

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

Enric Corominas Rovira,
Montse Tesouro Cid,
Joan Teixidó Saballs¹

RESUMEN

A partir de los datos obtenidos de una muestra de 327 estudiantes de las diplomaturas de Maestro y Educación Social y de las licenciaturas de segundo ciclo de Pedagogía y Psicopedagogía se indaga en qué grado se asocian los rasgos de personalidad del estudiante con sus enfoques de aprendizaje.

Se utilizan formas reducidas de inventarios que en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior pueden ser de gran utilidad al profesorado en acciones de mejora de los enfoques de aprender y de enseñar por su fácil manejo e interpretación.

Se analizan estadísticos descriptivos y validez interna de los inventarios. La semejanza con otras investigaciones avala su uso. Mediante cálculos de correlación y de regresión múltiple se constata una vinculación entre enfoques de aprendizaje y factores de personalidad. Los factores Responsabilidad, Apertura, Extraversión y Amabilidad (negativamente) predicen el enfoque profundo. Si bien la varianza predicha no es elevada los factores de personalidad deberían ser tenidos en cuenta en posteriores estudios acerca de los enfoques de aprendizaje.

1 Departamento de Pedagogía. Universitat de Girona.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje, factores de personalidad, tipos de personalidad profesional

ABSTRACT

This paper uses data obtained from a sample of 327 students of several university degrees on education (Primary School Teaching, Social Education, Pedagogy, Psicopedagogy) to analyze to which extent student personality traits and learning approaches are related. We use short version inventories that can be very useful in the context of the EEES, because are easy-to-use and interpretation, when applied by university staff in order to improve learning and teaching approaches. We evaluate descriptive statistics and the reliability of the inventories. The similarity with other research justifies its use in this paper. By using correlation analysis and stepwise multiple-regression analysis we show that learning approaches and personality traits are closely related. The factors Conscientiousness, Openness, Extroversion and Agreeableness (negatively) predict the deep approach. Although the predicted variance is not elevated, this paper shows that personality factors should be taken into account in further research on learning approaches.

Key words: learning approaches, personality factors, career personality types.

1. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior lleva aparejada una profunda transformación en las maneras de aprender del alumno y el papel docente del profesorado.

A menudo la efectividad del profesor se centra más en su actuación que en cómo los alumnos realizan sus tareas. Si enseñar es facilitar el aprendizaje es necesario considerar la perspectiva del aprendiz. Desde esta perspectiva, el interés por la mejora de la enseñanza nos conduce a estudiar el aprendizaje de los estudiantes.

El aprendizaje es mediatizado por una serie de variables que es preciso conocer para su adecuado tratamiento con el fin de lograr el objetivo de que ocurra realmente en las mejores condiciones posibles (Barca, 1999).

2. OBJETIVOS DEL PRESENTE ESTUDIO

- a) *Comprobar la viabilidad del uso de inventarios reducidos para delimitar los enfoques de aprendizaje, intereses profesionales y factores de personalidad.*
- b) *Identificar las vinculaciones de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los factores de personalidad en una muestra de estudiantes de diplomaturas y licenciaturas sobre educación.*
- c) *Formular propuestas de innovación educativa sugeridas por los resultados obtenidos.*

Primero se presenta un esbozo de la evolución en el estudio de los estilos y los enfoques de aprendizaje. En el estudio empírico se valoran las características psicométricas de las pruebas utilizadas y su afinidad con los resultados obtenidos en los estudios de validación originales o en aplicaciones en contextos similares y, mediante cálculos

correlacionales y análisis de regresión múltiple, se valora las relaciones entre enfoques de aprendizaje, intereses profesionales y factores de personalidad y se analiza la capacidad predictiva de los factores de personalidad sobre los enfoques de aprendizaje. Se concluye con un debate sobre los resultados obtenidos y se plantean consideraciones prospectivas en el estudio de los enfoques de aprendizaje y de enseñanza.

3. DE LOS ESTILOS A LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

En los años 60 la Psicología Cognitiva supera los planteamientos del Conductismo y se interesa por el aprendizaje y las diferencias individuales. Surge el concepto de *estilo*, adjetivado como *cognitivo, de pensamiento, de aprendizaje*.

Se entienden los estilos de aprendizaje como un conjunto de factores cognitivos, afectivos, fisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables de la manera como el aprendiz percibe, interactúa y responde al entorno de aprendizaje. Esta definición incluye los «estilos cognitivos» que son modelos intrínsecos de procesar la información y representan la manera típica de percibir, pensar, recordar y resolver problemas.

El estilo de aprendizaje es resultante de características heredadas y ambientales, se concibe pues como una característica personal con una cierta estabilidad y consistencia temporal.

En las últimas cuatro décadas se ha investigado ampliamente sobre estilos de aprendizaje:

Herman A. Witkin (1964), en los años 50, estableció la distinción entre 'dependientes de campo' e 'independientes de campo'. Estudios posteriores han probado que las diferencias se basan en la habilidad perceptiva del sujeto. (Witkin & Goodenough, 1981)

J.P. Guilford, en *Naturaleza de la Inteligencia Humana* (1967) presenta la estructura multidimensional de la personalidad y reconoce dos modos de pensamiento o producción: 'convergente' y 'divergente'.

Jerome Kagan, profesor emérito de Harvard, ya en 1965 describía las diferencias entre 'impulsivos' y 'reflexivos'.

En Canadá, J.R. Kirby al estudiar procesos cognitivos y dificultades lectoras diferencia los estilos 'global' y 'analítico'. Desde los años 70 en colaboración con J.P. Das de la Universidad de Alberta han desarrollado la tipología de 'simultáneo' y 'sucesivo'.

David Kolb (1976) establece cuatro tipos: 'divergentes', 'convergentes', 'asimiladores' y 'acomodadores' (según las preferencias entre cuatro dimensiones de aprendizaje que se suceden de forma cíclica: experiencia → reflexión → conceptualización (abstracción) → experimentación (acción).

Ellis Paul Torrance y Z.L. Rockenstein (1988) en sus estudios sobre creatividad establecen características diferenciales según predominio del hemisferio cerebral derecho o del hemisferio cerebral izquierdo.

Más recientemente Robert J. Sternberg (1997) desde la teoría-metáfora del autogobierno mental ha desarrollado una categorización de nueve estilos de pensamiento.

En la década de los 70 se produce un punto de inflexión: se inicia una corriente de estudio, centrada en el aprendizaje en la enseñanza superior, conocida genéricamente como *Student Approaches to Learning (SAL)* con aportaciones de diversos investigadores

en distintos países. Se tiene en cuenta la persona y el contexto. El concepto de *estilos de aprendizaje* se substituye por el de *enfoques de aprendizaje*.²

Esta corriente de investigación adopta el análisis experiencial o fenomenológico, es decir, desde la perspectiva de los actores³, y utiliza métodos de investigación cuantitativos y cualitativos, creando diversos instrumentos de medida de los enfoques.

Los enfoques de aprendizaje se consideran una forma de estilos de aprendizaje (Riding & Rayner, 1998) y el estilo de aprendizaje, en general, como ya se ha dicho, se entiende como una expresión del estilo cognitivo y la personalidad, pero, los enfoques están más vinculados a motivos y estrategias específicas y situacionales que a la personalidad.

Los enfoques de aprendizaje abarcan la *persona* (genética, estilo cognitivo, experiencia previa) y la *situación* en la cual el comportamiento ocurre. Una persona en un contexto no es simplemente la suma de la persona y el contexto. En realidad la persona y la situación siempre están en relación.

Los enfoques de aprendizaje surgen de la consideración sinérgica del *contenido* de las materias de estudio, las *demandas del contexto* y la *conciencia* que el estudiante tiene del aprendizaje.

Aunque se han utilizado indistintamente, «estilos de aprendizaje» cubre un rango más amplio que «enfoques de aprendizaje». El «enfoque» abarca la *intención* del estudiante al aprender y la manera como aprende (*proceso*) que no depende tanto de atributos personales sino de la percepción que se tiene del contexto o situación particular.

Ference Marton y Roger Saljö en Gothenburg, Suecia, (Marton and Säljö, 1976) introdujeron el concepto de enfoques de *aprendizaje profundo* y *superficial* que serán posteriormente elaborados por Ramsden, Pask, Entwistle, Biggs, Vermunt

Saljö (1979) identifica concepciones del aprendizaje de los estudiantes de su experiencia de aprendizaje que pueden generar dos enfoques de aprendizaje: enfoque superficial (reproducir información adquirida) y enfoque profundo (buscar la comprensión y el cambio de ideas).

Gordon Pask (1928-1996) en la Universidad de Brunel, desde su dedicación a la Cibernética y la preocupación por la comunicación desarrolló un sistema de enfoques de aprendizaje: identifica el enfoque *holístico* y el enfoque *serialista* que deben utilizarse conjuntamente —estilo versátil— para lograr un buen aprendizaje.

2 Los estilos y enfoques de aprendizaje han sido objeto de diversas clasificaciones: Hernandez Pina (1993); Grigorenko and Sternberg (1995); Marín (2002); Sternberg, (1997); Coffield, F. et otr. (2004) entre otros

3 SCHMECK (1983) indica que el aprendizaje puede ser descrito desde diversas perspectivas, destaca tres:

Perspectiva *experiencial o fenomenológica*. El propio individuo que aprende define el aprendizaje. Se da gran variabilidad, desde la «retención literal de conocimiento» hasta la «comprensión e integración de la realidad». Esta variación son las concepciones del aprendizaje, las interpretaciones de los estudiantes de su experiencia de aprendizaje.

Perspectiva *comportamental*: Visión propia del sistema educativo y los educadores: El aprendizaje es un cambio observable en la persona —relativamente estable— a partir de unos estímulos que le son proporcionados.

Perspectiva *neurológica*: Proceso de transformación del sistema nervioso que ocurre por la propia actividad neural, es un resultado directo del procesamiento de la información.

Noel Entwistle con Ramsden (1983) y en sus trabajos con Tait (Entwistle, N.J. & Tait, H., 1994) indica que las percepciones de la «buena enseñanza» por parte del alumnado está en relación con las concepciones del aprendizaje, estas concepciones determinan lo que el estudiante espera del profesorado (Marín, 2002). Además de los enfoques profundo y superficial establece el *enfoque estratégico* en el que los estudiantes combinan los enfoques superficial y profundo para lograr las mejores calificaciones posibles.

Para **Paul Ramsden** el concepto de *enfoque* es un aspecto cualitativo del aprendizaje. Abarca el *qué* se aprende (estructuración de la información holística o atomista) y el *cómo* se aprende (enfoque superficial o profundo)

Considera erróneo creer que un enfoque de aprendizaje es una característica de la persona y lo considera ligado a la materia que se aprende y a las tareas académicas.

John Biggs⁴, (2003) entiende los enfoques de aprendizaje formando parte del sistema total en el que se sitúa todo evento educativo. Adaptó el modelo 3P elaborado en 1974 por Dunkin y Biddle.

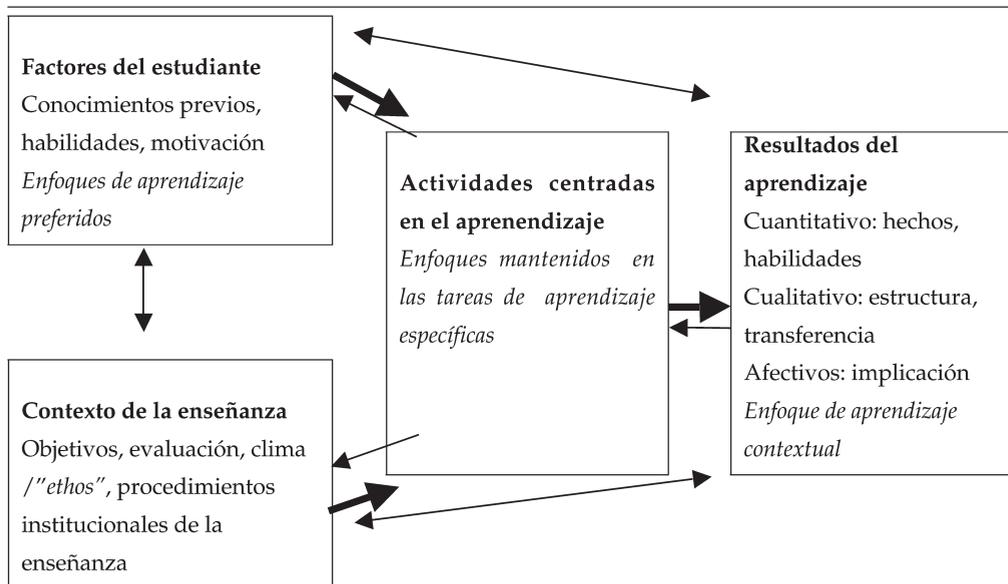


Figura nº 1

Modelo Presagio, Proceso, Producto (3P) de Biggs

Establece tres enfoques de aprendizaje: *Superficial*: reproducción de lo que se enseña para atender los requisitos mínimos. *Profundo*: Comprensión real de lo que se aprende.

Alto rendimiento o logro (achievement): Maximizar las notas.

⁴ Nos extendemos algo más en sus planteamientos porque en la parte experimental utilizamos una forma reducida del *Study Proces Questionnaire* creado por él.

La motivación del alumno afecta las estrategias de aprendizaje que adopta. En cada enfoque cabe distinguir el *motivo* (por qué el estudiante quiere aprender) y *estrategia* (cómo el estudiante actúa en el proceso de aprender)

El corazón del sistema de enseñanza aprendizaje está en el nivel de proceso que es cuando el aprendizaje se produce. De ahí, el aforismo a tener siempre presente que *lo que el estudiante hace es más importante que lo que hace el profesor*.

En 1987 publicó la primera versión del Student Process Questionnaire (SPQ) para valorar los tres enfoques de aprendizaje.

Los enfoques de aprendizaje a nivel presagio nos permiten conocer la variabilidad entre individuos —enfoques «preferidos»— en un contexto dado; a nivel proceso —enfoques «aplicados»— nos indican como se desarrolla la tarea de aprendizaje, y a nivel producto —enfoques «contextuales»— nos permiten conocer si el sistema funciona y qué diferencias se dan entre grupos-clase o instituciones, así como detectar los cambios antes-después cuando se introduce alguna innovación en un grupo clase. (Biggs et al.2001)

El modelo 3P describe la enseñanza como un sistema equilibrado en que todos los componentes se relacionan y potencian unos a otros. Como todo ecosistema, para funcionar eficazmente todos los elementos han de estar «alineados» (*constructive alignment*): el currículum, los métodos de enseñanza, los procedimientos de evaluación y la manera de informar los resultados, el clima o interacción profesor-estudiante, el clima institucional ... Los métodos de enseñanza y evaluación a menudo favorecen el enfoque superficial cuando no están en línea con los objetivos de enseñar la materia. Biggs recalca que es inapropiado categorizar los estudiantes como aprendices «superficiales» o «profundos» en base a las respuestas del SPQ como si se tratase de una medida de características estables del individuo. Las respuestas del SPQ están en función de características individuales y el contexto de enseñanza. Ambos, profesor y estudiante, son responsables conjuntamente del resultado, el profesor estructurando las condiciones de aprendizaje y el estudiante implicándose en ellas.

Así, un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de las relaciones entre estudiante, contexto y tarea (Biggs et al, 2001:137). La misma persona en situaciones distintas puede tener preferencia por uno u otro enfoque. Los enfoques se conforman desde la percepción de los estudiantes de los requerimientos del profesor.

4. CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE PROFUNDO Y SUPERFICIAL

El enfoque profundo coincide con una visión constructivista que considera que el aprendizaje es construcción de conocimiento a través de la colaboración e implicación en tareas relevantes.

Conceptualmente, el enfoque profundo y el enfoque superficial son contradictorios, no obstante, en la realidad el estudiante combina motivos y estrategias de uno y otro enfoque. Hernández Pina y otr. (2002), citando las investigaciones de Kember (1996) en Australia, indican que ambos enfoques se sitúan en los extremos de un continuum, identificándose posiciones intermedias con predominio de la comprensión y memorización según las demandas del contexto que percibe el estudiante.

ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL
Motivos, intenciones	
<ul style="list-style-type: none"> — Motivación intrínseca — Comprender el material. Transformación del conocimiento — Interés en las ideas — Afán de crecimiento personal — Relevancia profesional de los aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> — Motivación extrínseca — Reproducir la información adquirida — Miedo al fracaso — Interés en completar el curso — Satisfacer los requisitos de una evaluación por reproducción
Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> — Relacionar ideas: Alcanzar una comprensión global. Buscar patrones y establecer principios. — Examinar argumentos y usar la evidencia para llegar a extraer conclusiones. — Pensar por su cuenta, ser crítico. — Conectar las ideas nuevas con los conocimientos y experiencias previas. — Vincular teoría y práctica. Relacionar ideas teóricas con las experiencias diarias. 	<ul style="list-style-type: none"> — Memorizar hechos y procedimientos rutinariamente. — Centrarse en partes de información aisladamente. Se asocian hechos y conceptos irreflexivamente. — Utilización de rutinas. — Tratar los componentes de la tarea como partes discretas.
Resultados	
<ul style="list-style-type: none"> — Conocimientos integrados, organizados y estructurados en un conjunto coherente. — Satisfacción emocional. Entender el aprender como algo atractivo, apasionante y un reto gratificante. 	<ul style="list-style-type: none"> — Conocimiento de hechos no relacionados o detalles sin importancia. Dificultad de dar sentido a las nuevas ideas. Aprendizaje de nivel descriptivo. — Sentimiento de excesiva presión o imposición externa y aburrimiento ante las tareas de aprendizaje.
Elementos favorecedores	
<ul style="list-style-type: none"> — Conocimiento de base bien estructurado. — Alternativas de enseñanza no expositivas. — Detectar y erradicar falsos conceptos. Aprender de los errores. — Sistemas de evaluación «auténtica». — «Los profesores practican aquello que predicán». — Que la materia sea interesante. Posibilidades de opción de las materias a aprender y de los métodos a utilizar. — La interacción grupal y el trabajo cooperativo. — Hacer un seguimiento constante de lo que se va aprendiendo. — Uso de inventarios para analizar los enfoques de aprendizaje, con posterior debate de las respuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Prioridades no académicas exceden las académicas. — Excesiva carga de trabajo y »urgencia« en el tiempo de aprendizaje. — Miedo y estrés provocado por el sistema de evaluación. — Sistema de evaluación atomizado (ej: pruebas <i>multiple choice</i>). — Querer explorar lo que el profesor quiere y querer complacer al profesor. — Ausencia de planificación , objetivos difusos. — Explicaciones del profesor poco claras y no ilustradas con ejemplos. — Aceptación confiada de toda la información recibida. — Falta de empatía con los estudiantes y con sus potenciales dificultades de aprendizaje.

Ofrecemos un intento de síntesis de las características definitorias de los enfoques superficial y profundo. No se incluye el enfoque estratégico o de logro⁵ porque en el cuestionario de Biggs que utilizamos sólo valora los enfoques profundo y superficial.

5. INVESTIGACIONES REALIZADAS CON LOS CONSTRUCTOS «ESTILOS DE APRENDIZAJE» Y «FACTORES DE APRENDIZAJE»

Son múltiples los estudios realizados sobre los *estilos* de aprendizaje y han sido relacionados con muy diversos aspectos del ámbito educativo. Aportamos algunas referencias de publicaciones destacadas en nuestro país: Palacios, 1982; De la Orden, 1983; Buendía, 1985; García-Ramos, 1989; De la Torre y Mallart, 1991; Cano y Justicia, 1993.

Puesto que las tipologías de estilos de pensamiento o de aprendizaje tienen un componente cognitivo y de personalidad, a menudo se han utilizado en orientación profesional determinando las profesiones que mejor se corresponden con dichas tipologías.

Asimismo, en diversos estudios los *enfoques* de aprendizaje se han relacionado con estilos de pensamiento (Zhang, 2000), con género (Buendía y Olmedo, 2002), con inteligencia (Diseth, 2002), con resultados del aprendizaje (Muñoz y Gómez, 2005, Diseth, 2003), con experiencias de aprendizaje previas (Gravoso, Pasa, Mori, 2002), con modelos de evaluación y transculturalidad (Buendía y Olmedo, 2003), materias de estudio, metodologías o enfoques de enseñanza del profesorado (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999), etc.

Se ha investigado menos su vinculación con rasgos de personalidad. (Zhang, 2003; Diseth, 2003; Heinström, 2000). Diseth, (2003), afirma que los enfoques de aprendizaje se refieren a orientaciones para el estudio relativamente estables, como el estudiante desarrolla habitualmente las tareas de estudio. P. Ramsden, (1988). también, se refiere a la adaptación a las demandas situacionales percibidas por el estudiante. Consecuentemente, los enfoques de aprendizaje son a la vez dependientes del contexto y del estudiante.

6. ESTUDIO EMPÍRICO

Nos proponemos analizar la relación entre enfoques de aprendizaje y personalidad. Entendemos que se trata de dos aspectos críticos de la vida universitaria tanto en referencia al éxito académico (enfoques) como en relación al desarrollo personal-profesional (personalidad).

Ya se ha dicho que los enfoques de aprendizaje (o enfoques de estudio) son la interacción que establece el alumno en un contexto particular de aprendizaje. Derivan de la concepción del aprendizaje y de la percepción del entorno de enseñanza-aprendizaje. No obstante, nos preguntamos si se da cierta asociación entre *la manera de estudiar* y *la manera de ser* (personalidad).

5 El enfoque estratégico puede combinarse con los enfoques profundo y superficial, pero la motivación principal del enfoque estratégico es lograr los mejores resultados posibles a través de la gestión del tiempo y de la organización del entorno de aprendizaje.

De otra parte, se puede suponer que entre la manera como se aprende y el tipo de entorno profesional preferido o los rasgos de personalidad que identifican el alumno se produzca mutua influencia (Zhang, 2004).

Así, en este estudio exploratorio conjugamos dos concepciones de personalidad: los tipos de personalidad establecidos por Holland (intereses o preferencias profesionales) y los cinco factores valorados en el inventario de Costa y McCrae (rasgos de personalidad).

Afrontamos el riesgo de relacionar aspectos conceptualmente diferentes: Los enfoques de aprendizaje se adecuan a cada situación, son cambiantes, mientras que la personalidad es más estable. Además, los enfoques de aprendizaje tienen una valoración positiva (enfoque profundo) o negativa (enfoque superficial)⁶ mientras que los tipos o factores de personalidad son valorativamente neutros.

6.1. Muestra

Alumnos que cursan las diplomaturas de Maestro o Educación Social y las licenciaturas de segundo ciclo de Pedagogía o Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. Han cumplimentado los protocolos 327 alumnos (un 75% del total de alumnos matriculados en los cursos y especialidades a los que se aplicó el cuestionario). 32 son hombres y 294 mujeres. Estudian diplomatura: 249, mayoritariamente de 1er curso; son estudiantes de licenciaturas: 78. Vía de acceso: Bachillerato y Selectividad: 238, desde CFGS: 61, Mayores 25 años: 11, otras vías: 16. Se recogió información sobre los resultados académicos globales obtenidos en el período de permanencia en la universidad.

6.2. Delimitación de variables e instrumentos utilizados

Las tres variables principales en el presente estudio son:

Enfoques de aprendizaje, según la conceptualización establecida en el apartado 4.

Personalidad, según los cinco factores establecidos por Costa y McCrae. Se enumeran a continuación los cinco factores con indicación de algunos rasgos característicos de las personas con alta puntuación en el factor: Neuroticismo (Tendencia a experimentar estados afectivos negativos, poca estabilidad emocional, pesimismo, baja autoestima. Cabe advertir que no se refiere a un defecto psiquiátrico), Extroversión (activos físicamente, comunicativos, francos y asertivos, sociables), Apertura a la experiencia (amplitud de intereses, flexibilidad mental, afán por la novedad y variedad, imaginativos, independencia de juicio, poco conservadores o tradicionales), Amabilidad (altruistas, atentos, tolerantes, dispuestos a la ayuda a los demás, respetuosos con las creencias de los demás o con las convenciones.), Responsabilidad (voluntariosos, disciplinados, centrados en la consecución de objetivos).

Intereses profesionales según la conocida tipología de Holland, que como se ha apuntado es una tipología de personalidad. Holland delimita seis tipos de personalidad (entre

6 De modo estricto, los estilos de pensamiento o aprendizaje no debieran ser valorados como «buenos» o «malos» entendiéndolo que son dependientes del tiempo, situación y cultura. (Zhang, 2001).

paréntesis se indica brevemente sus preferencias de entorno laboral): Realista (ejecución de actividades manipulativas a menudo con auxilio de herramientas o máquinas, con resultados prácticos y tangibles, les gusta el trabajo al aire libre). Investigador (creación y uso de conocimiento a través de la investigación o la solución de problemas), Artístico (afán por la innovación y la creatividad, imaginativos, preferencia de entornos poco estructurados), Social (predisposición por situaciones en que se interactúe con otras personas a quienes se pueda ayudar, altruismo), Emprendedor (consecución de objetivos personales e influencia en los demás a través del liderazgo y la persuasión), y Convencional (gusto por el orden, método y aceptación de las orientaciones y normas, preferencia por ambientes bien estructurados).

El protocolo que cumplimentaron los estudiantes comprendía la recogida de algunas variables demográficas y los tres instrumentos que a continuación se describen. Los alumnos responden a los ítems en una escala de valoración tipo Likert de 1 a 5.

Nos servimos de tres instrumentos que son formas reducidas de sus respectivas versiones originales. Desde una futura actuación predominantemente tutorial en la enseñanza superior el disponer de pruebas válidas y fiables, que sean fáciles de aplicar es un valor añadido⁷. (Se reproducen en el Anexo 1).

- El R-SPQ-2F de J.B. Biggs (2001) que es una reducción de su *Study Proces Questionnaire* (SPQ) desarrollado en los años 70 con posteriores revisiones. A partir de los 42 ítems originales, manteniendo el texto en algunos casos y reformulando los enunciados en otros casos, se seleccionaron los 20 ítems con mejor encaje con el significado de los enfoques profundo y superficial. Cada enfoque incluye 5 ítems relativos a *motivo* (intención, actitud, «porqué») y 5 ítems relativos a *estrategia* (proceso, actuación, «cómo»).

Biggs opina que una revisión y actualización de los ítems y las normas del SPQ se hacía necesaria por la introducción de la modularización en los programas universitarios y por la heterogeneidad creciente del alumnado. Además una versión reducida facilita el uso por el profesorado para valorar la efectividad de su enseñanza y el desarrollo profesional del *staff* (Biggs, 2001). Esta prueba no incorpora el enfoque de logro.

Se podría objetar que los enfoques siempre deberían ser evaluados en referencia a una situación de estudio concreta (tema, asignatura,...) Esta prueba de Biggs valora tal vez una especie de factor «g» por cuanto en su presentación e instrucciones indica «Si piensas que para responder alguna de las preguntas depende de la materia que estés estudiando da la respuesta que aplicarías a la materia o materias (asignatura/s) más importantes para tí». Esta valoración referida a contenidos «preferidos» puede suponer un sesgo que favorezca el enfoque profundo. Por otra parte, para los objetivos del presente estudio, esta característica puede ser ventajosa por cuanto puede representar el substrato «permanente» de los enfoques que el estudiante utiliza en distintas situaciones.

⁷ Valor de utilizar instrumentos sencillos que puedan ser directamente utilizados por los propios profesores: Se evita la distancia y falta de comprensión entre el experto investigador (de otra parte, demasiado a menudo inexistente) y profesor. Además, el análisis de la calidad del aprendizaje suele ser a partir de resultados globales y en este caso el profesor dispone de resultados particulares. Así, el profesor puede, individualmente o en grupo, implicarse en un proceso de automejora.

- El NEO-FFI (*Five Factors Inventory*) de P.T. Costa y R.McCrae (1992)⁸ es una versión de 60 ítems a partir de los 240 del NEO-PI-R (*Personality Inventory*) que ha tenido gran difusión en los últimos años.
- The Self-Directed Search. Short version. (Li-fang Zhang, 1999) es una reducción a 20 ítems de la escala de Holland.

6.3. Resultados

6.3.1. Validez de las pruebas y estadísticos descriptivos

Para confirmar que los instrumentos utilizados son válidos y fiables hemos aplicado dos pruebas: de una parte, el cálculo del *alpha* de Cronbach para delimitar la consistencia interna de los ítems; de otra parte, un análisis factorial exploratorio (componentes principales, con rotación varimax) para constatar si la estructura factorial se adecua a los componentes conceptuales teóricos.

Para cada prueba se indican también los resultados descriptivos (medias y desviaciones típicas) y diferencias significativas detectadas. Cuando disponemos de referencias, confrontamos los resultados obtenidos con resultados originales o de otros estudios.

6.3.1.1. Enfoques de aprendizaje. R-SPQ-2F de Biggs

En cuanto a la fiabilidad, al tomar los 10 ítems de cada uno de los enfoques las alfas obtenidas tienen un valor de .730 para el enfoque profundo y .712 para el enfoque superficial que puede interpretarse como razonable consistencia interna. Además, la comparación con las muestras asiáticas ofrece notables semejanzas: Biggs et al (2001) con una muestra de 495 estudiantes de diversas disciplinas en la Universidad de Hong Kong obtiene valores de .73 y .64 respectivamente, y Leung & Chan (2001), también en Hong Kong, con 176 estudiantes de profesorado obtuvo valores de .762 y .781.

La prueba de componentes principales determina siete factores (71 % de varianza explicada) obteniendo agrupaciones de ítems que se identifican bastante con la categorización conceptual. Al solicitar sólo dos factores se consigue la agrupación perfecta de los 10 ítems de enfoque profundo y los 10 de enfoque superficial, si bien la varianza explicada desciende al 31 %. En el estudio de Leung y Chan, (2001) la varianza explicada con siete y dos factores era de 66 % y 29 % respectivamente.

8 Costa y McCrae (2004) han elaborado una nueva versión reducida de 60 ítems (NEO-FFI-R) reemplazando 14 ítems en las escalas del NEO-FFI para mejorar las cualidades psicométricas y hacer una prueba más robusta. Recientemente, Aluja, A. et al. Han elaborado una nueva prueba reducida de 60 ítems (NEO-60) a partir del NEO-PI-R que ha sido probada con muestras suizas y españolas.

Hendriks (2003), ha diseñado un nuevo inventario de cinco factores de personalidad (Extroversión, Amabilidad, Responsabilidad, Estabilidad Emocional y Autonomía): El FFRI consta de 100 breves enunciados descriptivos de comportamientos.

Gosling, S.D. et al (2003) han elaborado un inventario aún más breve (10 ítems) *Ten-Item Personality Inventory*.

Nosotros hemos utilizado la versión de la edición inglesa (1992). Barca (1999) adaptó a población española el inventario de 240 ítems y seleccionando los ítems que mayor peso tenían en el análisis factorial diseñó también una versión reducida de 60 ítems.

Otra prueba que hemos efectuado y que coopera a admitir la aplicabilidad de este inventario es el análisis de la consistencia entre motivos y estrategias: Ya Biggs demostró que la correlación entre un motivo y su estrategia es mayor que las correlaciones entre este motivo con las demás estrategias. En la tabla nº 1 se indican las correlaciones obtenidas por Hernandez Pina y otr. (2002) utilizando la misma versión reducida que nosotros —Cuestionario de Procesos de Estudio dos factores (CPE 2F)—, y en la tabla nº 2 se las obtenidas en el presente estudio.

TABLA Nº 1
CORRELACIONES MOTIVO-ESTRATEGIA OBTENIDAS POR HERNÁNDEZ PINA Y OTR.

Estudiantes de ...	Enfoque profundo motivo-estrategia	Enfoque superficial motivo-estrategia
... Maestro	.645	.600
... Pedagogía	.628	.657
... Psicopedagogía	.698	.602

TABLA Nº 2
CORRELACIONES MOTIVO-ESTRATEGIA OBTENIDAS EN EL PRESENTE ESTUDIO

	enf. prof. mot.	enf. prof. estrat	enf. sup. Mot.	enf. sup. estrat
enf. prof. mot.	--	. 601 ***	-. 292 ***	-. 124 *
enf. prof. estrat		--	-. 191 **	-. 210 ***
enf. sup. mot.			--	. 538 ***
enf. sup. estrat.				--

Son resultados muy parecidos atendiendo a que en nuestra muestra se agrupan estudiantes de maestro, educación social, pedagogía y psicopedagogía.

Se ha efectuado también un contraste entre rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: Se han dicotomizado las respuestas en que los alumnos clasificaban en cinco niveles las calificaciones académicas obtenidas durante su permanencia en la universidad, y también, teniendo en cuenta la distribución de las diferencias individuales entre enfoque superficial y profundo, hemos delimitado dos grupos: «escasa diferencia o enfoque superficial más alto» y «enfoque superficial positivo».

TABLA Nº 3
CONTRASTE 2X2 ENTRE ENFOQUE DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. FRECUENCIAS REALES Y ESPERADAS

	Escasa diferencia o enfoque superficial más alto	Enfoque profundo positivo	total
Rendimiento académico más alto	98 (87'5)	90 (100'5)	188
Rendimiento académico más bajo	44 (54'5)	73 (62'5)	117
total	142	163	305

Resulta un Chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 6,112^*$), pero las diferencias se originan porque los alumnos se distribuyen contrariamente a lo esperado: hay menos alumnos que los esperados con rendimiento académico más alto y enfoque profundo positivo y consecuentemente se dan también diferencias en las demás casillas.

En esta situación se infiere que el enfoque profundo no es predictor del rendimiento académico. Con todo, debe tenerse en cuenta que el rendimiento académico se determina por las notas obtenidas (percepción del propio alumno) y no hay garantía que dichas notas se hayan otorgado a partir de criterios o características que configuran dicho enfoque.

Parece ser que en algunas ocasiones el enfoque profundo decrece al acceder a estudios superiores, como si desde *high school* al *college* se redujera el enfoque profundo a favor del enfoque superficial. Se atribuye a que la enseñanza más tradicional de la educación superior favorece el enfoque superficial. No podemos replicar esta comparación y seguimiento en este estudio pero sí que hemos comparado los alumnos de diplomatura, (mayoritariamente de 1er curso) con los alumnos de licenciatura y no detectamos diferencia significativa en función del nivel de estudios que supone aumento de edad.

Las medias de los 20 ítems oscilan entre 1,52 y 3,43. Se detecta la tendencia a valores más elevados en los ítems de enfoque profundo que en los de enfoque superficial. No deja de ser preocupante el considerable índice de enfoque superficial registrado.

Hallamos una sola diferencia significativa en el enfoque superficial en cuanto a género: hombres > mujeres** ($p > 0,01$).

6.3.1.2. Intereses profesionales. Self-Directed Search. Short version. (SDSSV)

La tabla nº 4 contiene datos de las investigaciones de Zhang y del presente estudio

TABLA Nº 4
ALFA DE CRONBACH EN TRES INVESTIGACIONES DE ZHANG Y EN EL
PRESENTE ESTUDIO

	Estudios Zhang			Presente estudio
	Hong Kong (n:600)	Nanking (n:798)	Shanghai (n:203)	n: 322
Realista	.68	.76	.80	.661
Investigador	.66	.65	.67	.617
Artístico	.82	.81	.83	.780
Social	.62	.52	.57	.612
Emprendedor	.75	.66	.70	.715
Convencional	.48	.55	.50	.726

En conjunto esta prueba obtiene alfas que no difieren especialmente de los valores obtenidos en las adaptaciones originales y es plausible su utilización en nuestro contexto.

Al solicitar, en el análisis de componentes principales, una agrupación de seis factores se consigue una estructura bastante aproximada al modelo teórico (tabla nº 5) con una varianza explicada del 57'7 %:

TABLA Nº 5
DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS EN EL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES

Factor I : 3 ítems ART+2 ítems REAL (nº 7 i 19);
Factor II: 4 ítems CONV + 2 ítems REAL (nº 1 i 13) + 1 ítem INV.(nº 20);
Factor III: 4 ítems EMPR;
Factor IV: 3 ítems SOC;
Factor V: 3 ítems INV;
Factor VI: 1 ítem ART (nº 21) + 1 ítem SOC (nº 10)

En el estudio de Zhang, (1999) resultan tres factores (71 % de varianza explicada) en uno dominan las escalas Social, Emprendedor y Convencional, en otra la Realista e Investigadora, y en el tercer factor sólo la escala Artística.

Nuestros resultados son bastante coincidentes con los de Zangh (tabla nº 6). En general, constatamos que hay poca variabilidad entre las medias excepto en el tipo social claramente destacado, atribuible a que la muestra la conforman alumnos de estudios del ámbito educacional. El rango de la varianza es limitado, seguramente por el efecto de ser una prueba excesivamente reducida.

Hemos detectado diferencias significativas en cuatro tipos atendiendo a la variable género: Realista: hombres>mujeres (** p>0,01), Investigador: hombres > mujeres (***) p>0,001), Emprendedor: hombres > mujeres (** p>0,01) y Convencional: hombres > mujeres (** p>0,01)

TABLA Nº 6
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MEDIA / DESV.TÍP) EN TRES INVESTIGACIONES DE ZHANG Y EN EL PRESENTE ESTUDIO

TIPOS	Estudios Zhang con estudiantes universitarios			Presente estud ⁹
	Hong Kong (n: 600)	Nanking (n: 789)	Shanghai: (n:203)	n: 325
Realista	4,26 / 0,96	4,61 / 1,15	4,56 / 1,14	11,71 / 3,04
Investigador	4,29 / 0,99	4,51 / 0,96	4,45 / 0,93	10,89 / 2,94
Artístico	3,72 / 1,24	4,15 / 1,28	4,15 / 1,30	11,60 / 3,73
Social	4,65 / 0,88	4,83 / 0,88	4,79 / 0,87	16,15 / 2,23
Emprendedor	4,05 / 1,07	4,12 / 1,09	4,03 / 1,14	10,74 / 3,13
Convencional	4,20 / 0,85	4,00 / 0,83	3,92 / 0,92	10,49 / 3,33

9 Zangh utiliza una escala Lickert con un rango de siete opciones, en el presente estudio, por exigencias de la hoja de respuestas el rango es de 1 a 5. En las columnas de los estudios de Zhang se indican las valoraciones medias de cada tipología, mientras que en la columna «presente estudio» los estadísticos van referidos a la suma de las valoraciones en los cuatro ítems de cada tipo.

Es destacable que la superioridad en las valoraciones de las mujeres en el tipo social, común en muchas investigaciones, aquí no se registra seguramente por la fuerte dimensión social en el tipo de estudios que están cursando: el grupo de hombres, futuros profesionales en el ámbito de la educación, tienen también intereses sociales.

6.3.1.3. Personalidad. *Five Factors* Costa & McCrae

Se trata de una prueba ampliamente experimentada y adaptada a diversas lenguas.

A partir del análisis de los resultados de un primer cálculo del alfa de Cronbach y de un análisis de componentes principales hemos optado por suprimir un ítem de la escala de Neuroticismo (ítem nº 1) y dos ítems en cada una de las restantes escalas (ítems nos. 12, 18, 19, 27, 28, 30, 34 y 55) que reducían la consistencia interna. Estos ítems en la prueba de componentes principales ofrecían también situación irregular: cargar negativamente en el factor, no alcanzar un valor de 0,30 o se situaban en un factor diferente al que conceptualmente era esperable.

Después de la supresión, el análisis de componentes principales, requiriendo cinco factores, agrupa los ítems mayoritariamente en el factor correspondiente, siendo Amabilidad el que registra más casos de ítems «desplazados». La varianza total explicada es de 41,8 %. En el estudio de Aluja y otr. (2005) la varianza explicada en la muestra suiza (n:1090) es del 30,26 % y en la española (n:1006) es del 29,59 %. Las alfas obtenidas después de la supresión se indican en la tabla nº 7. Son semejantes a las obtenidas en otros estudios y avalan una buena consistencia interna.

TABLA Nº 7
ALFA DE CRONBACH EN DIVERSAS INVESTIGACIONES Y EN EL PRESENTE ESTUDIO

	Costa & McCrae (1992) n:1539 adultos	McCrae & Costa, 2004 n: 1959 al. <i>high school</i>	Zhang (2003) Shanghi n: 420 estud. universidad	Tokar et al (1999) n:485 adultos	Aluja (2005) España n: 1006 estud.univ..	Presente estudio n: 322
Neuroticismo	.86	.82	.85	.85	.82	.846
Extroversión	.77	.78	.77	.79	.78	.707
Apertura a la experiencia	.73	.70	.53	.74	.71	.704
Amabilidad	.68	.72	.64	.74	.71	.776
Responsabilidad	.81	.81	.79	.82	.83	.735

Los estadísticos descriptivos obtenidos se muestran y comparan en la siguiente tabla:

TABLA N° 8
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MEDIA / DESV.TÍP) ESTUDIOS DE MCCRAE &
 COSTA Y EN EL PRESENTE ESTUDIO

	McCrae & Costa (1992) n: 1539 adultos	McCrae & Costa (2004) n:1942 alum. High School	Presnte estudio n. 322
Neuroticismo	24,56 / 7,87	24,65 / 8,07	33,46 / 7,5
Extroversión	30,49 / 5,84	30,58 / 6,67	37,54 / 4,9
Apertura	27,82 / 5,85	28,40 / 6,57	33,27 / 5,5
Amabilidad	30,14 / 5,40	28,31 / 6,34	36,41 / 6,0
Responsabilidad	30,71 / 6,79	27,45 / 7,30	38,13 / 4,8

(En «presente estudio» el rango de valores de la escala Lickert era de 1 a 5, mientras que en la prueba original fue de 0 a 4. Son resultados después de aplicar la reducción de ítems)

Hallamos diferencias significativas en cuanto a género, en Neuroticismo: mujeres > hombres (** $p > 0,01$) y en Responsabilidad: hombres > mujeres (* $p > 0,05$).

El conjunto de características psicométricas y resultados descriptivos hasta ahora analizados ponen de manifiesto la viabilidad de los instrumentos utilizados y nos permiten proseguir con los análisis correlacionales y de predicción.

6.3.2. Análisis correlacionales y de predicción

6.3.2.1. Enfoques de aprendizaje. R-SPQ-2F de Biggs

La correlación entre los dos enfoques es negativa y altamente significativa (-0.251^{***}) como era esperable. Resultado común en otros estudios.

6.3.2.2. Intereses profesionales. Self-Directed Search. Short version. (SDSSV)

Al detectarse diversas diferencias significativas en función del género hemos optado por el cálculo de la correlación controlando dicha variable. Apenas hay diferencia entre los resultados de la correlación parcial obtenidos aislando la variable género (tabla nº 9) con los resultados de la correlación de orden cero.

El enfoque profundo se vincula claramente a los tipos de intereses profesionales más frecuentes entre las profesiones educativas. En los estudiantes de la muestra, los códigos ocupacionales determinados por los dos tipos que alcanzan mayor puntuación, el tipo Social es el más común combinando con Artístico, Investigador y Emprendedor, en este orden. Se puede afirmar que los alumnos más «vocacionales» adoptan el enfoque profundo.

El enfoque superficial se asocia con el tipo convencional y negativamente con el tipo Investigador, en ambos casos con nivel de significación mínima.

TABLA N° 9
CORRELACIONES ENTRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y TIPOS DE
PERSONALIDAD (INTERESES PROFESIONALES)

Enfoques	Tipos de personalidad de HOLLAND					
	R	I	A	S	E	C
profundo	.004	.178**	.175**	.218***	.176**	.041
superficial	-.063	-.130*	-.059	-.006	.078	.143*

(Tipos: R: realista, I: investigador, A: artístico, S: social, E: emprendedor, C: convencional) (Signif: *** $p > 0,001$, ** $p > 0,01$ y * $p > 0,05$)

Se ha comprobado mediante una regresión múltiple qué tipos de intereses profesionales de Holland predicen el enfoque profundo y el enfoque superficial¹⁰. Obtenemos los resultados que se recogen en la tabla n° 10.

En un estudio de Zhang (2004) la predicción de los enfoques de aprendizaje desde los tipos de intereses profesionales: el tipo Realista contribuye negativamente a la predicción del enfoque superficial con un 6%, los tipos Investigador y Artístico conjuntamente predicen el enfoque profundo en un 31%.

TABLA N° 10
REGRESIÓN MÚLTIPLE Y PREDICCIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE
DESDE LOS INTERESES PROFESIONALES DE HOLLAND

Enfoque profundo			Enfoque superficial		
R	. 288		R	. 227	
R ² _{total}	. 083		R ² _{total}	. 052	
R ² ₁	. 047		R ² ₁	. 025	
R ² ₂	. 024		R ² ₂	. 037	
R ² ₃	. 012		β_1	Convenc.	. 255 ***
β_1	Social	. 162 **	β_2	Investigad.	-. 215 **
β_2	Artístico	. 154 **			
β_3	Emprendedor	. 115 *			

Resulta difícil la comparación ya que ella utiliza la versión del SPQ de 42 ítems y la tipología de los estudiantes de la muestra es diferente. Nuestros resultados evidencian muy escaso poder predictivo de los intereses profesionales (tipología de Holland) sobre los enfoques de aprendizaje.

¹⁰ El grado de predicción se identifica a través de los valores de R², la naturaleza de la predicción lo indica el peso de las betas (β).

6.3.2.3. Personalidad. *Five Factors* Costa & McCrae

También en el cálculo de las correlaciones hemos controlado la variable género puesto que se detectan diferencias significativas en dos subescalas. Las correlaciones que se obtienen se presentan en la tabla nº 11:

TABLA Nº 11
CORRELACIONES ENTRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y LOS FACTORES DE PERSONALIDAD

Enfoques	Five Factors COSTA & McCRAE				
	Neuroticismo	Extraversión	Apertura	Amabilidad	Responsabilidad
profundo	.070	.239***	.325***	.079	.372***
superficial	.206**	-.097	-.187**	-.059	-.087

La correlación positiva entre enfoque profundo y Apertura a la experiencia y la réplica negativa entre enfoque superficial es destacable y previsible atendiendo a sus rasgos conceptuales definitorios¹¹. Es igualmente destacable y previsible la alta correlación del enfoque profundo y Responsabilidad, aunque aquí no se da la réplica contraria con el enfoque superficial.

El enfoque superficial se asocia positivamente a Neuroticismo y negativamente a Apertura a la experiencia.

Diseth (2003) pronostica una relación teórica entre enfoque profundo y apertura, enfoque superficial y neuroticismo, y enfoque estratégico y responsabilidad. Utilizando el ASSIST y el NEO PI- R con dos muestras de 151 y 164 estudiantes universitarios constató aquella predicción. En su estudio relacionó enfoques y rasgos de personalidad con rendimiento académico encontrando que los enfoques de aprendizaje justifican más varianza en el rendimiento académico que los factores de personalidad.

Se ha comprobado mediante un análisis de regresión múltiple *stepwise* qué tipos de factores de personalidad predicen el enfoque profundo y el enfoque superficial. Obtenemos los siguientes resultados:

11 En el análisis de la vinculación entre enfoques de aprendizaje y factores de personalidad los valores obtenidos tienen que interpretarse desde los elementos descriptivos **comunes**.

Pudieran haberse planteado las hipótesis que formula Zhang (2003):

«Los estudiantes con altas puntuaciones en neuroticismo manifestarán un enfoque de aprendizaje superficial: Los estudiantes emocionalmente inestables y con baja autoestima tenderán a evitar el riesgo de cometer errores pensando por su cuenta y se limitarán a repetir aquello que han recibido.

A los estudiantes que puntúan alto en apertura, extroversión y responsabilidad se les supone un enfoque de aprendizaje profundo: Apertura se caracteriza por abrir la mente y mantener la imaginación activa. El deseo de trabajar con otras personas propio del extrovertido supone también una actitud de apertura de mente... La responsabilidad apunta hacia un propósito acompañado de voluntad de acción. Son rasgos del enfoque profundo».

TABLA N° 12
REGRESIÓN MÚLTIPLE Y PREDICCIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE
DESDE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD

Enfoque profundo			Enfoque superficial		
R	. 518		R	. 239	
R ² _{total}	. 258		R ² _{total}	. 057	
R ² ₁	. 150		R ² ₁	. 028	
R ² ₂	. 067		R ² ₂	.029	
R ² ₃	. 039		β ₁	Neuroticismo	. 169 **
R ² ₄	. 012		β ₂	Apertura	- . 169 **
β ₁	Responsabilidad	. 407 ***			
β ₂	Apertura	. 319 ***			
β ₃	Amabilidad	- . 239 ***			
β ₄	Extroversión	. 118*			

Se explica un 25'8 % de la varianza en el enfoque profundo y un 5'7 % en el superficial. Los factores que intervienen son acordes con otras investigaciones. La aportación negativa de Amabilidad, que no correlacionaba significativamente con el enfoque profundo, puede considerarse un resultado un tanto ambiguo.

7. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El tamaño de la muestra y su carácter ocasional, además de las limitaciones inherentes a la recogida de información mediante cuestionarios autovalorativos pueden afectar los resultados. Más que ofrecer conclusiones sólidas formulamos sugerencias y nos planteamos interrogantes.

En la actual redefinición de los papeles de los agentes de enseñanza-aprendizaje (adaptación al EEES) y desde una concepción tutorial de la enseñanza, con intenso trabajo colaborativo entre alumno y profesor, exploraciones de este tipo proporcionan contenido de debate del que tienen que surgir acciones de mejora.

Respecto a la utilidad de las pruebas que hemos empleado las consideramos aptas por coincidir sus resultados con los de otras investigaciones. Especialmente para la finalidad práctica de autoevaluación y automejora del propio profesor, este tipo de pruebas reducidas facilitan la aplicación y, si se informatizan, pueden ofrecer resultados con gran economía de tiempo y coste.

Quizá la prueba que se manifiesta menos potente es la adaptación de la reducción de Zhang del Self Directed Search de Holland¹². Su poder predictivo de los enfoques pro-

12 A pesar de que se ha procurado al máximo la fidelidad en la traducción y la legibilidad de la prueba, en algún caso hemos constatado interpretaciones erróneas; por ejemplo, «me gusta implicarme en tareas en que se trabaje con las manos» era interpretado en algún caso como manifestación artística y no realista. Además, el rango de la escala Likert se redujo a 1-5 cuando Zhang utiliza 1-7, perdiéndose parte de la matización de las respuestas.

fundo o superficial es mínima. Con todo su utilidad en orientación profesional es previa al acceso a estudios superiores. La hemos incorporado aquí con intención investigadora. Los resultados refuerzan la idea que los alumnos que siguen estudios acordes con sus preferencias profesionales emplean en mayor grado el enfoque profundo.

Efectivamente, se identifica en los alumnos una *vinculación entre enfoques de aprendizaje y personalidad*, especialmente en el enfoque profundo, mucho menor en el superficial.

Los resultados permiten sugerir intervenciones de influencia indirecta en los enfoques de aprendizaje si se fortalecen las características personales de Responsabilidad y Apertura a la experiencia en los entornos de aprendizaje y, a la inversa, estas características de personalidad se refuerzan si se propician tareas escolares que requieran un enfoque profundo.

La potencia predictora de los factores de personalidad respecto del enfoque de aprendizaje profundo, siendo aceptable es limitado, no supera el 25 % de la varianza explicada y por tanto queda mucha varianza no explicada.

Hay otras variables que influyen en los enfoques de aprendizaje: Actualmente, las principales investigaciones (Entwistle, 2000; Kember & Kwan, 2000; Trigwell, 2005; Vermunt, 2005), entre otros, relacionan los enfoques de aprendizaje con el currículum, las metodologías, los sistemas de evaluación, ... La innovación y mejora en educación superior se sitúa en las aportaciones de estas fructíferas líneas de investigación que integran entornos del trabajo del alumno y el profesor, que contrastan concepciones, razones y percepciones de la enseñanza y creencias, concepciones, razones y percepciones del aprendizaje; enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje. Aspiran a conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad fruto de una adecuada interacción entre estudiante-profesores-contexto.

No obstante, —siempre aceptando la necesidad de más investigación en este campo— el porcentaje de predicción obtenido aconseja que en futuras investigaciones las características de personalidad sean tenidas en cuenta, bien para ser incluidas juntamente con otros factores o al menos como elemento de control.

A menudo el estudio de los enfoques de aprendizaje se ha centrado en el esfuerzo individual y en un contexto metodológico tradicional imperante en la enseñanza superior. Pero el aprendizaje es a menudo grupal, el esfuerzo cooperativo y colaborativo reporta muchos beneficios. Este es un contexto en el que conviene desarrollar la investigación sobre enfoques de aprendizaje. En un trabajo pionero de Yan & Kember, (2004) establecen que el estudio en grupo se sitúa en un espectro entre un enfoque *engager* (los estudiantes en el grupo trabajan juntos para comprender más y mejor el contenido académico) y un enfoque *avoider* (los estudiantes en el grupo trabajan juntos para rebajar el esfuerzo que cada estudiante debería hacer para completar las tareas académicas si actuase individualmente). Vienen a ser unas categorías parecidas a los enfoques profundo y superficial.

¿Son igualmente válidos los planteamientos de los enfoques de aprendizaje en el aprendizaje a distancia, (aprendizaje *on line*, aprendizaje individualizado con uso de TIC)? John T.E. Richardson (2000) desde la Open University desarrolla una línea de investigación para responder este interrogante.

Siguen formulados más interrogantes: ¿Los enfoques de aprendizaje que hemos analizado son aplicables por igual en los distintos tipos de aprendizaje que conducen

a la adquisición de distintos tipos de conocimiento (factual, procedimental, etc)? ¿Qué sistemas son favorecedores del enfoque profundo: aprendizaje basado en solución de problemas, *service learning*, pensamiento crítico, aprendizaje colaborativo, ...? ¿Hasta qué punto los enfoques de aprendizaje que preocupan en la educación superior no debieran analizarse, estimularse y entrenarse, en niveles educativos más tempranos?

BIBLIOGRAFÍA

- Aluja, A. et al. (2005) Comparison of the NEO-FFI, the NEO-FFI-R and an alternative short version of the NEO-PI-R (NEO-60) in Swiss and Spanish samples, *Personality and Individual Differences*, 38, 591-604.
- Barca, A. (1999). *Escala CEPEA: Manual del cuestionario de evaluación de procesos de estudio y aprendizaje para el alumnado universitario*, A Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Biggs, J. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32, pp. 1-8.
- Biggs, J. (2003) *Teaching for Quality Learning at University*, Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2d ed.
- Biggs, J., Kember, D. and Leung, D.Y.P. (2001) The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. (2004) *Teaching for quality Learning at University*, 2ª.ed. (1ª ed 1999) London: The Society for Research into Higher Education (SRHE) Open University Press. (Edición en español: Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid: Narcea)
- Buendía, L. (1985) Impulsividad y rendimiento académico. Un modelo de modificación del estilo cognitivo, *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 364-371.
- Buendía, L. y Olmedo, E.M. (2002) El género: Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?, *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 511-524.
- Buendía, L. y Olmedo, E.M. (2003), Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior, *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- Cano García, F. y Justicia, F. (1993) Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (1), 89-99.
- Coffield, F. et oth. (2004) *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*, London: Learning & Skills Research Centre, Recuperado de <http://www.Isda.org.uk/files/PDF/1543.pdf>, el 5-11-05.
- Costa, P.T. Jr & McCrae, R.R. (1992) *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*, Odesa, FL: Psychological Assessment Resources.
- De la Orden, A. (1983) Exploraciones entorno de los estilos cognitivos y sus aplicaciones educativas, *Revista de Investigación Educativa*, 2, 24-32.
- De la Torre, S. y Mallart, J. (1991) Estilos cognitivos y curriculum, *Bordón*, 43 (1), 39-54.
- Diseth, Å (2002) The Relationship between Intelligence, Approaches to Learning and Academic Achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 219-230
- Diseth, Å (2003) Personality and Approaches to learning as Predictors of academic Achievement, *European Journal of Personality*, 17, 143-155.

- Entwistle, N.J. (1988) Motivational factors in students' approaches to learning. In R.R. Schmeck (ed) *Learning strategies and learning styles*, New York: Plenum, 21-52.
- Entwistle, N.J. (2000) Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts, Paper presented at the Teaching and Learning Research Programme conference, Leicester, nov. 2000.
- Entwistle, N.J. & Ramsded, P. (1983) *Understanding student learning*, London: Croom Helm
- Entwistle, N.J. & Tait, H. (1994) *The Revised Approaches to Studying Inventory*, Edinburg : Center for Research into Learning and Instruction, University of Edinburg.
- García-Ramos, J.M. (1989) *Los estilos cognitivos y su medida: estudio sobre la dimensión dependencia e independencia de campo*, CIDE: Madrid.
- Gosling, S.D et al (2003) A very brief measure of the Big-Five personality domains, *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- Gravoso, R.S., Pasa, A.E., and Mori, T. (2002) Influence of students' prior learning experiences, learning conceptions and approaches on their learning outcomes, HERDSA 2000 conference proceeding, 282-289.
- Grigorenko, E.L. and Sternberg, R.J. (1995) Thinking styles. In D. Saklofske and M. Zeidner (eds) *International Handbook of Personality and Intelligence*, Plenum: New York, 205-229.
- Guilford, J.P. (1967) *The nature of human intelligence*, New Cork, NY: McGraw-Hill.
- Heinström, J. (2000) The impact of personality and approaches to learning on information behaviour, *Information Research*, 5 (3) Recuperado en <http://informationr.net/ir/5-3/paper78.html>, el 11-5-06.
- Hendriks, A.A., Jolijn, et alt. (2003) The Five-Factor Personality Inventory: Cross-Cultural Generalizability across 13 Countries, *European Journal of Personality*, 17, 347-373.
- Hernandez Pina, F. y otr. (1993) Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-145.
- Hernández Pina, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.M. y Maquilón, J. (2002) Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Revista de investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.
- Hernández Pina, F. y otr. (2004) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*, Madrid: La Muralla.
- Kember, D. (1996) The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education*, 31, 341-351.
- Kember, D. & Kwan, K-P. (2000) Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching, *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kolb, D.A. (1976) *The learning style inventory: thecnical manual*, Boston, MA: McBer.
- Leung, Man-tak & Chan, Kwok-wai (2001) Construct validity and Psychometric properties of the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the Hong Kong Context, Paper presented at the AARE 2001 Conference, 2-6 december, at the Notre Dame University, Perth, Australia.
- McCrae, R.R. and Costa, P.T. Jr (2004) A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory, *Personality and Individual Differences*, 36, 587-596.
- Marín, M.A. (2002) La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior, *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 303-337.

- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005) Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 417-432.
- Palacios, J. (1982) Reflexividad-impulsividad, *Infancia y Aprendizaje*, 17, 29-49.
- Pask, G. (1976) Styles and Strategies of Learning, *British Journal of Educational*, 48, 128-148.
- Ramsden, P. (1988) Situational influences on learning, In R.R. Schmeck (ed) *Learning strategies and learning styles*, New York: Plenum, 159-184.
- Ramsden, P. (2003) *Learning to teach in Higher Education*, New York: Routledge. (2ª ed, 1ª ed. 1992).
- Richardson, J.T.T. (2000) *Researching Student Learning Approaches to studying in Campus-based and Distance Education*, Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Riding, R. & Rayner, S. (1998) *Cognitive styles and learning strategies*, London: Fulton.
- Schmeck, R.R. (1983) *Learning strategies and learning styles*, New York: Plenum Press.
- Sternberg, R.J. (1997) *Thinking styles*, New York: Cambridge University Press.
- Trigwell, K. (2005) Teaching-research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning, *Higher Education*, 49, 235-254.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999) Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning, *Higher Education*, 37, 57-70.
- Tokar, D.M. et al (1999) Efficient Assessment of the Five-Factor Model of Personality: Structural Validity Analyses of the NEO Five-Factor Inventory (Form S), *Measurement and evaluation in counselling and development*, 32, 14-30.
- Torrance, E. P. & Rockenstein, Z. L. (1988). Styles of thinking and creativity. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum. (pp. 275-290).
- Yan, L. & Kember, D. (2004) Avoider and engager approaches by out-of-class groups: the group equivalent to individual learning approaches, *Learning and Instruction*, 14, 27-49.
- Vermunt, Jan D. (2005) Relations Between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance, *Higher Education*, 49, 205-234.
- Vermunt, Jan D. y van Rijswijk, Frank A.W.M. (1994) *Inventory of learning Styles (ILS)*, Universitat Católica de Brabant, Tilburg, NL
- Vermunt, J.D. and Vermetten, Y.J. (2004) Patterns in Student Learning: Relations Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations, *Educational Psychology Review*, 16 (4), 359-384.
- Witkin, H.A. (1964) Origins of cognitive style. In C. Sheerer, *Cognition, theory, research, promise*, New York, NY: Harper and Row.
- Witkin, H.A. y Goodenough, D.R. (1981) *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*, Madrid: Ediciones Pirámide, SA.
- Zhang, Li-fang (1999) Short-Version Self-Directed Search (unpublished test) P.R. China: The University of Hong Kong.
- Zhang, Li-fang (2000) Relationship between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire, *Personality and Individual Differences*, 29, 841-856.
- Zhang, Li-fang (2003). Does the big five predict learning approaches?, *Personality and Individual Differences*, 34, 1431-1446.
- Zhang, Li-fang (2004) Learning approaches and career personality types: Biggs and Holland united, *Personality and Individual Differences*, 37, 65-81.

ANEXO I

ENFOQUES DE APRENDIZAJE. (R-SPQ-2F. Biggs, J.K. and oth, 2001)

Este cuestionario plantea aspectos de tus estudios y de tu manera de aprender.

No hay una manera correcta de estudiar. Depende de como se adapta o va bien a tu propio estilo y de la materia que estás estudiando. Es importante que tus respuestas sean lo más honestas posible.

Si piensas que para responder alguna de las preguntas depende de la materia que estás estudiando, da la respuesta que aplicarías en la materia o materias (asignatura/s) más importantels para ti.

Elige cuál es la respuesta más pertinente a cada afirmación atendiendo a tu manera de hacer. Puedes graduarlo entre A y E, siendo A el nivel más alto (*esta afirmación siempre o casi siempre es verdadera en mi caso*) E el más bajo (*nunca o casi nunca esta afirmación es verdadera en mi caso*)

		En mi caso, la afirmación es verdadera ...	siempre o casi siempre	frecuentemente	la mitad de las veces	alguna vez	nunca o rara vez
			A	B	C	D	E
1	Encuentro que estudiar me da un sentimiento de profunda satisfacción personal.....		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Considero que debo dedicar bastante trabajo al estudio de un tema para elaborar mis propias conclusiones antes de sentirme satisfecho/a		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Mi objetivo es pasar el curso haciendo tan poco trabajo como sea posible		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Sólo estudio seriamente lo que se ha explicado en clase o los aspectos o ideas principales del curso.....		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Encuentro que virtualmente cualquier tema puede ser interesante cuando se ha conseguido profundizar en él		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Encuentro interesantes la mayoría de los temas nuevos que se van tratando y a menudo dedico tiempo extra intentando obtener más información sobre ellos		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7	Puesto que no encuentro demasiado interesante lo que estudio hago el mínimo trabajo.....	<input type="radio"/>				
8	Algunas cosas las aprendo mecánicamente repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria aunque no las entienda.	<input type="radio"/>				
9	Encuentro que el estudio de temas académicos puede ser tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.....	<input type="radio"/>				
10	Me examino a mí mismo/a en temas importantes hasta que considero que los comprendo plenamente	<input type="radio"/>				
11	Encuentro que puedo pasar la mayoría de las evaluaciones memorizando aspectos clave más que intentando entenderlos.....	<input type="radio"/>				
12	Restrinjo mi estudio a lo que está específicamente establecido cuando pienso que es innecesario hacer algún estudio extra	<input type="radio"/>				
13	Trabajo duro en mis estudios porque encuentro interesante el material para aprender	<input type="radio"/>				
14	Invierto mucho de mi tiempo libre ampliando temas interesantes que se han tratado en clase.....	<input type="radio"/>				
15	Estudiar temas en profundidad no te ayuda. Te confunde y es una pérdida de tiempo, cuando todo lo que se necesita es conocer por encima los temas.....	<input type="radio"/>				
16	Me parece que los profesores no tendrían que esperar que los estudiantes gastaran cantidad de tiempo aprendiendo materias que todo el mundo sabe que no entrarán en los exámenes	<input type="radio"/>				
17	Voy a muchas clases con preguntas en mente a las que quiero encontrar respuesta.....	<input type="radio"/>				
18	Doy un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas en clase.....	<input type="radio"/>				
19	No miro aquellos contenidos de aprendizaje que es muy probable que no salgan en el examen	<input type="radio"/>				
20	La mejor manera de pasar un examen es intentar recordar respuestas para las preguntas más probables.....	<input type="radio"/>				

The Self-Directed Search. Short version. Li-fang Zhang, (1999)

Con este cuestionario se valoran diferentes tipos de habilidades que las personas poseen. No es una prueba que haya respuestas buenas o malas.

Tiene dos partes. Sigue a tu ritmo, pero no dediques demasiado tiempo a cada afirmación.

Parte I

Siguen unas descripciones de diferentes maneras que las personas prefieren hacer cosas.

Tienes que marcar la *A* si la descripción encaja perfectamente contigo, y *E* si la descripción no encaja de ninguna forma contigo. Para graduar las respuestas puedes tener en cuenta esta tabla:

	<p><i>A. Me describe perfectamente bien.</i> <i>B. Me describe muy bien</i> <i>C. Me describe bastante bien</i> <i>D. Me describe poco bien</i> <i>E. No me describe nada bien.</i></p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		A	B	C	D	E
1	Tengo habilidades atléticas o mecánicas, prefiero trabajar con objetos, máquinas, herramientas. Me gusta cultivar plantas o cuidar animales o hacer trabajos al aire libre.....	<input type="radio"/>				
2	Me gusta observar, indagar, investigar, analizar, evaluar, o solucionar problemas	<input type="radio"/>				
3	Tengo habilidades artísticas y me gusta innovar, trabajar en situaciones poco estructuradas, utilizando la imaginación y la creatividad	<input type="radio"/>				
4	Me gusta trabajar con personas para informarlas, ayudarlas, entrenarlas o ayudar a su desarrollo. Sé tratar a la gente.....	<input type="radio"/>				
5	Me gusta relacionarme con personas para influir en ellas. Prefiero asumir el liderazgo del grupo	<input type="radio"/>				
6	Me gusta trabajar con datos. Tengo habilidades administrativas y numéricas. Me gusta llevar a cabo tareas de manera cuidadosa y ordenada, atendiendo a los detalles y siguiendo, si hace falta, las instrucciones de los otros.....	<input type="radio"/>				

7	Me gusta implicarme en tareas que se tenga que trabajar con las manos.....	<input type="radio"/>				
8	Me gusta trabajar en tareas que me permitan poner en juego las habilidades de análisis y de síntesis	<input type="radio"/>				
9	Me gustan trabajos que me permitan mostrar mi talento artístico	<input type="radio"/>				
10	Me gustan trabajos que me ofrezcan la oportunidad de servir a los demás.....	<input type="radio"/>				
11	Me gusta tomar decisiones que tengan repercusión o impacto sobre otras personas	<input type="radio"/>				
12	Me gusta utilizar un equipo informático para procesar y archivar datos o información.....	<input type="radio"/>				

Parte 2

Valora a cada una de las habilidades que siguen **como piensas que tú eres en relación a tus compañeros/as**. Da la percepción más esmerada de como te ves a ti mismo/a.

La A sería «*muy alto*» y la E «*muy bajo*».

		A	B	C	D	E
13	Habilidad mecánica.	<input type="radio"/>				
14	Habilidad científica.	<input type="radio"/>				
15	Habilidad artística.	<input type="radio"/>				
16	Habilidad para enseñar.	<input type="radio"/>				
17	Habilidad para vender.	<input type="radio"/>				
18	Habilidad para tareas administrativas.....	<input type="radio"/>				
19	Habilidad manual.	<input type="radio"/>				
20	Habilidad en matemáticas.	<input type="radio"/>				
21	Habilidad musical.....	<input type="radio"/>				
22	Habilidad para comprender los otros.	<input type="radio"/>				
23	Habilidad para gestionar, dirigir.	<input type="radio"/>				
24	Habilidad en trabajos de oficina..	<input type="radio"/>				

PERSONALIDAD. FIVE FACTORS reducido. Paul T. Costa i Robert R. McCrae, 1992

¿Cuál es tu manera de ser?

Indica tu acuerdo/desacuerdo en cada una de las descripciones de **rasgos de personalidad**.

Lee atentamente el enunciado. Marca **A** si estás **totalmente d'acuerdo (ta)**, marca **E** si estás **totalmente en desacuerdo (td)**, o matiza tu respuesta marcando opciones intermedias.

		A	B	C	D	E
		<i>ta</i>	<i>a</i>	<i>n</i>	<i>d</i>	<i>td</i>
		Total acuerdo	Acuerdo	Neutral	Desacuerdo	Tot. desacuerdo
1	No soy una persona sufridora, que se preocupa mucho.....*	<input type="radio"/>				
2	Me gusta tener mucha gente a mi alrededor.....	<input type="radio"/>				
3	No me gusta perder el tiempo soñando despierto.....*	<input type="radio"/>				
4	Intento ser cortés con todas las personas que conozco.....	<input type="radio"/>				
5	Mantengo mis pertenencias limpias y cuidadas	<input type="radio"/>				
6	A menudo me siento inferior a los demás.....	<input type="radio"/>				
7	Me rio fácilmente	<input type="radio"/>				
8	Cuando encuentro una manera correcta de hacer algo persisto en ella sin indagar nuevas maneras	<input type="radio"/>				
9	A menudo mantengo discusiones con mi familia y con compañeros de trabajo	<input type="radio"/>				

10	Soy una persona que sé organizarme bien para hacer las cosas a tiempo.	<input type="radio"/>				
11	Cuando estoy estresado/a, me derrumbo, quedo abatido/a.....	<input type="radio"/>				
12	No soy una persona optimista*	<input type="radio"/>				
13	Estoy interesado/a por los modelos y formas que descubro en el arte y en la naturaleza	<input type="radio"/>				
14	Algunas personas piensan que soy orgulloso/a y egoísta*	<input type="radio"/>				
15	Soy una persona muy metódica.....*	<input type="radio"/>				
16	Pocas veces me siento sol/a y melancólico/a.....*	<input type="radio"/>				
17	Realmente disfruto hablando con la gente.....	<input type="radio"/>				
18	Creo que permitir que los estudiantes escuchen conferencias con puntos de vista contrarios sólo les confunde y les conduce a conclusiones erróneas	<input type="radio"/>				
19	Prefiero cooperar con los demás que competir con ellos	<input type="radio"/>				
20	Intento realizar a conciencia todas las tareas que se me asignen.....	<input type="radio"/>				
21	A menudo me siento tenso/a y inquieto/a.....	<input type="radio"/>				
22	Me gusta estar allí donde hay acción	<input type="radio"/>				
23	A mi la poesía me provoca poco o ningún efecto.....*	<input type="radio"/>				
24	Tiendo a ser cínico/a y escéptico/a al valorar las intenciones de los demás*	<input type="radio"/>				
25	Tengo unos objetivos claros y trabajo para conseguirlos de manera ordenada	<input type="radio"/>				
26	A veces me siento completamente inútil	<input type="radio"/>				
27	Normalmente prefiero hacer las cosas solo/a	<input type="radio"/>				
28	A menudo pruebo manjares nuevos o comidas de otros países.....	<input type="radio"/>				

29	Creo que, si les dejo, la mayoría de la gente se aprovechará de mí.....*	<input type="radio"/>				
30	Me es difícil ponerme a trabajar.....*	<input type="radio"/>				
31	Raramente tengo miedo o me siento angustiado/a.....*	<input type="radio"/>				
32	A menudo siento como si estuviera radiante de energía	<input type="radio"/>				
33	Pocas veces me doy cuenta de los estados de ánimo o de los sentimientos que se producen en determinados ambientes	<input type="radio"/>				
34	Me gusta la mayoría de la gente que conozco	<input type="radio"/>				
35	Trabajo duro para conseguir mis objetivos	<input type="radio"/>				
36	A menudo me enfado por la manera como me trata la gente.....	<input type="radio"/>				
37	Soy una persona alegre y animada.....	<input type="radio"/>				
38	Pienso que se debería tener muy en cuenta a las autoridades religiosas en decisiones sobre temas morales	<input type="radio"/>				
39	Algunas personas piensan que soy frío/a y calculador/a	<input type="radio"/>				
40	Cuando me comprometo en algo, siempre se puede confiar que lo llevaré a término.....	<input type="radio"/>				
41	Demasiado a menudo, cuando las cosas no me van bien, me desanimo y me entran ganas de renunciar a cualquier esfuerzo	<input type="radio"/>				
42	No me considero una persona alegre.....*	<input type="radio"/>				
43	A veces cuando leo poesía o miro una obra de arte, siento una profunda emoción o excitación	<input type="radio"/>				
44	Soy práctico/a e inflexible en mis actitudes	<input type="radio"/>				
45	A veces no soy tan formal o de fiar como debería ser	<input type="radio"/>				
46	Raras veces estoy triste o deprimido/a	<input type="radio"/>				
47	Llevo un ritmo de vida rápido	<input type="radio"/>				
48	Tengo poco interés en especular sobre la naturaleza del universo o de la condición humana	<input type="radio"/>				

49	Normalmente intento ser solícito/a y considerado/a con los demás.....	<input type="radio"/>				
50	Soy una persona productiva, hago mi trabajo hasta completarlo correctamente.....	<input type="radio"/>				
51	A menudo me siento indefenso/a y débil y quiero que otra persona resuelva mis problemas	<input type="radio"/>				
52	Soy una persona muy activa	<input type="radio"/>				
53	Tengo mucha curiosidad intelectual	<input type="radio"/>				
54	Si alguien no me gusta, hago que lo note, no lo disimulo*	<input type="radio"/>				
55	Parece como si nunca consiguiese organizarme del todo..	<input type="radio"/>				
56	A veces me he sentido tan avergonzado/a que sólo deseaba esconderme	<input type="radio"/>				
57	En las reuniones prefiero que hablen los demás	<input type="radio"/>				
58	A menudo disfruto jugando con teorías e ideas abstractas	<input type="radio"/>				
59	Si es necesario estoy dispuesto/a a manipular la gente para conseguir lo que quiero.....*	<input type="radio"/>				
60	Me esfuerzo para conseguir el máximo en todo lo que hago.....	<input type="radio"/>				

* ítems de valoración inversa.

Fecha Recepción: 27 de febrero de 2006
 Fecha Aceptación: 18 de octubre de 2006