes que requieren sólo el material visto en clase		.762
Libros que muestran hechos precisos e información que puede aprenderse fácilmente		.602
Profesores que nos dicen exactamente lo que debemos anotar del curso		.598
Cursos que se basan en los libros de texto		.573

Se observa un comportamiento cercano al normal, tanto en la preferencia por cursos con enfoque superficial (asimetría = -0.70, curtosis = 0.25) como en la preferencia por cursos con enfoque profundo (asimetría = -0.92, curtosis = 0.40). La confiabilidad alpha de Cronbach es de 0.515 y 0.575 para cada escala de manera respectiva. También se encontró una diferencia significativa entre ambas percepciones, resultando 0.5 desviaciones estándar mayor la media observada en la preferencia por cursos con enfoque profundo ($M = 17.43$, $SD = 2.27$). Es decir, aproximadamente la mitad de los estudiantes prefiere cursos con enfoque profundo mientras que una cuarta parte los prefiere con un enfoque superficial.

Al valorar el último apartado de la encuesta, los estudiantes se consideran con un promedio de aprendizaje del 82% ($SD = 8.14$), con sesgo negativo (asimetría = -1.078) ya que mientras 4 de cada 100 estudiantes indican un rendimiento menor del 70%, 14 de cada 100 dicen tener un rendimiento mayor a 90%. También se observa un comportamiento leptocúrtico (curtosis = 1.89) indicando una frecuencia alta de estudiantes alrededor de la media.

Las autoevaluaciones no se relacionan de manera importante con ninguno de los constructos considerados por el ASSIST. De hecho la relación significativa mas alta se da con el enfoque estratégico ($r = 0.223$), seguida de la relación con la preferencia por cursos con enfoque profundo ($r = 0.199$) y la relación inversa con el enfoque superficial ($r = -0.198$).

Discusión y conclusiones

Duarte (2007) percibe tres dimensiones del concepto de aprendizaje: referencial (¿qué es el aprendizaje?), procedimental (¿cómo se aprende?) y contextual (¿dónde ocurre el aprendizaje?). En estas tres dimensiones identifica dos concepciones: la cuantitativa que define el

aprendizaje como la acumulación de conocimiento, recurriendo a la memorización y se da en lugares como la escuela, y la cualitativa que asocia al aprendizaje con un proceso de comprensión basado en el análisis que se puede realizar en cualquier tipo de ambiente. En este sentido, los resultados obtenidos tienen cierta similitud si se considera una concepción orientada al conocimiento (cuantitativo) y la otra orientada hacia el desarrollo de la persona (cualitativo). Aunque la concepción orientada a la persona, identificada por el ASSIST, es algo más que el análisis y la transformación de información, identificada por Duarte, implica un desarrollo no solo personal sino también social del individuo y no solo darle significado a las cosas.

A pesar de que la UM fundamenta su educación en el desarrollo integral de la persona (White, 1974), los estudiantes no parecen manifestar una concepción definida con claridad hacia el aprendizaje como desarrollo de la persona. La mayoría (dos terceras partes), no hace distinción entre ambas concepciones o lo percibe en función del conocimiento. Es necesario entonces identificar y realizar acciones que promuevan la concepción que se intenta formar en los estudiantes, para desarrollar un compromiso personal más fuerte con la misión institucional y de esa forma unir los esfuerzos y no contraponerlos.

Watkins (2007) supone que en cualquier cultura el enfoque superficial debería correlacionar negativamente de manera significativa con el logro académico, mientras los enfoques estratégico y profundo deberían correlacionar de manera positiva. Es claro que estas correlaciones asumen que la calidad de aprendizaje será recompensada por el sistema de evaluación, lo cual no siempre ocurre. Basado en 28,053 estudiantes de 15 países, encontró que las correlaciones son de -0.11 , 0.16 y 0.18 con los enfoques superficial, profundo y estratégico. En este trabajo se encontraron resultados semejantes en cuanto al sentido y orden de las relaciones, aunque un poco mayores. Es posible aceptar entonces que los enfoques de aprendizaje no son predictores importantes del aprendizaje, a menos que como comenta Duff (2003), sea valorado mediante actividades que requieran reseñas, ensayos o documentos de análisis.

A pesar de que se esperaba una correlación negativa entre los enfoques superficial y profundo, en el estudio resulta ser muy cercana a cero. Es posible que esté ocurriendo lo que Maguire et al. (2001) manifestaron al expresar la idea de que los estudiantes tienen la intención de adquirir un enfoque profundo, pero les consume mucho tiempo. El hecho de que se haya encontrado una correlación positiva regularmente importante entre los enfoques estraté-

gico y profundo, parece manifestar que intentan utilizar sus recursos y esfuerzos en esa dirección. Esto parece sugerir que la carga de actividades, sean o no académicas, pueden estar limitando sus intenciones o bien, como cuerpo docente no se han promovido con mayor relevancia las actividades que fomentan el desarrollo del enfoque profundo.

Aún más, los estudiantes tienen cierta preferencia por cursos con orientación hacia el enfoque profundo, en el sentido de alcanzar mayores niveles de comprensión (Duarte, 2007), y no tanto en el desarrollo como persona. Al parecer están más interesados en pensar y discutir información que memorizarla. Quieren expresar sus ideas y que sus maestros les muestren como hacerlo. De hecho, la UM pretende desarrollar en los estudiantes la “facultad de pensar y hacer”, formar profesionales que “posean amplitud de mente, claridad de pensamiento y valor para defender sus convicciones” (White, 1974: 15).

Referencias

- Diseth, A. (2001). Validation of a Norwegian version of the approaches and study skills inventory for students (ASSIST): Application of structural equation modeling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 381-394.
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, 54: 781-794.
- Duff, A. (2003). Quality of learning on an MBA programme: The impact of approaches to learning on academic performance. *Educational Psychology*, 23(2), 123-139.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, N. (2000). *How students learn and study*. Recuperado el 5 de noviembre de 2007, del sitio Web de The Higher Education Academy: http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record§ion=generic&id=490
- Hounsell, D., Entwistle, N., Anderson, C., Bromage, A., Day, K., Land, R. et al. (2005). *Enhancing teaching learning environments in undergraduate courses*. Recuperado el 5 de noviembre de 2007, de <http://www.ed.ac.uk/etl/>
- Kreber, C. (2003). The relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: A Canadian experience. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 57-75.
- Maguire, S., Evans, S. E. y Dyas, L. (2001). Approaches to learning: A study of firstyear geography undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 25(1), 95-107.
- Watkins, David A. (2007). Comparing ways of learning. En M. Bray et al. (eds). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, 299-313.
- White, E. (1974). *La educación*. Buenos Aires: Asociación casa editora sudamericana.