



FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

“Adaptación del Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) de Biggs  
en universitarios de Lima, 2018”

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN  
PSICOLOGÍA

AUTORAS:

Celis Aguilar, Olga  
Medina Vera, Rocio Esperanza

ASESOR:

Mg. Rodas Vera, Nikolai Martin

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

Lima – Perú

2018

 <b>UCV</b> UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	<b>ACTA DE APROBACIÓN DE LA TESIS</b>	Código : F07-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	---------------------------------------	---

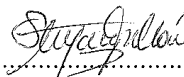
El Jurado encargado de evaluar la tesis presentada por doña Olga Celis Aguilar cuyo título es: "Adaptación del Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) de Biggs en universitarios de Lima, 2018".

Reunido en la fecha, escuchó la sustentación y la resolución de preguntas por el estudiante, otorgándole el calificativo de: *...1.9...* (número) *...diecinueve...* (letras).

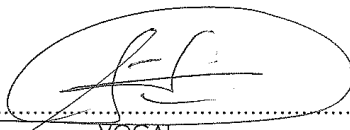
Lima, San Juan de Lurigancho, 11 de febrero del 2019






.....  
 PRESIDENTE  
 Mg. Nikolai Rodas Vera



.....  
 SECRETARIA  
 Mg. Fiorella Villón Arellano



.....  
 VOCAL  
 Mg. Antonio Serpa Barrientos

					
Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Presidente del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación

El Jurado encargado de evaluar la tesis presentada por doña Rocio Esperanza Medina Vera cuyo título es: "Adaptación del Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) de Biggs en universitarios de Lima, 2018".

Reunido en la fecha, escuchó la sustentación y la resolución de preguntas por el estudiante, otorgándole el calificativo de: ..A.A... (número) ..A.A.V.V.V.V. (letras).

Lima, San Juan de Lurigancho, 11 de febrero del 2019

  
 .....  
 PRESIDENTE  
 Mg. Nikolai Rodas Vera

  
 .....  
 SECRETARIA  
 Mg. Fiorella Villón Arellano

  
 .....  
 VOCAL  
 Mg. Antonio Serpa Barrientos

					
					Elabora

### **Dedicatoria**

A Dios, a nuestras familias y  
amigos por su apoyo incondicional.

### **Agradecimiento**

A John Biggs por darnos su autorización para adaptar el Cuestionario de Procesos de estudio y por habernos brindado la información y el apoyo necesario durante la investigación.

Al Mgtr. Nikolai Rodas Vera por su constante apoyo y asesoría e incentivar en nosotras el gusto por la investigación y la psicometría.

Al Dr. Daniel Gonzalez Lomelí por generar en nosotras interés por los procesos de aprendizaje, lo cual motivó la realización de la presente investigación, y por facilitarnos el material que requeríamos.

A los jueces expertos que colaboraron con su amplia experiencia en la adaptación del instrumento.

A los estudiantes universitarios que aceptaron voluntariamente participar de la investigación.

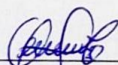
### **Declaración de autenticidad**

Nosotras, Olga Celis Aguilar, identificada con DNI N° 77210490 y Rocio Esperanza Medina Vera, identificada con DNI N° 7002195, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, declaramos bajo juramento que toda la documentación que acompañamos es veraz y auténtica.

Asimismo, declaramos bajo juramento que todos los datos e información que se presentan en esta Tesis son auténticos y veraces.

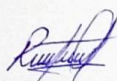
En tal sentido, asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada. Por lo cual aceptamos lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Lima, 11 de febrero del 2019



Olga Celis Aguilar

77210490



Rocio Esperanza Medina Vera

70021951

## Presentación

Señores miembros del jurado,

Presentamos ante ustedes la Tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicología titulado “Adaptación del Cuestionario de Procesos de Estudios (R-SPQ-2F) de Biggs en universitarios de Lima, 2018” con el objetivo de determinar las características psicométricas de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima. En acatamiento del Estatuto de la Universidad César Vallejo.

Esperando cumplir los requisitos de aprobación



Olga Celis Aguilar



Rocio Esperanza Medina Vera

## ÍNDICE

### CARÁTULA

Dedicatoria.....	IV
Agradecimiento.....	V
Declaración de autenticidad.....	VI
Presentación.....	VII
Índice de tablas.....	XI
Índice de figuras.....	XIII
<b>Resumen.....</b>	<b>XIV</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>XV</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>16</b>
1.1. Realidad Problemática.....	17
1.2. Trabajos previos.....	20
1.2.1. A nivel internacional.....	20
1.2.2. A nivel nacional.....	22
1.3. Teorías relacionadas al tema.....	23
1.3.1. Origen y evolución de la línea de investigación Aproximación al aprendizaje de los estudiantes (Student Approaches to Learning, SAL, por sus siglas en inglés). .....	23
1.3.2. Psicometría.....	31
1.3.3. Test.....	31
1.3.4. Directrices para la traducción y adaptación de los tests.....	32
1.3.5. Evidencias de Confiabilidad.....	33
1.3.6. Evidencias de Validez.....	34
1.3.7. Análisis factorial.....	35
1.3.8. Baremación.....	36
1.4. Formulación del Problema.....	36



1.4.1. Problema general .....	36
1.4.2. Problemas específicos .....	36
1.5. Justificación del estudio .....	37
1.6. Objetivos .....	37
1.6.1. Objetivo general .....	37
1.6.2. Objetivos específicos .....	38
<b>II. MÉTODO .....</b>	<b>28</b>
2.1. Diseño de investigación .....	40
2.2. Variable y operacionalización .....	40
2.2.1. Variable .....	40
2.2.2. Operacionalización .....	41
2.3. Población y muestra .....	43
2.3.1. Población .....	43
2.3.2. Muestra .....	43
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad .....	46
2.4.1. Técnica .....	46
2.4.2. Instrumento de recolección de datos .....	47
2.4.3. Evidencias de Validez .....	48
2.4.4. Evidencias de Confiabilidad .....	48
2.5. Métodos de análisis de datos .....	49
2.6. Aspectos éticos .....	50
<b>III. RESULTADOS .....</b>	<b>46</b>
3.1. Determinación de las características psicométricas del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F) .....	53
3.2. Adaptación lingüística del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F) .....	54
3.3. Evidencias de validez de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de estudio mediante el Análisis Factorial Confirmatorio .....	58

3.4. Evidencias de confiabilidad de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F), cargas factoriales y correlación entre factores.....	64
3.5. Elaboración de Baremos del Cuestionario de Procesos de estudio en universitarios de Lima .....	65
<b>IV. DISCUSIÓN .....</b>	<b>68</b>
<b>V. CONCLUSIONES .....</b>	<b>73</b>
<b>VI. RECOMENDACIONES .....</b>	<b>75</b>
<b>VII. REFERENCIAS .....</b>	<b>77</b>
<b>VIII. ANEXOS .....</b>	<b>86</b>
Anexo 1: Formato de Adaptación sometido a juicio de expertos .....	89
Anexo 2: Opciones elegidas por los jueces expertos .....	95
Anexo 3: Formato Focus Group .....	96
Anexo 4: Instrumento Original .....	97
Anexo 5: Instrumento adaptado (20 ítems).....	99
Anexo 6: Instrumento adaptado por Celis y Medina .....	101
Anexo 7: Matriz de consistencia.....	103
Anexo 8: Permiso del autor del Cuestionario de Procesos de estudio.....	105
Anexo 9: Permiso de la autora de la tabla 1 .....	105

## Índice de tablas

Tabla 1: Perspectiva evolucionista de la construcción de cuestionarios desarrollados por Biggs para caracterizar enfoques de aprendizaje .....	24
Tabla 2: Características de cada enfoque de aprendizaje .....	27
Tabla 3: Matriz de Operacionalización de la variable de estudio.....	39
Tabla 4: Distribución de la muestra según sexo en universitarios de Lima, 2018.....	43
Tabla 5: Distribución de la muestra según universidades de Lima, 2018 .....	43
Tabla 6: Distribución de la muestra según el año de la carrera en universitarios de Lima, 2018 .....	43
Tabla 7: Distribución de la muestra según escuela profesional en universitarios de Lima, 2018 .....	44
Tabla 8: Índices de fiabilidad obtenidos en otros estudios .....	46
Tabla 9: Análisis preliminar de los ítems del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F) .....	51
Tabla 10: Adaptación lingüística del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F)..	52
Tabla 11: Jueces expertos que participaron en la Adaptación lingüística y evidencias de Validez de contenido .....	54
Tabla 12: Respuestas obtenidas en el Focus Group .....	55
Tabla 13: Índices de bondad de ajuste de dos modelos del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F) .....	57
Tabla 14: Cargas factoriales, consistencia interna y correlación entre factores del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F) (Modelo 2) .....	62
Tabla 15: Normas percentiles del Cuestionario de Procesos de estudio en universitarios de Lima .....	64

Tabla 16: Categorías del Enfoque Profundo del Cuestionario de Procesos de estudio en universitarios de Lima .....	64
Tabla 17: Categorías del Enfoque Superficial del Cuestionario de Procesos de estudio en universitarios de Lima .....	65

## Índice de figuras

Figura 1. Diagrama del Modelo no jerárquico oblicuo de dos factores (20 ítems).....	58
Figura 2. Diagrama del Modelo no jerárquico oblicuo de dos factores (18 ítems).....	59
Figura 3. Diagrama del Modelo no jerárquico ortogonal de dos factores (20 ítems)...	60
Figura 4. Diagrama del Modelo no jerárquico ortogonal de dos factores (20 ítems)....	61

## Resumen

La presente investigación tuvo como principal objetivo determinar las características psicométricas de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de estudio en universitarios de Lima en el año 2018, el cual está basado en la Teoría de la Aproximación al aprendizaje y el modelo 3P de Biggs. El diseño que se utilizó es de tipo instrumental, la muestra estuvo compuesta por 420 universitarios de primer y último año de carrera, de las facultades de Ciencias de la salud y Humanidades, pertenecientes a tres universidades privadas y dos nacionales. Se realizó la adaptación lingüística, el cual resultó ser comprensible, utilizando como método, la entrevista a 6 jueces expertos y 10 participantes que cumplían los criterios de la muestra (Focus group). Además, presentó adecuadas evidencias empíricas de validez por estructura interna con un modelo no jerárquico oblicuo de 18 ítems y dos factores relacionados de forma inversa ( $\chi^2/gl=1.85$ ,  $GFI=.94$ ,  $CFI=.92$ ,  $SRMR=.05$ ,  $RMSEA=.04$ ). Los dos factores son: Enfoque profundo y Enfoque superficial. En el primer factor el promedio de cargas factoriales=.54 y en el segundo factor=.50. Las puntuaciones del instrumento obtuvieron adecuados niveles de confiabilidad por consistencia interna, mediante omega compuesto. En Enfoque profundo  $\alpha=.81$ ,  $\omega=.79$  y  $\alpha=.76$ ,  $\omega=.76$  en Enfoque Superficial., asimismo se elaboraron los baremos para la muestra total, con tres categorías para cada uno de los enfoques (baja tendencia, tendencia media y alta tendencia al enfoque) con los cuales es posible conocer el enfoque predominante en los universitarios de Lima. En resumen, el cuestionario de Procesos de estudio cuenta con apropiadas características psicométricas y es aplicable a la población de universitarios de Lima, para lo cual se proponen normas de calificación e interpretación, además se confirma la estructura de dos factores propuesta por el autor (Bigg *et al*, 2001).

**Palabras clave:** Enfoques de aprendizaje, enfoque profundo, enfoque superficial, universitarios de Lima

## Abstract

The main objective of this research was to determine the psychometric characteristics of the scores of the Study Process Questionnaire in university students in Lima in 2018, that is based on the Studies Approaches to learning theory. The design used was instrumental, the sample was composed of 420 first and last year of career university students, of the Faculties of Health Sciences and Humanities, belonging to three private universities and two national ones. The linguistic adaptation was carried out, which turned out to be understandable, using as a method the interview with 6 expert judges and 10 participants who met the criteria of the sample (Focus group). In addition, it presented adequate empirical evidences of validity by internal structure with a model of 18 items and two factors related in an inverse way ( $\chi^2 / gl = 1.85$ ,  $GFI = .94$ ,  $CFI = .92$ ,  $SRMR = .05$ ,  $RMSEA = .04$ ). The two factors are: Deep approach and Superficial approach. In the first factor the average of factorial loads = .54 and in the second factor = .50. The instrument scores obtained adequate levels of reliability by internal consistency, by alpha and omega compound. In Deep Approach  $\alpha = .81$ ,  $\omega = .79$  and  $\alpha = .76$ ,  $\omega = .76$  in Superficial Approach, the scales were also elaborated for the total sample, with three categories for each of the approaches (low tendency, medium tendency and high tendency to approach) with which it is possible to know the predominant approach in the university students of Lima. In summary, the Study Process Questionnaire has appropriate psychometric characteristics and is applicable to the population of university students in Lima, for which qualification and interpretation standards are proposed, and the two-factor structure proposed by the author is confirmed (Bigg *et al.*, 2001).

**Key words:** Approaches to learning, deep approach, superficial approach, university students

# **I. INTRODUCCIÓN**



## 1.1. Realidad Problemática

La presente investigación centra su interés en el aprendizaje, tema que se ha indagado a través del tiempo, ya que es un proceso de suma importancia para los seres vivos, mediante el cual es posible adquirir y modificar conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc., desde muy temprana edad. El Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (Unicef por sus siglas en inglés, 2008) mencionó que en la primera infancia, a diferencia de otros periodos de la vida de los seres humanos, es cuando estos aprenden y se desarrollan rápidamente, a su vez el aprendizaje no depende de un ambiente escolar estructurado ni se limita a una edad en específico. Los bebés aprenden desde su nacimiento mediante el juego y la investigación, lo cual les ayuda a aprender y avanzar en su desarrollo social, emocional, físico e intelectual (Unicef, 2008).

Ante esto, Piaget (2001) postuló que los niños se muestran como pequeños investigadores que intentan descifrar el mundo, además poseen su propia forma de razonar y conocer, las cuales siguen modelos previsibles del desarrollo conforme van adquiriendo madurez. Igualmente, manifestó que se forman representaciones mentales, estas operan e influyen en él, de modo que se da una interacción de doble vía, es decir, los niños buscan de manera activa el conocimiento por medio de sus interacciones con el ambiente, teniendo en cuenta su lógica y formas de conocer, que cambian con el paso del tiempo.

El Unicef (2008) refirió que la atención y el cuidado que reciban los niños y niñas durante los primeros ocho años de vida, en especial en los tres iniciales, tienen una gran relevancia e influyen en el resto de sus vidas, además hace énfasis en que los niños crecen y aprenden más cuando reciben atención, estímulos y afecto acompañados de una adecuada alimentación y una atención oportuna de la salud.

Además se debe tener en cuenta que uno de los factores que influye en el aprendizaje es la motivación, ya que de esta depende en muchos de los casos la elaboración de tareas y la actitud frente a los estudios. Respecto a esto la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012), refiere que el estudiante al estar motivado puede alcanzar su máximo potencial y desarrollar destrezas y talentos, mediante una enseñanza creativa y flexible.

En ese mismo sentido, en el Programa Internacional para la evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), que se realiza cada tres años con la finalidad de evaluar a los estudiantes de los últimos años de educación secundaria sobre los conocimientos y habilidades indispensables que han adquirido, los cuales les permitirán afrontar los retos de la vida adulta en la sociedad actual, en el año 2015 se obtuvo que los estudiantes peruanos presentaron mejoras en su desempeño, sin embargo sigue siendo insuficiente, debido a que una cantidad significativa de estos no han logrado desarrollar las competencias apropiadas de acuerdo al grado que cursan. Esto muestra las deficiencias del sistema educativo para plantear y optimizar los conocimientos y las habilidades de los escolares, así como para brindarles oportunidades de un aprendizaje que trascienda más allá de las aulas (Ministerio de Educación, 2017).

García (1995) afirmó que “la transición a la vida adulta exige habilidades cada vez más complejas, muchas de ellas de tipo académico, que influyen en su adaptación social” (p.103), “donde la sensibilidad y efectividad social, van a incidir en su autoconfianza y autoestima” (Bergman, 1987 citado en García, 1995, p.103). Es por ello que se infiere que en el caso de las personas que elijan, por ejemplo, seguir una educación superior universitaria, haciendo uso adecuadas técnicas y estrategias de estudio que adquirieron a lo largo de su formación, así como factores motivadores internos y externos, lograrán generar un gran impacto en su vida personal, laboral, económica y social.

Muchos estudiantes llegan a tener éxito en lo que hacen combinando sus conocimientos con habilidades y destrezas, es decir, desarrollan competencias. Al respecto, Alles (2007) define competencia como “características de personalidad devenidas en comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo” (p.57), además mencionó que para alcanzar el éxito en el campo laboral es necesario contar con las competencias requeridas.

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2017) informó que hay ocho millones cuatrocientos mil jóvenes peruanos, asimismo en la Encuesta Nacional de Hogares realizada en el año 2016 se encontró que el 35.8% de la población joven cuenta con estudios superiores y solo el 21.5% cursa educación superior universitaria (INEI, 2017). Del mismo modo, el Banco Mundial (2017) señaló que en el Perú existe mayor número de matriculados

en universidades que en institutos, siendo aproximadamente el 80% de los estudiantes de educación superior quienes han optado por acceder a una universidad. A su vez, afirmó que América Latina y el Caribe es la región con mayor incremento de matriculados en educación superior y en la última década el número de estudiantes en este territorio se ha duplicado, sin embargo solo la mitad de los alumnos logran concluir su carrera profesional. Pese a ello, el Perú es una excepción a lo anteriormente mencionado, es decir más del 50% de los estudiantes culminan sus carreras. También señaló que solo en Perú y México la tasa de graduación está cerca de la de Estados Unidos, la cual representa el 65% (Ferreira, Avitabile, Botero, Haimovich & Urzúa, 2017).

Actualmente existen diversos instrumentos que buscan medir los enfoques de aprendizaje, los cuales Biggs (1987a) definió como procesos que emergen de las percepciones que los estudiantes obtienen de los trabajos académicos influenciados por sus rasgos personales y del contexto. Uno de ellos es el Cuestionario de Evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Ceveapeu) elaborado por Gargallo, Suárez y Pérez (2009) y validado en la población peruana por Bustos, Oliver, Galiana y Sancho (2017) que evalúa 10 tipos de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, cuenta con adecuadas puntuaciones de validez y confiabilidad, sin embargo no evalúa motivación para el estudio, siendo este un factor indispensable para que se desarrollen estrategias de aprendizaje (Gutiérrez, 2017), otro cuestionario similar es el Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM), el cual pretende medir, 4 estrategias de aprendizaje y 6 factores motivacionales y su influencia en el rendimiento académico, sin embargo no abarca los constructos en su totalidad además resulta muy extenso por sus 100 ítems (Ayala, Martínez & Yuste, 2004).

Por lo tanto, se considera que es trascendental contar con un cuestionario adaptado a nuestra realidad, que permita conocer las aproximaciones de los estudiantes universitarios al aprendizaje, sean estas, profunda, relacionadas a la motivación intrínseca o superficial, asociadas a la motivación extrínseca. Para así, identificar las estrategias que utilizan al momento de recibir la información y con esto determinar las falencias que existan para que finalmente se pueda intervenir adecuadamente.

## **1.2. Trabajos previos**

### **1.2.1. A nivel internacional**

Biggs (1987b) construyó el Cuestionario de Procesos de estudio, basándose en la teoría de la aproximación al aprendizaje de los estudiantes (Student Approaches to Learning) con el fin de conocer los diferentes enfoques de aprendizaje en los estudiantes universitarios. Consta de 42 ítems y arroja puntajes relacionados a las dos escalas, las cuales designó como motivación y estrategias de aprendizaje, cada una conformada por tres sub escalas: Profunda, Superficial y de Logro. Además se establecieron normas de calificación de acuerdo a la edad, el sexo, el tipo de formación superior y la escuela profesional, para la población de Melbourne en Australia. Asimismo se hallaron las características de validez, confiabilidad y las tablas de normas según edad y sexo. Se brindan instrucciones para administrar, calificar e interpretar los puntajes, así como sugerencias sobre cómo pueden ser empleados por los docentes.

Biggs, Kember y Leung (2001) efectuaron la revisión del Cuestionario de Procesos de estudio con la finalidad de producir una versión reducida del instrumento original construido en el año 1987, en el cual se eliminó el enfoque de logro, debido a que en el análisis factorial se encontró que los ítems de este enfoque correspondían siempre al enfoque superficial o al enfoque profundo. Fue adecuada para la evaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios, en la que se seleccionaron los 42 ítems del test inicial, algunos fueron modificados y se añadieron nuevos, para ello se llevó a cabo un proceso de refinamiento de las escalas y sus ítems. La versión final fue probada usando procedimientos de confiabilidad y análisis factorial confirmatorio, la muestra para el proceso de prueba y refinamiento constó de 229 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad en Hong Kong. Asimismo en una nueva muestra de 495 de estudiantes de pregrado de distintos departamentos de la misma universidad participaron de la versión final de la prueba. Los resultados hallados muestran que el cuestionario cuenta con valores aceptables de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, además el análisis factorial confirmatorio indicó un buen ajuste para los dos factores previstos en la estructura. Ambas escalas, así como sus sub-escalas se encontraron bien definidas. Por lo tanto se concluyó que el

instrumento puede ser utilizado para evaluar la aproximación al aprendizaje de los estudiantes.

Hernández, García y Maquilón (2005) ejecutaron el análisis del Cuestionario de Procesos de Estudio en su versión de dos factores en universitarios. Se tradujo al español y se adaptó al contexto de Murcia. Emplearon una muestra de 2251 estudiantes del primer y último año de carrera, seleccionados de manera aleatoria y con un carácter accidental. Los resultados demuestran que el cuestionario tiene una fiabilidad aceptable así como un buen ajuste de la estructura hipotetizada producto del análisis factorial confirmatorio. Se utilizó el programa estadístico SYSTAT versión 5.01, para analizar la estructura factorial y el programa EQS, para el estudio de ecuaciones estructurales latentes de los ítems del cuestionario y de las subescalas, obteniéndose resultados significativos.

Marchant, Fauré y Abricot (2016) llevaron a cabo la adaptación y validación preliminar del Course Experience Questionnaire (CEQ) y el Study Process Questionnaire (SPQ) en estudiantes de postgrado en docencia universitaria. Contaron con una muestra de 686 estudiantes universitarios de la Región Metropolitana de Chile, elegidos por criterios de conveniencia. Se examinó la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio, obteniendo evidencias a favor de la estructura de 2 factores del SPQ y 4 del CEQ. La validez de contenido se evaluó a través del juicio de 6 expertos, los cuales tuvieron alto grado de acuerdo. Asimismo se halló la correlación entre los instrumentos y la consistencia interna de cada uno de ellos, mediante de los coeficientes alfa y omega, y se hallaron correlaciones teóricamente consistentes de acuerdo al modelo 3P, es decir, por ejemplo, que los estudiantes con un enfoque profundo de aprendizaje percibieron una enseñanza de calidad con objetivos claros. Además, se realizó la adaptación lingüística de ambos cuestionarios al contexto chileno.

Freiberg y Fernández (2016) elaboraron una investigación con la finalidad de adaptar el Cuestionario revisado de Procesos de Estudio, dos factores RSPQ-2F, para su aplicación en una población universitaria en Argentina. Se obtuvo la validez de contenido mediante el juicio de tres expertos, la adecuación lingüística y las evidencias de validez aparente fueron evaluadas por 20 estudiantes. Se recogieron dos muestras independientes para examinar evidencias de validez de constructo. Para el análisis factorial exploratorio y de consistencia

interna se contó con una muestra de 204 estudiantes de 18 a 36 años y 528 alumnos de entre 17 y 36 años para el análisis factorial confirmatorio, que hizo la comparación de tres modelos mediante el método de máxima verosimilitud robusto. Asimismo, el estudio de confiabilidad (test – retest) estuvo conformado por 19 universitarios. Los resultados revelan un mejor ajuste del modelo de dos factores que representa los enfoques de aprendizaje superficial y profundo.

Fernández (2013) realizó una investigación orientada primordialmente a la validación del cuestionario de Procesos de Estudio en una muestra de 524 estudiantes universitarios de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas en Cuba. El tipo de diseño fue instrumental en el que se utilizó un muestreo probabilístico estratificado. Contó con dos etapas, la primera dirigida a la valoración de las propiedades psicométricas del cuestionario, donde se aplicaron procedimientos como el análisis factorial categórico, confiabilidad y capacidad predictiva. La segunda etapa se basó en encontrar las características de los enfoques de aprendizaje en la muestra estudiada a partir de análisis de clústers y análisis de varianza. Según el análisis se evidenció la agrupación en dos factores (superficial y profundo) de los ítems del cuestionario mostrando índices de confiabilidad y capacidad predictivas satisfactorios.

### **1.2.2. A nivel nacional**

Merino y Kumar (2013) ejecutaron un estudio que tuvo por objetivo obtener la validación de la estructura interna del Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, dos factores (RSPQ-2F) en una muestra de 269 participantes universitarios y no universitarios. La metodología utilizada fue la de ecuaciones estructurales con el fin de probar distintos modelos de medición, entre ellos cuatro factores relacionados y con estructura jerárquica, el unidimensional y dos factores. Los resultados indican que los modelos basados en cuatro factores no revelaron un ajuste satisfactorio y uno tuvo dificultades de convergencia provocadas por la muy alta correlación interfactorial. El modelo de dos factores superficial y profundo con errores correlacionados tuvo un ajuste satisfactorio, así como la consistencia interna.

### **1.3. Teorías relacionadas al tema**

#### **1.3.1. Origen y evolución de la línea de investigación Aproximación al aprendizaje de los estudiantes (Student Approaches to Learning, SAL, por sus siglas en inglés).**

Richardson (1994) y Kember (1996) refirieron que desde inicios de los años ochenta los estudios sobre el enfoque de aprendizaje y procesamiento de la información son considerados como dos de las perspectivas teóricas más afianzadas en el campo de la investigación acerca del aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación focalizó su atención en el primer constructo abordado por los autores anteriormente mencionados, el cual es enfoques de aprendizaje.

El constructo enfoques de aprendizaje desde el punto de vista histórico, fue investigado en primer lugar por Marton y Säljö (1976a, 1976b) en Suecia. Ellos realizaron trabajos sobre aprendizaje universitario y fueron quienes acuñaron por primera vez las nociones de enfoque profundo y enfoque superficial del aprendizaje para referirse a la manera en que los universitarios se aproximaban a la lectura de artículos de investigación. Con base en estos estudios, otros investigadores con distintas metodologías obtuvieron resultados e implicaciones educativas análogas, tal es el caso de Biggs (1987a, 1987b, 1989, 1993, 1996a, 1966b, 1999, 2001) en Australia y Hong Kong, Entwistle en el año 1987 (Citado en Soler, Cárdenas, Hernández & Monroy, 2017) y Ramsden (1992) en Reino Unido.

A continuación se detalla la evolución de la línea de investigación SAL ordenada cronológicamente, empezando por la escuela de Gotemburgo, luego desde la escuela de Edimburgo y finalmente desde la escuela australiana.

##### ***1.3.1.1. Escuela de Gotemburgo***

En la Universidad de Gotemburgo en Suecia, a inicios de la década de los setenta, se comenzaron a desarrollar los primeros trabajos que lograrían la consolidación de la línea de investigación SAL y el origen de los constructos de los enfoques de aprendizaje y enseñanza. Estos surgieron de las diferencias cualitativas encontradas entre los estudiantes al momento

de leer un artículo (Marton & Säljö, 1984 citado en Soler, Cárdenas, Hernández & Monroy, 2017).

Entwistle (1984) menciona que Marton y Säljö encaminaron sus investigaciones hacia una de las tareas universitarias más frecuentes: la lectura de artículos. De esta forma los primeros documentos publicados por Marton y Säljö resultaron en dos artículos de amplia difusión mundial.

Estos autores idearon la fenomenografía como metodología de investigación de segundo orden, de naturaleza cualitativa, la cual consistía en que el sujeto investigado, es quien recuerda, mediante un proceso de introspección, la forma como afronta las actividades de aprendizaje. Los estudios iniciales se realizaron en universitarios, debido a su edad y nivel académico, ya que en este grupo de estudiantes se logran procesos de introspección con mayor objetividad, sin la preocupación de las repercusiones en las evaluaciones. Los instrumentos que emplearon Marton y Säljö para la recolección de información que daría sustento a la teoría, fueron principalmente las entrevistas. Estas se grababan y transcribían literalmente. Al analizarlas comenzaron a surgir interesantes coincidencias que al enlazarlas de forma coherente, originaron las categorías de los enfoques superficial y profundo de aprendizaje (Soler, Cárdenas, Hernández & Monroy, 2017).

Marton y Säljö (1976a, 1976b) concluyeron que algunos alumnos, al enfrentarse a la lectura de un texto, lo realizan de forma desarticulada, quedándose en la recolección de hechos y datos, no consiguiendo la integración coherente que les permita reconstruir el mensaje que el autor intenta transmitir. A esto lo llamaron procesamiento de nivel superficial. A diferencia de los anteriores estudiantes, otros se interesan por comprender el texto y que este les permita reflexionar, debatir e interpretar las ideas del autor. A esto lo denominaron como procesamiento de nivel profundo.

En resumen, en la escuela de Gotemburgo fue donde se iniciaron las primeras aproximaciones, en las que se encontraron las diferentes formas como los estudiantes resuelven las tareas académicas. Es aquí donde surgen los conceptos de enfoque profundo y enfoque superficial de aprendizaje, categorías que se han mantenido a lo largo del tiempo en la línea de investigación SAL.



### ***1.3.1.2. Escuela de Edimburgo***

A finales de la década de los setenta, en la Universidad de Edimburgo, ubicada en Reino Unido, Entwistle y un grupo de investigadores, comenzaron a realizar investigaciones en la línea SAL desde un enfoque cuantitativo, a través de la construcción de inventarios con los que se pueda identificar cómo los estudiantes procesan la información en las diversas tareas y actividades académicas (Soler, Cárdenas, Hernández & Monroy, 2017).

Entwistle (1987) sintetizó las investigaciones que hasta la actualidad han surgido sobre este tema. Además llevó a cabo un análisis crítico de las distintas teorías de la personalidad, de la conducta, de las inteligencias, del aprendizaje, entre otras. Una de las más destacadas, la de Marton y Säljö, con los enfoques de aprendizaje profundo y superficial y la fenomenografía, esto les permitió centrar su interés en lo que sería su investigación futura. Asimismo detalló dos tendencias en las investigaciones acerca de la psicopedagogía, la primera en la que el proceso de aprendizaje en el salón de clase se desliga de la actividad docente diaria y la segunda, en la que la investigación del aprendizaje se desarrolla directamente en el aula y proporciona ideas que están más relacionadas a la utilidad del desempeño diario del docente. Con base en los trabajos de Marton y Säljö, Entwistle focalizó su interés en el aprendizaje desde la perspectiva del estudiante y en ver las posibilidades de mejora en la actividad docente.

En suma, desde la escuela de Edimburgo, los aportes de Noel Entwistle, Paul Ramsden y otros, contribuyeron a la consolidación de la línea de investigación SAL al continuar con la investigación de los constructos originados en Gotemburgo, procurando la relación de los enfoques de aprendizaje con distintas variables que los investigadores consideren de interés, para la mejora de la calidad del aprendizaje en el contexto universitario.

### ***1.3.1.3. Escuela Australiana***

John Biggs, psicólogo nacido en Australia, recorrió distintos lugares ejerciendo la docencia universitaria entre los años sesenta y noventa, gracias a ellos tuvo la posibilidad de conocer diversos sistemas educativos, así como diferentes culturas. Esto originó que se involucre en investigaciones de las escuelas de Gotemburgo y Edimburgo. Asimismo, la

experiencia y los aportes de otros autores le permitieron a Biggs estructurar el Alineamiento Constructivo basado en dos principios, los enfoques de aprendizaje y los enfoques de enseñanza. Estos estudios aportaron al fortalecimiento de la línea de investigación SAL (Soler, Cárdenas, Hernández & Monroy, 2017).

Tabla 1

*Perspectiva evolucionista de la construcción de cuestionarios desarrollados por Biggs para caracterizar enfoques de aprendizaje*

<b>Inventarios de enfoques de aprendizaje de Biggs</b>			
<b>Publicación</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Sigla</b>	<b>Características</b>
Biggs (1976) Dimensions of study behaviour: another look at ATI. British Journal of Educational Psychology, 46, 68-80	Study Behaviour Questionnaire (Cuestionario de conductas de estudio)	SBQ	Basado en la teoría del procesamiento de la información. Con 10 escalas.
Biggs (1987) Student approaches to learning and studing. Australia: Australian Council for Educationl Research	Study Process Questionnaire (Cuestionario del proceso de estudio)	SPQ	Basado en la teoría de los enfoques de aprendizaje, con 3 escalas para los enfoques superficial, profundo y de logro, en un total de 42 ítems, diseñado para ser usado en educación universitaria.
Kember, Biggs y Leung (2004) Examining the multidimensionality of approaches to learning though the development of a revised version of the Learning Process	Learning Process Questionnaire (Cuestionario de procesos de aprendizaje)	LPQ	Basado en la teoría de los enfoques de aprendizaje, con 3 escalas para los enfoques superficial, profundo y de logro, en un total de 38 ítems, diseñado para ser usado en educación secundaria.
	Revised Two Factor Study Process Questionnaire (Cuestionario revisado de dos factores de procesos de estudio)	R-SPQ-2F	Basado en la teoría de los enfoques de aprendizaje, con 2 escalas para los enfoques superficial y profundo, en un total de 20 ítems, diseñado para ser usado en educación universitaria.

Questionnaire. British Journal of Educational Psychology, 74, 261-280	Revised two factor Learning Process Questionnaire (Cuestionario de procesos de aprendizaje)	R-LPQ-2F	Basado en la teoría de los enfoques de aprendizaje, con 2 escalas para los enfoques superficial y profundo, en un total de 22 ítems, diseñado para ser usado en educación secundaria.
---	---	----------	---

Fuente: Soler, Cárdenas, Hernández y Monroy (2017)

En los años setenta, Biggs investigó sobre los procesos que adquieren los estudiantes en sus tareas académicas y diseñó cuestionarios que pretenden evaluarlos, como se ve en la tabla 1.

Biggs (1993) mencionó que el aprendizaje es producto de la relación de tres elementos importantes: la intención o motivo de quien aprende, el proceso o estrategia que utiliza y los logros o rendimiento obtenidos.

El enfoque superficial (Superficial Approach, SA por sus siglas en inglés) es el que el propósito del estudiante se enfoca exclusivamente en reproducir los fragmentos del contenido, acepta la información y las ideas de forma pasiva, se centra únicamente en los requerimientos del examen, no profundiza sobre las estrategias o el propósito del aprendizaje, memoriza instrucciones y hechos de manera rutinaria, no logra reconocer los patrones guías (Biggs, 1999).

De forma general, Maquilón (2003) mencionó que las características del enfoque superficial de aprendizaje son:

- Conservar un pensamiento cuantitativo del aprendizaje.
- Comprender las tareas como obligaciones de la institución.
- Concentrarse en el aprendizaje de detalles que se dictan en clase más que en el contenido del curso y su significado.
- Evitar la relevancia personal que la tarea pueda tener.
- Pensar que el tiempo empleado en aprender, es un tiempo mal invertido.
- Preocuparse por el fracaso más que por aprender.

El enfoque profundo (Deep Approach, DA por sus siglas en inglés), en el que el estudiante tiene como propósito comprender el curso por sí mismo, interactuar de forma crítica con el contenido, relacionar la información con el conocimiento previo o con su experiencia, utilizar nociones organizativas para completar las ideas, relacionar la evidencia con los resultados y examinar la lógica de contenido antes de memorizarlo (Biggs, 1999).

Las características del enfoque profundo de aprendizaje (Maquilón, 2003) pueden resumirse en que los estudiantes van a:

- Conservar un pensamiento cualitativo del aprendizaje.
- Involucrarse con la tarea por la importancia que tiene.
- Concentrarse en comprender la estructura de los contenidos y no en los detalles.
- Organizar la información de una manera significativa, estableciendo relaciones entre lo nuevo y lo aprendido.
- Debatar sobre lo aprendido y tratado en clase con otros estudiantes con el objetivo de contribuir consigo mismo y con los otros puntos de vista.
- Formar hipótesis sobre la manera de resolver las actividades académicas y relacionarlas con otras.
- Tener en consideración que el aprendizaje es una tarea satisfactoria y enriquecedora.

En el año 2003, Biggs relacionó los enfoques de aprendizaje en un modelo que está incluido en un sistema total en el que está situado el proceso de educación-aprendizaje, adecuando el modelo 3P elaborado por Dunking y Biddle en 1974. El mismo Biggs (1991) propone diferentes modelos hasta obtener el modelo 3P de aprendizaje del estudiante.

El modelo 3P propone la enseñanza-aprendizaje como un proceso dinámico, en el cual el estudiante construye y organiza su conocimiento con base en la enseñanza del docente, y dependiendo del enfoque que se utilice en la realización de la tarea de aprendizaje, se alcanzarán resultados de mayor o menor calidad (Maquilón, 2003).

El enfoque de aprendizaje describe las relaciones entre el estudiante, el contexto y la tarea (Biggs *et al.*, 2001). Además, Biggs (2003) enfatizó que no es adecuado categorizar a los educandos dentro de un enfoque en específico (superficial o profundo), como si se tratase de una característica propia del individuo y manifestó que un estudiante puede optar por uno

de los enfoques basándose en las necesidades percibidas de la tarea, lo cual puede cambiar de acuerdo a la influencia del contexto, el género, la universidad o la carrera profesional.

El modelo 3P de aprendizaje estudia los tres tipos de variables comprometidas: Presagio, proceso y producto que influyen en la calidad del aprendizaje (Maquilón, 2003).

Las variables Presagio son aquellas que se muestran antes del inicio de la actividad de aprendizaje y están conformadas por el perfil del alumno (personalidad, experiencias previas, habilidades de aprendizaje, estilos cognitivos, motivación, etc.) y del contexto (relacionadas con la tarea, la dificultad, el contenido, entre otras) (Biggs, 1987).

Las variables Proceso relacionadas al proceso de aprendizaje, el cual es medido a través del Cuestionario de Procesos de Estudio (Study Process Questionnaire, SPQ por sus siglas en inglés), está conformada por los motivos (por qué el estudiante desea aprender, se manifiestan antes de las estrategias y están compuestos por rasgos de personalidad y el entorno) y estrategias (cómo el educando actúa en el proceso de aprender, estas se pueden modificar, reforzar y enseñar). La unión de los motivos y las estrategias componen los tres enfoques de aprendizaje: enfoque profundo, enfoque superficial y enfoque de logro (Biggs, 1987).

Las variables Producto se refieren al resultado obtenido del aprendizaje y el rendimiento académico (Biggs, 1987).

Tabla 2

*Características de cada enfoque de aprendizaje*

<b>Enfoque superficial</b>	<b>Enfoque profundo</b>	<b>Enfoque de logro</b>
<b>Motivos incentivos</b>		
Motivación extrínseca. Reproducir la información adquirida. Evitar el fracaso pero sin trabajar demasiado. Tiende a obtener las	Motivación intrínseca. Comprender, satisfacer la curiosidad y transformar la información en conocimiento. El interés	Motivación intrínseca-extrínseca. Competencia por los mejores resultados académicos y sobresalir.

---

mínimas calificaciones está en la propia materia posibles para aprobar. que se estudia o en otros temas relacionados.

### **Estrategias**

<p>Memorizar hechos y procedimientos rutinariamente. Se asocian hechos y conceptos irreflexivamente.</p>	<p>Reproducción con precisión sin reflexión.</p> <p>Aprendizaje memorístico</p> <p>Relaciona ideas, argumenta y usa los datos para extraer conclusiones.</p> <p>Conecta las ideas nuevas con los conocimientos y experiencias previas. Se comprende lo que se aprende.</p>	<p>Gestión del tiempo, autodisciplina, sistematización y planificación y reflexividad. Se centran en lo importante. Optimizar la organización del tiempo y del esfuerzo.</p>
--	--	--

### **Resultados**

<p>Conocimiento de hechos no relacionados y dificultad en encontrar el sentido a las nuevas ideas. Sentimiento de tarea por imposición y aburrimiento en el aprendizaje. Asociado con una enseñanza altamente directiva.</p>	<p>Conocimientos coherentes e integrados. Satisfacción emocional ante el atractivo y reto que le ofrecen las tareas. Requiere menor grado de estructura instruccional y menor apoyo de la enseñanza formal.</p>	<p>Elevadas calificaciones, buen aprendizaje. Su exceso de celo les puede llevar a problemas físicos, emocionales y sociales. Está menos relacionado con los factores personales y más con los situacionales. Se relaciona con estructuras de apoyo instruccional, que enfatizan la competitividad.</p>
--	---	---

---

Fuente: López y López (2013)

En los últimos años, distintos investigadores han modificado el modelo de tres enfoques, obteniendo un modelo de dos enfoques de aprendizaje (profundo y superficial). El enfoque

de logro puede incluirse en uno de los otros dos, ya que no posee la identidad necesaria para considerarse como un enfoque diferenciado. A su vez, el SPQ también sufrió modificaciones, teniendo como resultado el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio – 2 Factores (Revised Study Process Questionnaire, R-SPQ-2F, por sus siglas en inglés) (Biggs, 2001).

### **1.3.2. Psicometría**

Es una rama de la Psicología que se encarga de la medición, de manera indirecta, de los fenómenos psicológicos con el propósito de describir, clasificar, diagnosticar, explicar o predecir para guiar acciones o tomar decisiones acerca del comportamiento de las personas en el ejercicio profesional de Psicología a partir de métodos, teorías y técnicas relacionados con la administración de tests y su desarrollo (Meneses, 2013).

Abad *et al.* (2004) mencionaron que: “La Psicometría se ocupa de los problemas de medición en Psicología, utilizando la Estadística como pilar básico para la elaboración de teorías y para el desarrollo de métodos y técnicas específicas de medición.” (p. 4).

### **1.3.3. Test**

Lotito (2015) afirmó que “el concepto “test” se utiliza en psicología para designar todas aquellas pruebas que tienen como objetivo examinar las cualidades, rasgos, características psíquicas y competencias (“saber hacer”) en los individuos.” (p.80).

Asimismo, Anastasi (1988, citado por Meneses *et al.*, 2013), refirió que un test es “un procedimiento de medida objetiva y estandarizada de muestras de comportamientos”.

#### ***Clasificación de los test***

Meneses *et al.* (2013) clasificaron los tests de acuerdo a sus características más importantes:

- Según el propósito: Esta va en función a la finalidad del instrumento, puede ser para obtener el estado actual de la persona o hacer un diagnóstico para poder emitir una predicción de su comportamiento futuro en relación al actual.

- Según el contenido: Estos hacen referencia a que se dividen según el fenómeno psicológico y área de psicología a la que pertenece dicho fenómeno.
- Según el tipo de administración: Permite saber si debe aplicar a un solo individuo o si existe la posibilidad de aplicarlo en grupos; además, si son test verbales o no verbales.
- Según el tratamiento de las respuestas: Hacen referencia a si las pruebas evalúan el acierto en la respuesta para demostrar una cierta habilidad, competencia o conocimiento, o si evalúan motivaciones, preferencias u opiniones; es decir pruebas de ejecución máxima y pruebas de ejecución típica.
- Según la interpretación de las puntuaciones: En este sentido se tiene pruebas normativas, es decir que comparan los resultados de la persona con un grupo de referencia que previamente ha respondido el test. Por otro lado, se encuentran los tests referidos a criterio, los cuales miden cierta habilidad o conocimiento sin ponerlo en comparación con un grupo de referencia.
- Según el estatus comercial: Se subdividen en, tests comerciales son los que necesitan de un pago para su uso, incluye el manual del test, información de cómo se desarrolló y sus propiedades psicométricas. Por otro lado, los test abiertos, son los que se pueden usar conectándose con el autor, no siempre incluyen un manual, y suelen quedarse solo dentro de una publicación de artículo científico.

#### **1.3.4. Directrices para la traducción y adaptación de los tests**

La Comisión Internacional de Tests (ITC) estableció las directrices para la traducción y adaptación de test para lograr el máximo nivel de equivalencia lingüística, cultural, conceptual y métrica (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013). Entre las directrices a seguir a seguir se encuentran:

- Directrices previas: Describen a la correcta planificación, evidencia de registro de propiedad intelectual y el estudio de la relevancia del constructo.
- Directrices sobre el desarrollo de los test: Incluyen la adaptación lingüística, cultural y estudios pilotos.
- Directrices de confirmación: Relacionadas a la recolección de datos y realización de estudios de confiabilidad y validez.



- Directrices sobre aplicación: Se fundamenta la importancia de garantizar un procedimiento uniforme al aplicar el test a partir de sesiones de entrenamiento para los aplicadores.
- Directrices sobre puntuación e interpretación: Brinda una alerta acerca de los riesgos derivados de la comparación directa de puntuaciones obtenidas en contextos culturalmente disímiles.
- Directrices sobre documentación: Los procedimientos, materiales y propiedades de test deben estar registrados en el manual.

### **1.3.5. Evidencias de Confiabilidad**

Prieto y Delgado (2010), mencionaron que “la confiabilidad se concibe como la consistencia o estabilidad de las medidas cuando el proceso de medición se repite” (p.67). Además refirió que del cambio que se da en las puntuaciones alcanzadas en las repetidas aplicaciones se puede obtener un indicador de la consistencia, precisión o confiabilidad de las medidas. Si el cambio de las puntuaciones del objeto es amplio, se puede considerar que los valores no son precisos y en efecto poco confiables.

Citando a los mismos autores, señalaron que para la estimación empírica de los estadísticos de confiabilidad se utilizan distintos diseños de recolección de datos, en el que se ven reflejadas las repeticiones de las aplicaciones. Los más conocidos son:

- Test-retest: Es la aplicación del mismo instrumento, realizada dos veces al mismo grupo de personas, luego de un periodo de tiempo.
- Formas paralelas: Es la aplicación de dos versiones del instrumento que sean similares en contenido, objetivo y dificultad, pero con diferentes reactivos a un grupo de personas en el mismo momento o en distintas ocasiones.
- Consistencia entre las partes de una prueba: Consiste en dividir el instrumento en dos subconjuntos parecidos en reactivos o valoración a partir de las covarianzas entre los reactivos del test, la confiabilidad es hallada mediante la fórmula Spearman-Brown.
- Consistencia de las puntuaciones de distintos calificadores: Es hacer que dos sujetos evalúen las respuestas de un grupo significativo de examinados o que un gran número de personas evalúen las respuestas de un solo evaluado o que varios sujetos califiquen las respuestas de muchos evaluados.

El grado de confiabilidad de las puntuaciones depende de las consecuencias que derivan de su uso. Si las puntuaciones se van a emplear para decisiones que impliquen consecuencias relevantes para los sujetos (rechazo o aceptación en una selección de personal), el coeficiente debería ser muy elevado (al menos de 0.90). Por otro lado si se tratase de describir diferencias individuales a nivel de grupo, el coeficiente debería alcanzar valores más moderados (al menos 0.70). Se aconseja disponer de valoraciones de confiabilidad desde diferentes diseños, con el fin de lograr una mejor comprensión del error que afecta a las puntuaciones (Prieto & Muñiz, 2000, citado en Prieto & Delgado, 2010).

McDonald en el año 1999 (citado en Ventura, 2018), definió al coeficiente Omega ( $\omega$ ) como “un estimador de consistencia interna basado en las cargas factoriales que indica la proporción de varianza atribuida a la totalidad de la varianza común” (p.70), además Zinbarg, Revelle, Yovel y Li (2005), señalaron que es oportuno preferir el  $\omega$  por su resistencia a muestreos en poblaciones heterogéneas, su mayor sensibilidad a diferencia de otros estimadores y la reducción del riesgo a la sobreestimación de la confiabilidad. El coeficiente Omega ( $\omega$ ) no necesita que se cumplan las mediciones de tau-equivalencia ni que haya ausencia de errores correlacionados, los cuales son restricciones del coeficiente alfa de Cronbach, debido a ello es probable que el alfa sea superado por el Omega y este logre convertirse con el tiempo en una de las opciones favoritas para el análisis de la confiabilidad.

### **1.3.6. Evidencias de Validez**

American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (2014) consideraron que “la validez se refiere al grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los tests relacionados con un uso específico” (p.14).

Prieto y Delgado (2010), indicaron que la validación es un proceso de recolección de pruebas que ayuda a la interpretación y al uso de las puntuaciones. Por ello el objeto no es el instrumento o test, sino la interpretación de las puntuaciones con relación a su finalidad o utilidad. Asimismo “se concibe como un argumento que parte de una definición explícita de

las interpretación que se proponen, de su fundamentación teórica, de las predicciones derivadas y de los datos que justificarían científicamente de su pertinencia” (p.70).

Según Bernal (2006), “Un instrumento de medición es válido cuando mide aquello para lo cual está destinado, indica el grado con que pueden inferirse conclusiones a partir de los resultados obtenidos” (p.214).

### *Tipos de evidencia de validez*

Bernal (2006), refirió que la validez puede examinarse desde diferentes perspectivas:

- Validez general: Consiste en conocer si la variable que se pretende medir, están de acuerdo a las preguntas o artículos del instrumento.
- Validez del contenido: Hace referencia al juicio sobre el grado en el que el instrumento refleja la variable que se quiere medir.
- Validez relacionada con el criterio: Es el juicio que se hace al instrumento en cuanto a la capacidad del mismo para predecir la variable objeto de la medición.
- Validez relacionada con el constructo: Se juzga al instrumento en referencia al grado de relación consistente que tiene una medición con otros conceptos que se están midiendo.

### **1.3.7. Análisis factorial**

El Análisis Factorial es un modelo estadístico que busca reducir la cantidad de factores, con el propósito de concentrar la información obtenida para explicar la realidad del instrumento, es decir, con menor cantidad de factores también es posible interpretar el objetivo principal del test (Ferrando & Anguiano, 2010).

Existen dos tipos de análisis factorial: El Análisis Factorial Exploratorio (AFE), el cual impide que el investigador defina los ítems que miden qué factores, así como las relaciones que existen entre estos, más allá de si están o no relacionados entre sí. En este Análisis se puede identificar el número de factores que se espera, más no la composición ni la relación que cada uno de ellos mantiene con los demás y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), es caracterizado porque permite al investigador definir cuántos factores, la relación que tienen entre sí y los ítems que están relacionados con cada factor. Ambos análisis tienen como finalidad evaluar la estructura factorial subyacente a una matriz de correlaciones,

mientras el AFE se utiliza con el fin de construir una teoría, el AFC se utiliza para confirmarla. En el mismo sentido el AFE es empleado cuando el investigador conoce poco acerca de la variable o constructo objeto de estudio y es esta aproximación la que lo ayuda a determinar los factores latentes que subyacen a las variables manifestadas, así como las relaciones que existen entre ellas. Por otro lado, el AFC se emplea cuando existe una idea clara sobre el objeto de estudio, probando si el modelo hipotetizado se ajusta convenientemente a los datos (Lloret, Ferreres, Hernández & Tomás, 2014).

### **1.3.8. Baremación**

Llamado también escalamiento de medidas, es un proceso de suma importancia, ya que permite interpretar las puntuaciones en relación con la ejecución del grupo de referencia. La transformación de una puntuación contribuye con el usuario para asignar significado a un valor determinado, de acuerdo con el comportamiento de un conjunto de observaciones (Meneses *et al.*, 2013).

## **1.4. Formulación del Problema**

### **1.4.1. Problema general**

¿Cuáles son las características psicométricas de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018?

### **1.4.2. Problemas específicos**

#### ***Problema Específico 01***

¿El Cuestionario de Procesos de Estudio será comprensible para los universitarios de Lima, 2018?

#### ***Problema Específico 02***

¿Cuáles son las características de las evidencias de validez basada en la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018?

### ***Problema Específico 03***

¿Cuáles son las características de las evidencias de confiabilidad de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018?

### ***Problema Específico 04***

¿Cuáles son los baremos del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018?

## **1.5. Justificación del estudio**

El presente estudio contribuirá a la línea de investigación Psicométrica de la Escuela Profesional de Psicología de la Facultad de Humanidades, de la Universidad César Vallejo. Además, se realiza con la finalidad de adaptar el cuestionario de procesos de estudio en universitarios de Lima en el año 2018, lo cual permitirá estimar la validez y confiabilidad de las puntuaciones del instrumento, así como elaborar los baremos correspondientes.

Los resultados obtenidos aportarán a la teoría de la aproximación al aprendizaje de John Biggs y al ser aplicado por otros investigadores en la población limeña se pueda conocer la motivación de los estudiantes, ya sea superficial o profunda y las estrategias que utilizan en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, se pretende que en futuras investigaciones se utilice el cuestionario adaptado para identificar las formas de motivación y las estrategias que emplean los universitarios y su posible relación con otras variables. Esto facilitará que a largo plazo se contribuya con el sistema educativo y se ejecuten cambios si se considera necesario o factible.

## **1.6. Objetivos**

### **1.6.1. Objetivo general**

Determinar las características psicométricas de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018

### **1.6.2. Objetivos específicos**

#### ***Objetivo 01.***

Realizar la adaptación lingüística del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018

#### ***Objetivo 02***

Estimar las evidencias de validez basada en la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018

#### ***Objetivo 03***

Calcular las evidencias de confiabilidad de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018

#### ***Objetivo 04***

Elaborar los baremos del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018

## **II. MÉTODO**

## **2.1. Diseño de investigación**

El diseño de la presente investigación es no experimental, pues se realiza sin manipular deliberadamente la variable, se limita a observar los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para luego analizarlo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Asimismo es de corte transversal, ya que los datos fueron recolectados en un solo momento y en un tiempo determinado. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández *et al*, 2014).

El alcance de investigación es descriptivo, debido a que busca medir o recabar información sobre propiedades y características significativas de un determinado fenómeno (Hernández *et al*, 2014).

Además, el diseño empleado en el presente estudio, de acuerdo al Sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología, elaborado por Ato, López y Benavente (2013) es de tipo instrumental, ya que “en esta categoría se encuentran todos los trabajos que analizan las propiedades psicométricas de instrumentos de medida psicológicos, ya sea de nuevos tests o de la traducción y adaptación de tests ya existentes” (Ato, López & Benavente, 2013, p. 1042).

## **2.2. Variable y operacionalización**

### **2.2.1. Variable**

Hernández *et al*. (2014) señalaron que “es una propiedad que tiende a variar y por lo tanto puede medirse u observarse, en torno a ello gira toda la investigación” (p.105).

La variable de estudio son los enfoques de aprendizaje, que se definen como Procesos de aprendizaje que provienen de las percepciones que poseen los estudiantes de una tarea académica, influenciado por elementos personales y del contexto. Se estructuran a partir de la relación entre motivos y estrategias (Biggs, 1987a, 1987b).



### 2.2.2. Operacionalización

Tabla 3

*Matriz de Operacionalización de la variable de estudio*

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores
Enfoques de aprendizaje: Procesos de aprendizaje que provienen de las percepciones que poseen los estudiantes de una tarea académica, influenciado por elementos personales y del contexto. Se estructuran a partir de la	Es una variable de naturaleza cualitativa y se mide a través del Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) de Biggs (2001)	Enfoque profundo	Motivación Profunda  Estrategias de Aprendizaje Profunda	<p>1. Me parece que el tiempo de estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.</p> <p>5. Me parece que potencialmente cualquier tema puede ser altamente interesante una vez que lo abordo.</p> <p>9. Me parece que estudiar temas académicos, en ocasiones puede ser tan excitante como una buena novela o película.</p> <p>13. Trabajo duro en mis estudios porque el material me parece interesante.</p> <p>17. Vengo a la mayoría de las clases con preguntas en la mente que quiero sean respondidas.</p> <p>2. Me parece que tengo que trabajar lo suficiente en un tema para formar mis propias conclusiones, antes de sentirme satisfecho.</p> <p>6. Encuentro que la mayoría de los temas nuevos son interesantes y con frecuencia paso tiempo extra tratando de obtener información al respecto.</p> <p>10. Me pongo a prueba sobre temas importantes, hasta que los entiendo completamente.</p> <p>14. Invierto mucho de mi tiempo libre investigando (descubriendo) más acerca de temas interesantes que se han discutido en diferentes clases.</p>	<p>Escala de medición: Ordinal</p> <p>El cuestionario está compuesto por veinte reactivos, además tiene una escala de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta.</p> <p>A: Este reactivo no es verdadero nunca o casi nunca para mí.</p> <p>B: Este reactivo es algunas veces verdadero para mí.</p>

<p>relación entre motivos y estrategias (Biggs, 1987a, 1987b)</p>		<p>C: Este reactivo es verdadero para mí alrededor de la mitad de las veces.</p>
	<p>18. Creo que las lecturas no deberían hacer que los estudiantes pasen mucho tiempo ocupados en temas que todos saben, no van a ser evaluados.</p> <p>3. Mi intención es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible.</p> <p>7. No encuentro mi curso muy interesante, por lo mismo, mantengo mi trabajo al mínimo.</p> <p>11. Encuentro que puedo “pasar” o aprobar en la mayoría de las evaluaciones memorizando secciones importantes, en vez de tratar de entenderlos.</p> <p>15. Me parece que no es necesario estudiar temas a profundidad. Solo te confunde y desperdicias tu tiempo, cuando lo único que necesitas es familiarizarte superficialmente con el tema.</p> <p>19. No veo razón para aprender material que probablemente no vendrá en el examen.</p>	<p>D: Este reactivo es frecuentemente verdadero para mí.</p> <p>E: Este reactivo es siempre o casi siempre verdadero para mí.</p>
	<p>Enfoque Superficial</p>	
	<p>4. Yo solo estudio de manera seria lo que se da en la clase o en el temario del curso.</p> <p>8. Aprendo algunas cosas de memoria, repasándolas una y otra vez hasta que me las grabo aun cuando no las entiendo.</p> <p>12. Generalmente, solo limito mi estudio específicamente a lo que se me asigna, pues creo que es innecesario hacer algo adicional (o trabajar de más).</p> <p>16. Creo que las lecturas no deberían hacer que los estudiantes pasen mucho tiempo ocupados en temas que todos saben, no van a ser evaluados</p> <p>20. Me parece que la mejor manera de pasar un examen es tratar de memorizar respuestas a las preguntas más probables.</p>	
	<p>Estrategias de Aprendizaje Superficial</p>	

## **2.3. Población y muestra**

### **2.3.1. Población**

La población se refiere al “conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda delimitada por el problema y los objetivos del estudio” (Arias, 2012, p. 81).

Es el conjunto de sujetos, unidades u objetos que cuentan con la característica que se pretende estudiar y a la que se le puede atribuir los resultados hallados en la muestra para luego ser observados. Cuando la población está conformada por una gran cantidad de unidades se torna innecesario o imposible analizar cada una de ellas. Por ello, se extrae un grupo representativo, es decir una parte de la población que refleje sus características (Monje, 2011).

La población del presente estudio está constituida por 1 millón 814 mil 815 estudiantes universitarios de ambos sexos en Lima, de acuerdo a lo informado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017).

### **2.3.2. Muestra**

La muestra “es la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio y sobre la cual se efectuarán la medición y la observación de las variables objeto de estudio” (Bernal, 2010, p. 161). Por lo tanto se seleccionó una muestra de 420 estudiantes universitarios de primer y último año de carrera pertenecientes a las facultades de Humanidades y Ciencias de la salud en Lima entre 18 y 59 años de tres universidades privadas y dos universidades públicas y 180 estudiantes para los estudios piloto (90 participantes para el instrumento original y 90 para el adaptado), con el método no probabilístico por conveniencia, es decir, “los sujetos que aparecen en la muestra son seleccionados a interés del investigador” (Morán & Alvarado, 2010, p.46), además porque se “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto,

fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen & Manterola, 2017, p.230) bajo los siguientes criterios.

### ***Criterios de inclusión***

- Estudiantes matriculados en primer y último año de carrera en dos universidades públicas y tres universidades privadas de Lima
- Estudiantes matriculados pertenecientes a las facultades de Humanidades y Ciencias de la salud.
- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes que completen adecuadamente el instrumento.
- Estudiantes que deseen participar voluntariamente de la investigación.

### ***Criterios de exclusión***

- Estudiantes que no estén matriculados en el primer y último año de carreras en dos universidades públicas y tres universidades privadas.
- Estudiantes que no pertenezcan a las facultades de Humanidades y Ciencias de la Salud.
- Estudiantes que no se presenten el día de la evaluación.
- Estudiantes que no autoricen ser evaluados.

### ***Criterios de eliminación***

Se aplicará este criterio cuando los estudiantes universitarios dejen preguntas sin contestar o marquen dos o más alternativas en la misma pregunta.

Siguiendo estos criterios, se evaluó a 420 estudiantes universitarios. Debido a que para el análisis factorial confirmatorio son necesarias muestras grandes, de aproximadamente 300 participantes. Esto permitirá conseguir resultados que sean útiles y relativamente estables (Tabachnick & Fidell, 2001 citado en Pérez & Medrano, 2014).

En la tabla 4 se evidencia que la muestra está compuesta por 420 estudiantes universitarios, de los cuales el 70% eran mujeres y el 30% hombres.

Tabla 4

*Distribución de la muestra según sexo en universitarios de Lima, 2018*

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	125	30
Mujer	295	70
Total	420	100

En la tabla 5 se observa que el 54% de los participantes pertenecían a una universidad Privada, mientras que el 46% pertenecía a una pública.

Tabla 5

*Distribución de la muestra según universidades de Lima, 2018*

	Frecuencia	Porcentaje
Universidad Privada	228	54
Universidad Pública	192	46
Total	420	100

En la tabla 6 se observa que el 45% de los participantes se encontraban cursando el primer año de carrera, mientras que el 55% se encontraba en el último año.

Tabla 6

*Distribución de la muestra según año de carrera en universitarios de Lima, 2018*

	Frecuencia	Porcentaje
Primer año de carrera	188	45
Último año de carrera	232	55
Total	420	100

En la tabla 7 se presenta la distribución de la muestra según escuelas profesionales, obteniéndose que el 64% de los participantes pertenecen a la escuela de Psicología, el 11% a Medicina, el 7% a Derecho, el 6% a Farmacia y Bioquímica, el 3% a Nutrición, el 2% a Radiología, 2% a Terapia Ocupacional, 1.5% a Odontología, 1.5% a Enfermería, 1% a Obstetricia, el .7% a Trabajo Social y .3 a Laboratorio Clínico.

Tabla 7

*Distribución de la muestra según escuela profesional en universitarios de Lima, 2018*

	Frecuencia	Porcentaje
Psicología	270	64
Farmacia y Bioquímica	24	6
Terapia Ocupacional	7	2
Derecho	31	7
Odontología	6	1.5
Enfermería	6	1.5
Obstetricia	5	1
Medicina	47	11
Radiología	8	2
Laboratorio Clínico	1	.3
Nutrición	12	3
Trabajo Social	3	.7
Total	420	100

## 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

### 2.4.1. Técnica

Sánchez y Reyes (1996) afirmaron que la técnica se refiere a los medios por los cuales se procede a recoger información requerida de una realidad o fenómeno en función a los objetivos de la investigación. Por lo cual la técnica utilizada es la encuesta escrita bajo la modalidad de cuestionario autoaplicado. La investigación por encuesta “consiste en la interrogación sistemática de individuos a fin de generalizar y se usa para conocer la opinión de un determinado grupo de personas respecto de un tema que define el investigador” (Morán & Alvarado (2010, p.47). Asimismo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) refirieron que la encuesta es una técnica que consta de un conjunto de preguntas en relación a una o más variables a seguir.

### 2.4.2. Instrumento de recolección de datos

La variable de la presente investigación son los enfoques de aprendizaje, que se miden a través del Cuestionario de Procesos de Estudio revisado, dos factores de Biggs. Este fue adaptado al español por Hernández, García y Maquilón (2005), con el objetivo de conocer la motivación y las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios.

#### *Ficha técnica*

Nombre original:	Revised Two factors Study Process Questionnaire
Nombre en español:	Cuestionario Revisado de Procesos de Procesos de Estudio, 2 factores
Autores:	John Biggs, David Kember y Doris Leung
Aparición:	2001
Procedencia:	Australia
Adaptación:	Hernández, García y Maquilón
Administración:	Individual y colectivo
Ámbito de aplicación:	Educativo universitario
Finalidad:	Conocer los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en el ámbito universitario.
Áreas que mide:	El cuestionario permite conocer los enfoques de aprendizaje superficial y profundo a través de sus sub-dimensiones de motivación y estrategias de aprendizaje
Normas de calificación:	Para calificar el cuestionario se tiene en cuenta las puntuaciones directas obtenidas en las dimensiones con base en las siguientes opciones de respuesta: Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.
Duración:	Tiempo aproximado de 15 a 20 minutos.

### 2.4.3. Evidencias de Validez

AERA, APA y NCME (2014) consideraron que “la validez se refiere al grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los tests relacionados con un uso específico” (p.14).

En los estudios previos realizados se encontraron valores aceptables para los dos factores, superficial y profundo, según el análisis psicométrico (Biggs et al., 2001; Hernández et al., 2005; Marchant et al., 2016; Freiberg & Fernández, 2016; Fernández, 2013; Merino & Kumar, 2013).

### 2.4.4. Evidencias de Confiabilidad

Bernal (2006) respecto a la confiabilidad afirmó que “se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas, cuando se las examina en distintas ocasiones con los mismos cuestionarios” (p.214).

En la presente investigación se empleará el Coeficiente Omega de McDonald, el cual se define como “un estimador de consistencia interna basado en las cargas factoriales que indica la proporción de varianza atribuida a la totalidad de la varianza común” (McDonald, 1999 citado en Ventura, 2018, p.70), además el Alfa de Cronbach.

A continuación se presenta el análisis de confiabilidad del Cuestionario de Procesos de Estudio en distintos contextos (Latinoamérica y Europa), el cual ha demostrado resultados similares.

Tabla 8

*Índices de fiabilidad obtenidos en otros estudios.*

Confiabilidad de otros estudios	Enfoque Profundo		Enfoque Superficial	
	A	$\omega$	$\alpha$	$\omega$
Biggs <i>et al.</i> (2001)	.73	-	.64	-
Hernández <i>et al.</i> (2005)	.65	-	.63	-



Marchant <i>et al.</i> (2016)	.84	.85	.80	.81
Freiberg y Fernández (2016)	.80	-	.85	-
Fernández (2013)	.84	-	.61	-
Merino y Kumar (2013)	.80	.82	.76	.81

Fuente: Elaboración propia

## 2.5. Métodos de análisis de datos

En la presente investigación se aplicaron dos estudios piloto, el primero del instrumento original y el segundo del instrumento adaptado, cada uno de ellos conformado por 90 participantes. Posteriormente, al obtener el cuestionario adaptado se contó con una muestra de 420 universitarios de Lima, 2018.

Al obtener los cuestionarios aplicados se depuraron algunos teniendo en consideración los criterios de exclusión y eliminación. Luego, para el vaciado de la información se utilizó el programa de Microsoft Office Excel 2013, en que se tabuló cada uno de los datos recolectados en las encuestas. Para el procesamiento de los datos se empleó el paquete estadístico para Ciencias Sociales (SPSS y SPSS AMOS versión 25) con el cual se obtuvieron los resultados.

En primer lugar se identificaron casos atípicos univariados teniendo en cuenta las puntuaciones estandarizadas  $Z$ , los cuales debían encontrarse fuera del rango  $-3$  y  $+3$ , en este procedimiento no se encontró ningún caso, además se buscó casos atípicos multivariados mediante la distancia de Mahalanobis, estos debían tener un valor de probabilidad inferior a  $.001$ , en este análisis se encontró que todos los casos contaban con valores superiores a lo esperado.

Luego se llevó a cabo un análisis descriptivo de los ítems, donde los puntajes aceptables de asimetría y curtosis deben encontrarse en el rango  $\pm 1.5$  para aproximarse a la normalidad univariada, de acuerdo a lo establecido por George y Mallery (2003). Se utilizó el método de Máxima Verosimilitud (ML), ya que los datos se distribuyen con relativa normalidad, además se estimó la validez basada en la estructura interna mediante el análisis factorial

confirmatorio, se probaron dos modelos, el modelo no jerárquico oblicuo y el modelo no jerárquico ortogonal, ambos con los 20 ítems y con 2 ítems eliminados debido a los índices de modificación y por su redundancia teórica (ítem 6 y 8). Para este análisis se calculó el CMIN/df, el cual debe ser menor a 3 según Ruiz, Pardo y San Martín (2010). Con respecto al índice de ajuste comparativo (CFI), el valor presentado debe ser mayor a .90 de acuerdo a Bentler y Bonnet (1980). Para el índice de bondad de ajuste (GFI) Jöreskog y Sörbom (1986) mencionan que debe ser mayor o igual a .90. Asimismo, para el criterio de información de Akaike (AIC) se evidencia que el menor valor indica mayor parsimonia (Akaike, 1987). En cuanto a la raíz residual estandarizada cuadrática media (SRMR) y para el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), un valor menor o igual a .05 revela un mejor ajuste según Browne y Cudeck, (1993).

Las cargas factoriales de la solución estandarizada deben ser mayor o igual a .50 de acuerdo a lo establecido por Beauducel & Herberg (2006). Además se halló la consistencia interna por medio del coeficiente alfa de Cronbach y omega compuesto según las dimensiones del Cuestionario de Procesos de estudio, donde los valores aceptables se encuentran en el rango de .70 - .90 (Campo & Oviedo, 2008; George y Mallery, 2003). Por último, se halló la correlación entre los factores, así como los baremos con las categorías e interpretaciones correspondientes.

## **2.6. Aspectos éticos**

El instrumento se aplicó bajo el consentimiento de los participantes, los cuales fueron estudiantes universitarios de cinco universidades de Lima, tres particulares y dos nacionales, a quienes se le informó acerca de los objetivos del estudio así como la confidencialidad de los resultados obtenidos, asimismo se les explicó la forma de responder al instrumento.

Los principios éticos y legales que se contemplan en el presente estudio, tienen la finalidad de lograr tres objetivos diseñados por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010), en primer lugar afirmar la exactitud del conocimiento científico, proteger las garantías y los derechos de los participantes en la investigación y resguardar los derechos de la propiedad intelectual. Es decir, el primer objetivo se refiere al correcto citado de trabajos previos, a no falsear los datos conseguidos en el proceso de investigación, ni a manipular la

información y poner a disposición la información necesaria a otros investigadores para que pueda ser replicado el estudio y se puedan verificar los resultados hallados.

Por otro lado, con lo que respecta a la propiedad intelectual, se adjuntan los permisos correspondientes para la adaptación del instrumento y para el uso de tablas de datos.

### **III. RESULTADOS**

### 3.1. Determinación de las características psicométricas del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F)

En la tabla 9 se presenta el análisis preliminar de los ítems del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F), donde todos los ítems evidencian puntajes aceptables de asimetría y curtosis, es decir se distribuyen con relativa normalidad.

Tabla 9

#### *Análisis preliminar de los ítems del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F)*

Ítems	M	DE	g1	g2
1. El tiempo de estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.	3.92	.831	-.483	.358
2. Cuando tengo que estudiar un tema, no estoy conforme hasta que le dedico el tiempo suficiente para formar mis propias conclusiones	3.86	.835	-.329	-.119
3. Mi intención es aprobar los cursos realizando el menor esfuerzo posible.	2.23	1.098	.712	-.052
4. Estudio únicamente lo que se dicta en clase o lo que está detallado en el sílabo del curso.	3.05	1.016	-.256	-.473
5. Me parece que cualquier tema puede ser muy interesante una vez que lo abordo.	4.01	.765	-.527	.433
6. Frecuentemente dedico tiempo extra buscando información adicional sobre nuevos temas, ya que me parecen interesantes.	3.57	.878	-.014	-.512
7. Cuando percibo que el curso no es muy interesante, trabajo lo menos posible.	2.50	.951	.216	-.347
8. Memorizo algunos temas a pesar de no comprenderlos.	2.88	.897	-.067	.139
9. Considero que estudiar temas académicos, en ocasiones es tan apasionante como realizar mi pasatiempo favorito.	3.54	.877	-.156	-.177
10. Me hago preguntas sobre temas importantes hasta entenderlos completamente.	3.75	.793	-.434	.341
11. Pienso que puedo aprobar la mayoría de exámenes memorizando temas clave sin necesidad de comprenderlos.	2.51	.986	.333	-.288
12. En general, limito mi estudio específicamente a lo que se dicta en clase porque creo que es innecesario hacer cosas extras.	2.40	.954	.291	-.560
13. Me esfuerzo mucho en mis estudios porque pienso que el contenido de los temas es muy interesante.	3.96	.779	-.363	-.167

14. Dedico parte de mi tiempo libre buscando información adicional sobre temas interesantes dictados en clase	3.33	.837	.193	-.154
15. Me parece innecesario estudiar temas a profundidad, porque eso confunde y desperdicias tu tiempo, ya que lo que importa es tener una idea general de los temas.	2.19	.974	.603	-.113
16. Los estudiantes no deberían invertir mucho tiempo en lecturas de temas que saben que no serán evaluados.	2.17	1.078	.624	-.393
17. Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en la mente que deseo sean contestadas.	3.15	.936	-.067	-.136
18. Trato de estudiar la mayoría de las lecturas sugeridas en las clases.	3.54	.885	-.192	-.218
19. Me parece innecesario aprender temas que probablemente no vendrán en el examen.	2.46	.975	.295	-.306
20. Me parece que la mejor forma de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con mayor probabilidad pueden venir en el examen.	2.73	1.113	.181	-.649

*Nota:* M = Media; DE = Desviación Estándar; g1 = Asimetría; g2 = Curtosis

### 3.2. Adaptación lingüística del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F)

En la tabla 10 se presentan los ítems de la versión en español llevada a cabo por Hernández, García y Maquilón (2005) y los de la versión adaptada, además se observa que 19 de los 20 ítems del cuestionario fueron modificados en el segundo estudio piloto (ver anexo 2), siendo el ítem 18 el que se mantuvo sin cambios, esto se realizó mediante la técnica de adaptación que consiste en someter el instrumento a juicio de expertos, detallados en la tabla 11.

Tabla 10

#### *Adaptación lingüística del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F)*

Nº de ítem	Versión en español (Hernández, García & Maquilón, 2005)	Versión Adaptada
1	Me parece que el tiempo de estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.	El tiempo de estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.
2	Me parece que tengo que trabajar lo suficiente en un tema para formar mis propias conclusiones, antes de sentirme satisfecho.	Cuando tengo que estudiar un tema, no estoy conforme hasta que le dedico el tiempo suficiente para formar mis propias conclusiones

---

3	Mi intención es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible.	Mi intención es aprobar los cursos realizando el menor esfuerzo posible.
4	Yo solo estudio de manera seria lo que se da en la clase o en el temario del curso.	Estudio únicamente lo que se dicta en clase o lo que está detallado en el sílabo del curso.
5	Me parece que potencialmente cualquier tema puede ser altamente interesante una vez que lo abordo.	Me parece que cualquier tema puede ser muy interesante una vez que lo abordo.
6	Encuentro que la mayoría de los temas nuevos son interesantes y con frecuencia paso tiempo extra tratando de obtener información al respecto.	Frecuentemente dedico tiempo extra buscando información adicional sobre nuevos temas, ya que me parecen interesantes.
7	No encuentro mi curso muy interesante, por lo mismo, mantengo mi trabajo al mínimo.	Cuando percibo que el curso no es muy interesante, trabajo lo menos posible.
8	Aprendo algunas cosas de memoria, repasándolas una y otra vez hasta que me las grabo aun cuando no las entiendo.	Memorizo algunos temas a pesar de no comprenderlos.
9	Me parece que estudiar temas académicos, en ocasiones puede ser tan excitante como una buena novela o película.	Considero que estudiar temas académicos, en ocasiones es tan apasionante como realizar mi pasatiempo favorito.
10	Me pongo a prueba sobre temas importantes, hasta que los entiendo completamente.	Me hago preguntas sobre temas importantes hasta entenderlos completamente.
11	Encuentro que puedo “pasar” o aprobar en la mayoría de las evaluaciones memorizando secciones importantes, en vez de tratar de entenderlos.	Pienso que puedo aprobar la mayoría de exámenes memorizando temas clave sin necesidad de comprenderlos.
12	Generalmente, solo limito mi estudio específicamente a lo que se me asigna, pues creo que es innecesario hacer algo adicional (o trabajar de más).	En general, limito mi estudio específicamente a lo que se dicta en clase porque creo que es innecesario hacer cosas extras.
13	Trabajo duro en mis estudios porque el material me parece interesante.	Me esfuerzo mucho en mis estudios porque pienso que el contenido de los temas es muy interesante.
14	Invierto mucho de mi tiempo libre investigando (descubriendo) más acerca de temas interesantes que se han discutido en diferentes clases.	Dedico parte de mi tiempo libre buscando información adicional sobre temas interesantes dictados en clase
15	Me parece que no es necesario estudiar temas a profundidad. Solo te confunde y desperdicias tu tiempo, cuando lo único que necesitas es familiarizarte superficialmente con el tema.	Me parece innecesario estudiar temas a profundidad, porque eso confunde y desperdicias tu tiempo, ya que lo que importa es tener una idea general de los temas.
16	Creo que las lecturas no deberían hacer que los estudiantes pasen mucho tiempo ocupados en temas que todos saben, no van a ser evaluados.	Los estudiantes no deberían invertir mucho tiempo en lecturas de temas que saben que no serán evaluados.
17	Vengo a la mayoría de las clases con preguntas en la mente que quiero sean respondidas.	Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en la mente que deseo sean contestadas.
19	No veo razón para aprender material que probablemente no vendrá en el examen.	Me parece innecesario aprender temas que probablemente no vendrán en el examen.

---

20	Me parece que la mejor manera de pasar un examen es tratar de memorizar respuestas a las preguntas más probables.	Me parece que la mejor forma de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con mayor probabilidad pueden venir en el examen.
----	---	---

Tabla 11

*Jueces expertos que participaron en la Adaptación lingüística y evidencias de Validez de contenido*

Nombre del Validador	DNI	Especialidad
Dr. Ignacio Pérez Díaz	08341128	Psicólogo y Dr. en Ciencias Sociales
Mg. Sofia Sairitupac Santana	70432346	Mg. En Docencia Universitaria y especialidad en Psicología Educativa
Mg. Elsa Cristina Chueca Díaz del Olmo de López	09302341	Mg. En Administración de la educación, especialista en Comunicación y matemática, especialista en Gestión escolar con liderazgo pedagógico y problemas de aprendizaje
Mg. Roxana Patricia Varas Loli	17879213	Psicóloga con Mg. En Problemas de aprendizaje y especialista en Psicopedagogía.
Mg. Fiorella Stefany Villón Arellano	70276144	Psicóloga Mg en Psicología Cognitivo Conductual y docencia universitaria
Dra. Liz Aurelia Pereda Lázaro	06731137	Dra. En Administración de la educación, Mg. En Psicología Comunitaria, especialista en problemas de aprendizaje.

En ese mismo sentido, también se utilizó la técnica de adaptación de grupos focales mediante una entrevista previamente estructurada a 10 participantes quienes cumplieran los criterios de la muestra, se les preguntó sobre la comprensión del instrumento y de la escala de respuesta, la longitud del cuestionario, así como el interés y facilidad para responder los enunciados. En la tabla 12 se evidencia que el 100% de los participantes afirmó que no tuvieron dificultades en la comprensión del instrumento y las opciones de respuesta, asimismo mencionaron que la cantidad de ítems era suficiente y que les resultó interesante y fácil de resolver.



Tabla 12

*Respuestas obtenidas en el Focus Group*

¿Consideras que hay una o más preguntas que no son comprensibles?			¿Consideras que una o más preguntas resultan repetitivas dentro del cuestionario?			¿Crees que el cuestionario es comprensible en su totalidad?			¿Las opciones de respuesta son comprensibles para ti?			¿Crees que las preguntas del cuestionario son suficientes?			¿Hay algún término o palabra que no hayas comprendido bien?			¿Los ítems del cuestionario te resultan interesantes de responder?			
Si	No	¿Por qué?	Si	No	¿Por qué?	Si	No	¿Por qué?	Si	No	¿Por qué?	Si	No	¿Por qué?	Si	No	¿Por qué?	Si	No	¿Por qué?	
1	x			x		x			x			x				x			x		
2	x			x		x			x			x				x			x		
3	x			x		x			x			x				x			x		
4	x			x		x			x			x				x			x		
5	x			x		x			x			x				x			x		
6	x			x		x			x			x				x			x		
7	x			x		x			x			x				x			x		
8	x			x		x			x			x				x			x		
9	x			x		x			x			x				x			x		
10	x			x		x			x			x				x			x		

### **3.3. Evidencias de validez de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de estudio mediante el Análisis Factorial Confirmatorio**

La técnica estadística utilizada fue el Análisis Factorial confirmatorio mediante el paquete estadístico para Ciencias Sociales (SPSS AMOS versión 25), el cual verificó la estructura de dos factores del Cuestionario de Procesos de estudio sometiendo a prueba el modelo no jerárquico oblicuo (NJOB) y el modelo no jerárquico ortogonal (NJOR). Se empleó el estimador de Máxima Verosimilitud (ML), ya que los datos se distribuyen con relativa normalidad.

En la tabla 13 se presenta la evaluación del ajuste de los modelos. El primero consiste en el modelo no jerárquico oblicuo (NJOB) con el cuestionario completo (20 ítems), de 2 factores (superficial y profundo). En el segundo se presenta el modelo no jerárquico oblicuo (NJOB) del cual se extrajeron 2 ítems (ítem 6 e ítem 8), de acuerdo a los índices de modificación y por su redundancia, siendo este el que presenta mejor ajuste. Además, se probó el modelo no jerárquico ortogonal (NJOR) con los 20 ítems y con 2 ítems extraídos, sin embargo estos dos últimos modelos no se ajustan a lo esperado.

Para este análisis se calculó el CMIN/df, obteniendo un valor de 2.288 para el modelo 1, 1.85 en el modelo 2, 2.655 en el modelo 3 y 2.421 en el modelo 4, los cuales se encuentran dentro de lo requerido, con respecto al índice de ajuste comparativo (CFI), el valor presentado en el modelo 1 es .87, .92 en el modelo 2, .84 en el modelo 3 y .87 para el modelo 4, solo el modelo 2 se halla dentro esperado.

Para el índice de bondad de ajuste (GFI) en el modelo 1 se encontró un valor de .92, .94 en el modelo 2, .91 en el modelo 3 y .93 en el modelo 4, es decir todos los modelos están dentro de lo establecido, aunque el modelo 2 presenta mejores valores. Asimismo, para el criterio de información de Akaike (AIC) se evidencia que el menor valor es obtenido en el modelo 2, lo cual indica mayor parsimonia.

En cuanto a la raíz residual estandarizada cuadrática media (SRMR) se observa valores de .06 y .05 para el modelo 1 y 2 respectivamente, y .11 para el modelo 3 y 4. El error

cuadrático medio de aproximación (RMSEA) evidencia un valor de .06 en el modelo 1, 3 y 4 y .04 para el segundo siendo este el que presenta mejor ajuste.

Tabla 13

*Índices de bondad de ajuste de cuatro modelos del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F)*

Modelo	$\chi^2$	DF	CMIN/DF	p	CFI	GFI	SRMR	RMSEA (IC 90%)	AIC
Modelo NJOB: 2 factores (20 ítems)	386.635	169	2.288	.0	.87	.92	.06	.06	468.635
Modelo NJOB: 2 factores (18 ítems)	247.868	134	1.85	.0	.92	.94	.05	.04	321.868
Modelo NJOR: 2 factores (20 ítems)	451.329	170	2.655	.0	.84	.91	.11	.06	531.329
Modelo NJOR: 2 factores (18 ítems)	326.789	135	2.421	.0	.87	.93	.11	.06	398.789

Nota. NJOB: No jerárquico oblicuo, NJOR: No jerárquico ortogonal, CMIN/DF: Chi cuadrado sobre los grados de libertad, CFI: índice de ajuste comparativo, GFI: Índice de bondad de ajuste, SRMR: raíz residual estandarizada cuadrática media, RMSEA: error cuadrático medio de aproximación, AIC: Criterio de Información de Akaike.

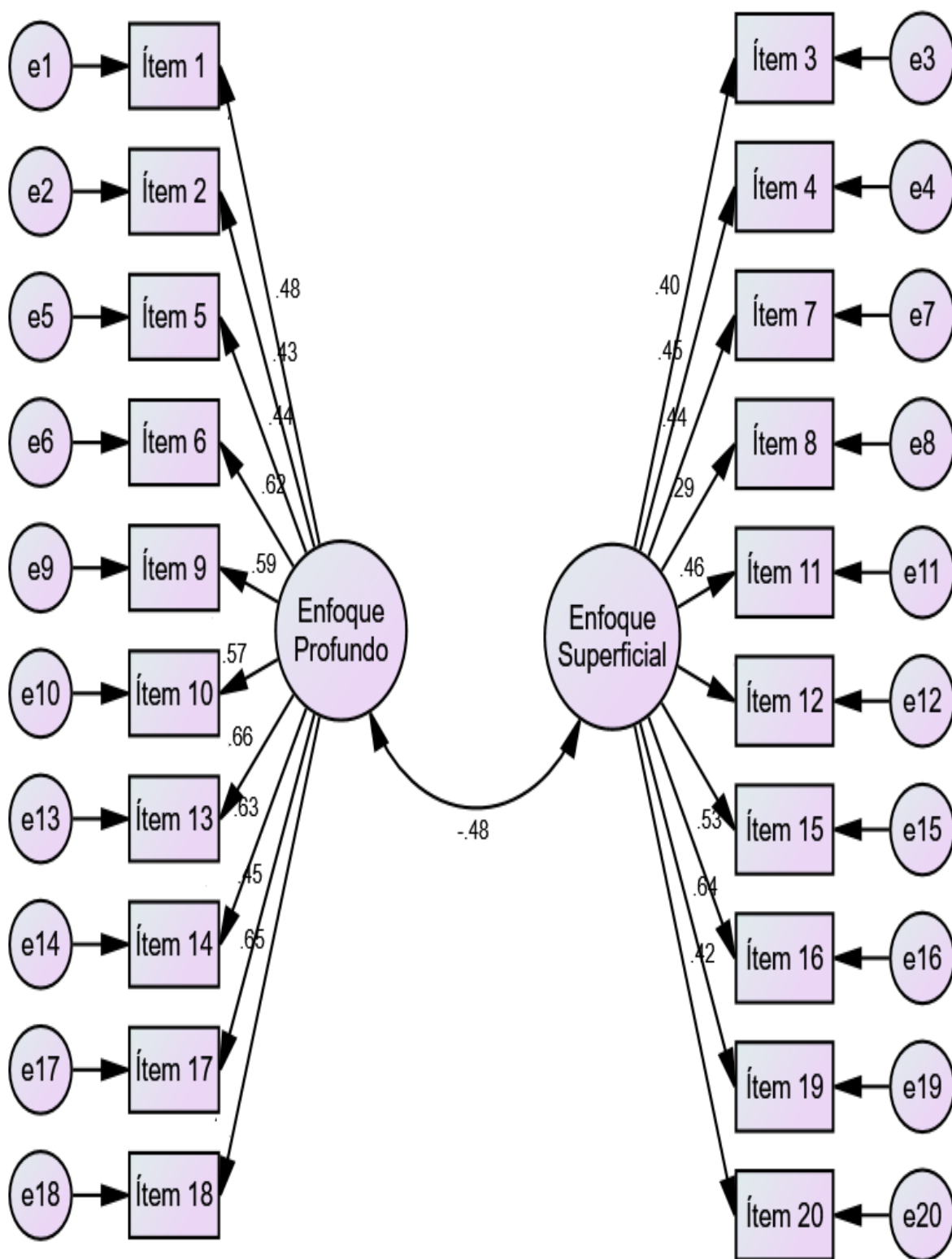


Figura 1. Diagrama del Modelo no jerárquico oblicuo de dos factores (20 ítems)

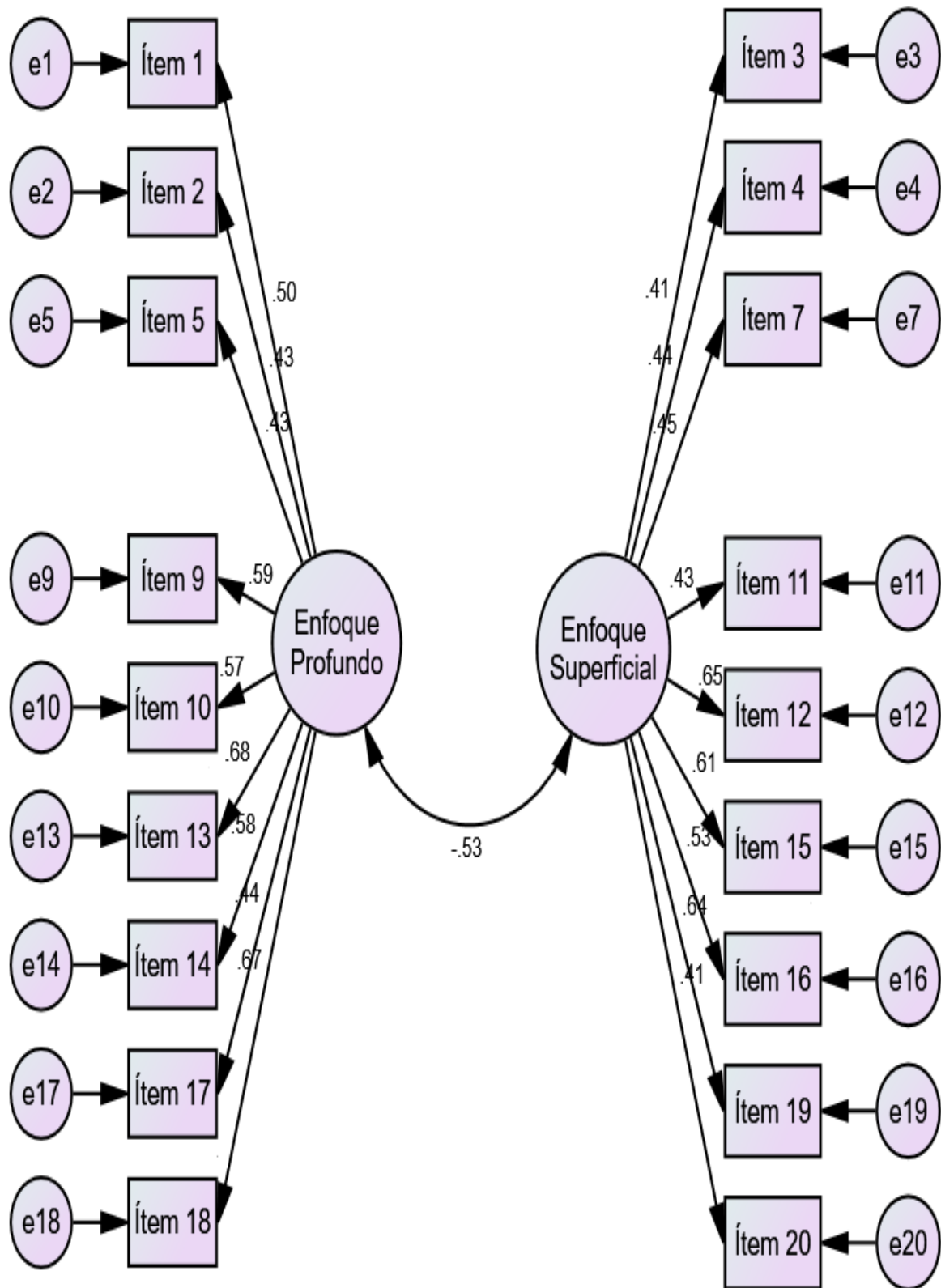


Figura 2. Diagrama del Modelo no jerárquico oblicuo de dos factores (18 ítems)

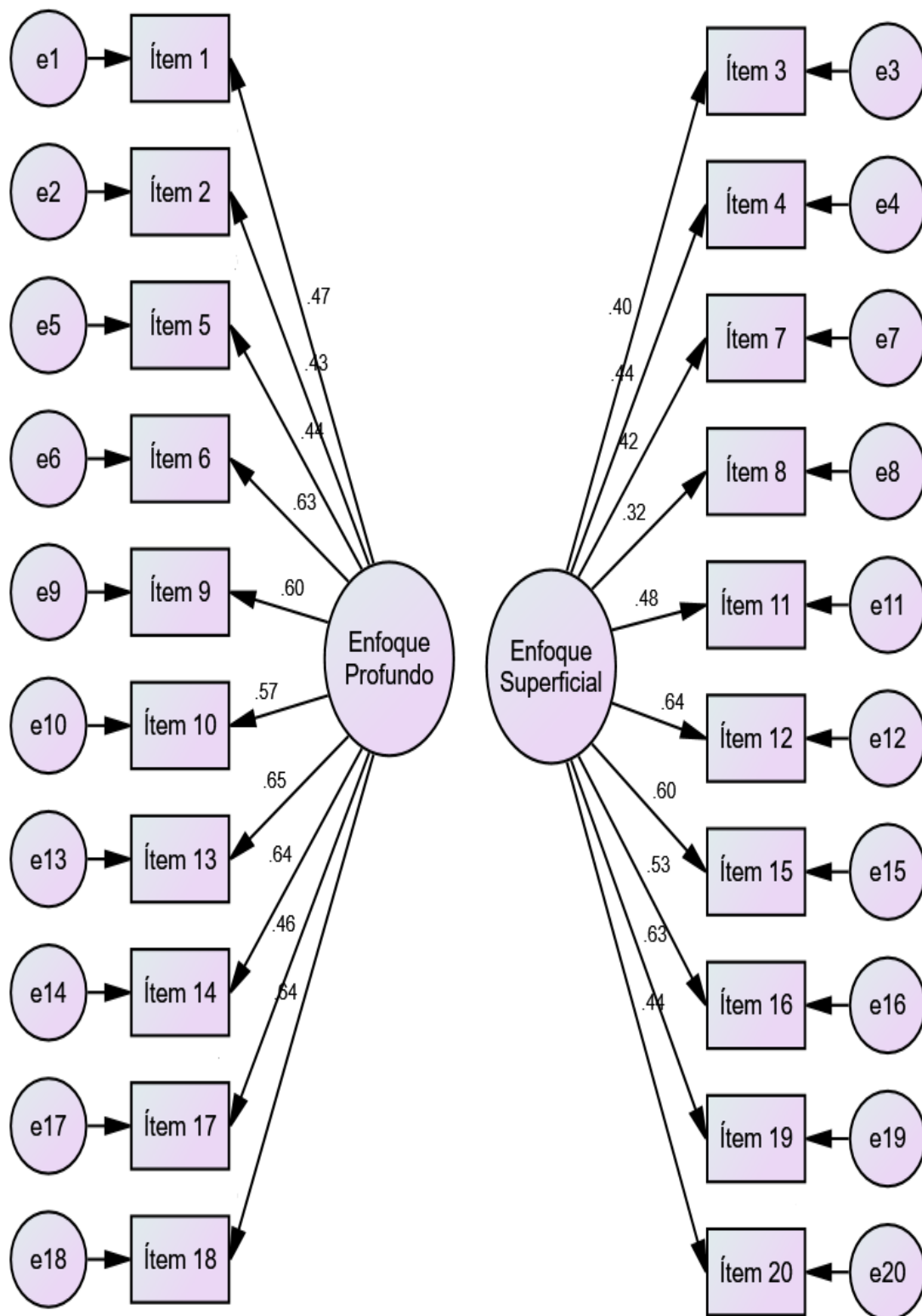


Figura 3. Diagrama del Modelo no jerárquico ortogonal de dos factores (20 ítems)

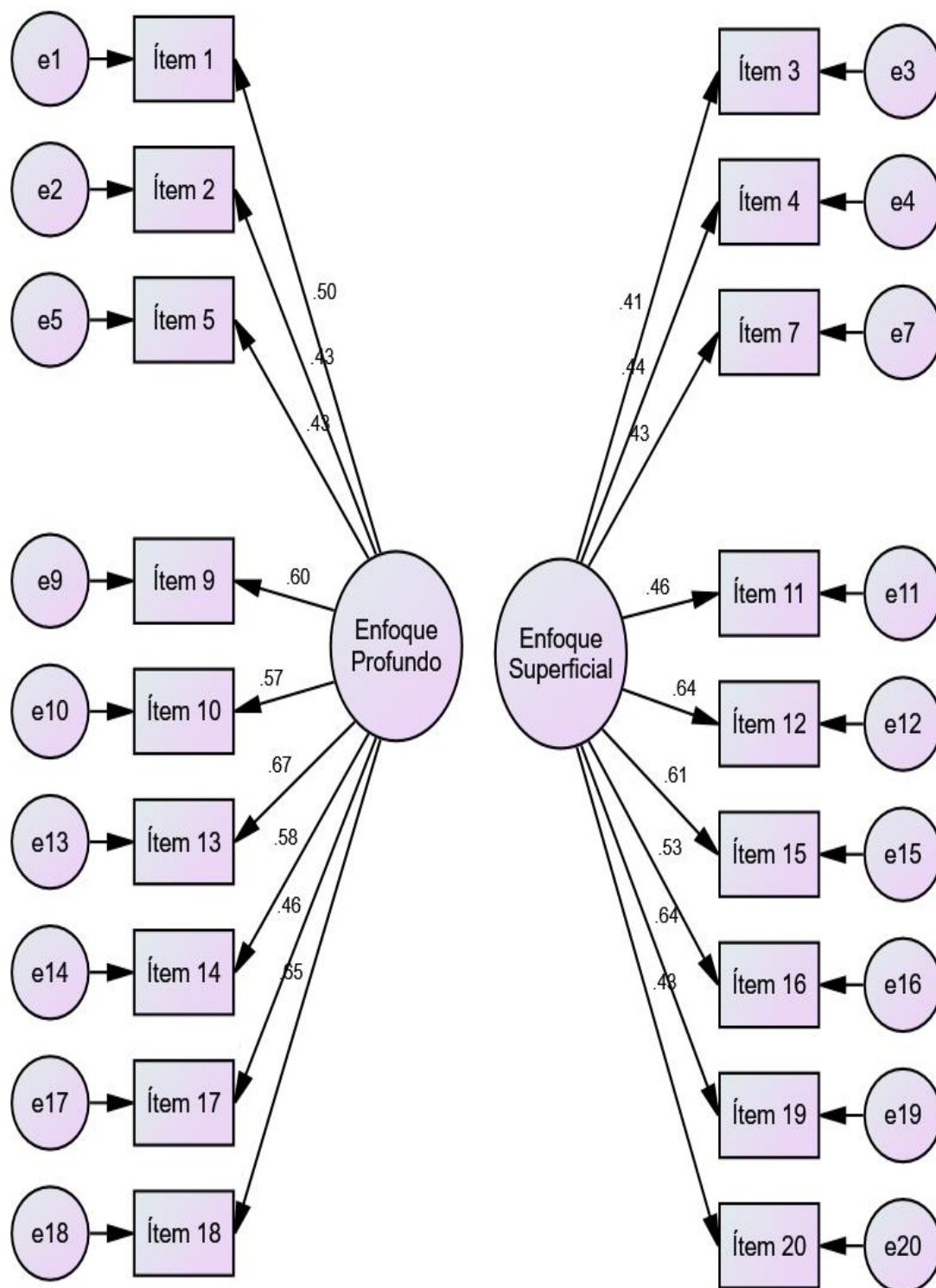


Figura 4. Diagrama del Modelo no jerárquico ortogonal de dos factores (20 ítems)

### 3.4. Evidencias de confiabilidad de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F), cargas factoriales y correlación entre factores.

En la tabla 14 se muestran las cargas factoriales de la solución estandarizada del segundo modelo del análisis factorial confirmatorio, estas oscilan entre .40 y .67, es decir son admitidas.

Además se halló la consistencia interna por medio del coeficiente alfa de Cronbach y omega compuesto según las dimensiones del Cuestionario de Procesos de estudio, donde el enfoque profundo alcanzó un puntaje de  $\alpha=.81$ ,  $\omega=.79$  y el enfoque superficial  $\alpha=.76$ ,  $\omega=.76$  resultando aceptables.

Por último, se evidencia que la correlación entre los factores es moderada con un valor de  $-.53$ , es decir pertenecen a un mismo constructo, sin embargo esta relación al ser negativa significa que mientras una persona puntúe más en una dimensión, habrá menos presencia de la otra, evidenciando independencia de los factores a nivel conceptual, por lo cual debería probarse el modelo no jerárquico ortogonal.

Tabla 14

*Cargas factoriales, consistencia interna y correlación entre factores del Cuestionario de Procesos de estudio (R-SPQ-2F) (Modelo 2)*

Ítem	F1	F2
El tiempo de estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.	.49	
Cuando tengo que estudiar un tema, no estoy conforme hasta que le dedico el tiempo suficiente para formar mis propias conclusiones	.43	
Me parece que cualquier tema puede ser muy interesante una vez que lo abordo.	.43	
Considero que estudiar temas académicos, en ocasiones es tan apasionante como realizar mi pasatiempo favorito.	.58	
Me hago preguntas sobre temas importantes hasta entenderlos completamente.	.57	
Me esfuerzo mucho en mis estudios porque pienso que el contenido de los temas es muy interesante.	.67	
Dedico parte de mi tiempo libre buscando información adicional sobre temas interesantes dictados en clase	.58	
Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en la mente que deseo sean contestadas	.44	
Trato de estudiar la mayoría de las lecturas sugeridas en las clases.	.66	
Mi intención es aprobar los cursos realizando el menor esfuerzo posible.		.41



Estudio únicamente lo que se dicta en clase o lo que está detallado en el sílabo del curso.		.44
Cuando percibo que el curso no es muy interesante, trabajo lo menos posible.		.45
Pienso que puedo aprobar la mayoría de exámenes memorizando temas clave sin necesidad de comprenderlos.		.43
En general, limito mi estudio específicamente a lo que se dicta en clase porque creo que es innecesario hacer cosas extras.		.64
Me parece innecesario estudiar temas a profundidad, porque eso confunde y desperdicias tu tiempo, ya que lo que importa es tener una idea general de los temas.		.60
Los estudiantes no deberían invertir mucho tiempo en lecturas de temas que saben que no serán evaluados.		.52
Me parece innecesario aprender temas que probablemente no vendrán en el examen.		.64
Me parece que la mejor forma de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con mayor probabilidad pueden venir en el examen.		.40
	<i>Promedio de cargas factoriales</i>	.54 .50
	<i>Consistencia interna (<math>\omega</math>)</i>	.79 .76
	<i>Consistencia interna (<math>\alpha</math>)</i>	.81 .76
	<i>Correlación entre factores</i>	
	<i>Enfoque Profundo</i>	- -.53
	<i>Enfoque Superficial</i>	- -

Nota:  $\omega$ = Omega compuesto,  $\alpha$ =Alfa de Cronbach

### 3.5. Elaboración de Baremos del Cuestionario de Procesos de estudio en universitarios de Lima

De acuerdo a los percentiles que se presentan en la tabla 15, se obtienen tres categorías para cada uno de los enfoques. En la tabla 16 se observa que en el enfoque profundo entre 25 y 33 puntos los universitarios poseen baja tendencia a dicho enfoque, entre 34 y 40 una tendencia media y de 41 puntos a más, alta tendencia. En la tabla 17 se muestra que en el enfoque superficial entre 13 y 21 puntos los universitarios evidencian baja tendencia, entre 22 y 29 una tendencia media y de 30 a más, alta tendencia.

Tabla 15

*Normas percentiles del Cuestionario de Procesos de estudio en universitarios de Lima*

		Enfoque Profundo	Enfoque Superficial
N	Válido	420	420
	Perdidos	0	0
Percentiles	1	25,2100	13,0000
	5	29,0000	17,0000

10	30,0000	18,0000
15	31,0000	19,0000
20	32,0000	20,0000
25	33,0000	21,2500
30	34,0000	22,0000
35	35,0000	23,0000
40	35,0000	23,0000
45	36,0000	24,0000
50	36,0000	25,0000
55	37,0000	26,0000
60	38,0000	26,0000
65	38,0000	27,0000
70	39,0000	28,0000
75	40,0000	29,0000
80	41,0000	30,0000
85	42,0000	31,0000
90	43,0000	32,0000
95	46,0000	35,0000
99	49,7900	39,7900

Tabla 16

*Categorías del Enfoque Profundo del Cuestionario de Procesos de estudio en universitarios de Lima*

Puntajes	Categoría	Interpretación
25-33	Baja tendencia al enfoque profundo	Pocas veces muestra interés por comprender el curso por sí mismo, por interactuar de forma crítica con el contenido, por relacionar la información con su conocimiento previo, por organizar la información de manera significativa y por analizar el contenido antes de memorizarlo.
34-40	Tendencia media al enfoque profundo	En ocasiones muestra interés por comprender el curso por sí mismo, por interactuar de forma crítica con el contenido, por relacionar la información con su conocimiento previo, por organizar la información de manera significativa y por analizar el contenido antes de memorizarlo.

41 a más	Alta tendencia al enfoque profundo	Frecuentemente muestra interés por comprender el curso por sí mismo, por interactuar de forma crítica con el contenido, por relacionar la información con su conocimiento previo, por organizar la información de manera significativa y por analizar el contenido antes de memorizarlo.
----------	------------------------------------	--

Tabla 17

*Categorías del Enfoque Superficial del Cuestionario de Procesos de estudio en universitarios de Lima*

Puntajes	Categoría	Interpretación
13-21	Baja tendencia al enfoque superficial	Pocas veces se enfoca en aceptar las ideas de forma pasiva, en los requerimientos del examen y en reproducir únicamente el contenido académico brindado en clase, memorizando instrucciones y hechos de manera rutinaria.
22-29	Tendencia media al enfoque superficial	En ocasiones se enfoca en aceptar las ideas de forma pasiva, en los requerimientos del examen y en reproducir únicamente el contenido académico brindado en clase, memorizando instrucciones y hechos de manera rutinaria.
30 a más	Alta tendencia al enfoque superficial	Frecuentemente se enfoca en aceptar las ideas de forma pasiva, en los requerimientos del examen y en reproducir únicamente el contenido académico brindado en clase, memorizando instrucciones y hechos de manera rutinaria.

## **IV. DISCUSIÓN**

La presente investigación tuvo como principal propósito determinar las características psicométricas de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de estudio en universitarios de Lima, encontrándose que el instrumento es aplicable en la muestra anteriormente mencionada a nivel profesional y de investigación.

Para la realización del estudio se tomó en cuenta lo propuesto por la Comisión Internacional de Tests (ITC) quienes establecieron las Directrices para la traducción y adaptación de tests con el fin de lograr el máximo nivel de equivalencia lingüística, cultural, conceptual y métrica (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013).

En primer lugar, se consideraron las directrices previas que describen la correcta planificación, evidencia de registro de propiedad intelectual y el estudio de la relevancia del constructo, por lo cual se formularon los problemas de investigación, se solicitó el permiso del autor del instrumento, obteniendo su aprobación y respaldo y se planteó la realidad problemática.

En segunda instancia se realizó la adaptación lingüística tomando en consideración las diferencias que existen en el lenguaje, la cultura y las características psicológicas propias de un determinado contexto. Esto se ejecutó mediante dos técnicas de adaptación, en la primera se sometió el instrumento al juicio de 6 expertos, quienes modificaron 19 de los 20 ítems, siendo el ítem 18 el que se mantuvo sin cambios. En la segunda se entrevistó a un grupo focal constituido por 10 participantes que cumplían los criterios de la muestra, en la que se les preguntó sobre la comprensión del instrumento y de la escala de respuesta, la longitud del cuestionario, así como el interés y facilidad para responder los enunciados, resultando que no tuvieron dificultades en ninguno de los aspectos ya mencionados. Además se aplicaron dos estudios piloto que sirvieron de apoyo en la adaptación lingüística y a la adecuación de la escala de respuesta, tal como lo recomiendan en una investigación cubana (Fernández, 2013).

Posteriormente, se estimó las evidencias de validez basada en la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de estudio en universitarios de Lima donde se verificó la estructura de dos factores del instrumento, al igual que en investigaciones anteriores (Hernández *et al.*, 2005; Marchant *et*

*al.*, 2016; Freiberg & Fernández, 2016; Fernández, 2013; Merino & Kumar, 2013) que propusieron que esta estructura es la que mejor se ajusta al modelo teórico planteado por Biggs, Kember y Leung (2001), quienes afirmaron que los enfoques de aprendizaje son procesos de aprendizaje que provienen de las percepciones que poseen los estudiantes de una tarea académica, influenciado por elementos personales y del contexto. Se estructuran a partir de la relación entre motivos y estrategias (Biggs, 1987a, 1987b), además se pueden diferenciar dos enfoques, el enfoque superficial, en el que el propósito del estudiante se enfoca exclusivamente en reproducir los fragmentos del contenido, acepta la información y las ideas de forma pasiva, se centra únicamente en los requerimientos del examen, no profundiza sobre las estrategias o el propósito del aprendizaje, memoriza instrucciones y hechos de manera rutinaria, no logra reconocer los patrones guías y el enfoque profundo, en el que el estudiante tiene como propósito comprender el curso por sí mismo, interactuar de forma crítica con el contenido, relacionar la información con el conocimiento previo o con su experiencia, utilizar nociones organizativas para completar las ideas, relacionar la evidencia con los resultados y examinar la lógica de contenido antes de memorizarlo (Biggs, 1999).

Se evaluó el modelo no jerárquico ortogonal y el modelo no jerárquico oblicuo, de este último se obtuvo un buen ajuste, como en los estudios de Merino y Kumar (2013) y Freiberg y Fernández (2016), hallándose 4 modelos, sin embargo del segundo, el cual presentó mejor ajuste ( $X^2/df=1.85$ ,  $GFI=.94$ ,  $CFI=.92$ ,  $SRMR=.05$ ,  $RMSEA=.04$ ), fueron extraídos dos ítems (ítem 6 e ítem 8), de acuerdo a los índices de modificación y por su redundancia dentro del cuestionario, a diferencia de estudios anteriores que utilizaron el instrumento completo.

Adicionalmente, se hallaron las cargas factoriales de la solución estandarizada del segundo modelo del análisis factorial confirmatorio, las cuales oscilan entre .40 y .67, es decir son admitidas de acuerdo a lo establecido (Beaducel & Herberg, 2006). La correlación entre los factores es moderada con un valor de  $-.53$  ( $-.40 < r < -.60$ ), es decir pertenecen a un mismo constructo, sin embargo esta relación al ser negativa significa que mientras una persona puntúe más en una dimensión, habrá menos presencia de la otra, tal como lo proponen otros investigadores (Freiberg & Fernández, 2016; Merino & Kumar, 2013). Ante esto Biggs (2003) enfatizó que no es adecuado categorizar a los educandos dentro de un enfoque en específico (superficial o profundo), como si se tratase de una característica propia

del individuo y manifiesta que un estudiante puede optar por uno de los enfoques basándose en las necesidades percibidas de la tarea, lo cual puede cambiar de acuerdo a la influencia del contexto, el género, la universidad o la carrera profesional.

Asimismo, se calculó las evidencias de confiabilidad de las puntuaciones del R-SPQ-2F por consistencia interna mediante el alfa de Cronbach y omega compuesto en el que se obtuvieron valores aceptables para el enfoque profundo ( $\alpha=.81$ ,  $\omega=.79$ ) y para enfoque superficial ( $\alpha=.76$ ,  $\omega=.76$ ), discrepando de algunos trabajos previos (Biggs *et al.*, 2001; Hernández *et al.*, 2005; Merino & Kumar, 2013), los cuales declaran menores valores en el coeficiente alfa de Cronbach. Por otro lado, la presente investigación y los antecedentes muestran que el enfoque profundo presenta valores mayores que el enfoque superficial (Biggs *et al.*, 2001; Hernández *et al.*, 2005; Marchant *et al.*, 2016; Fernández, 2013; Merino & Kumar, 2013), salvo en el estudio realizado por Freiberg y Fernández (2016).

Se elaboraron los baremos del Cuestionario de Procesos de estudio para la muestra total, con tres categorías para cada uno de los enfoques (baja tendencia, tendencia media y alta tendencia al enfoque) con los cuales es posible conocer el enfoque predominante en los universitarios de Lima, del mismo modo se propone las interpretaciones para cada categoría.

Dentro de las limitaciones del estudio puede mencionarse la generalidad de los resultados, debido al tipo de muestreo (no probabilístico por conveniencia), ya que, si bien en Lima residen gran cantidad de universitarios, correspondientes al 21,6 % del total de estudiantes a nivel nacional (INEI, 2017), sería recomendable llevar a cabo otras investigaciones que incluyan a universitarios de los diferentes departamentos y regiones del Perú.

Por otro lado, la segunda limitación que se halló es el no haber medido las otras dos etapas del modelo 3P (Presagio y Producto) propuesto por Biggs (1987), las cuales están relacionadas a las características personales del estudiante y del contexto, así como su rendimiento académico respectivamente, que aunque no se encontraba dentro de los objetivos de la investigación, resultaría importante conocer cómo influye en la etapa de Proceso (Enfoques de aprendizaje: Profundo y superficial) de los universitarios de Lima.

En resumen, el cuestionario de Procesos de estudio cuenta con apropiadas características psicométricas y es aplicable a la población de universitarios de Lima, para lo cual se proponen normas de calificación e interpretación, además se confirma la estructura de dos factores propuesta por el autor (Bigg *et al*, 2001).



## **V. CONCLUSIONES**

De acuerdo a los objetivos propuestos en la presente investigación, se detallan las conclusiones finales:

- Se logró determinar las características psicométricas de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio, logrando su adecuación en universitarios de Lima, por tanto el instrumento es útil a nivel profesional y de investigación.
- La adaptación del cuestionario de Procesos de estudio resultó ser comprensible para universitarios de Lima, utilizando como método, la entrevista a jueces expertos y 10 participantes que cumplieran los criterios de la muestra (Focus group).
- El cuestionario de Procesos de estudio presentó adecuadas evidencias empíricas de validez por estructura interna con un modelo no jerárquico oblicuo de 18 ítems y dos factores relacionados de forma inversa ( $\chi^2/df=1.85$ ,  $GFI=.94$ ,  $CFI=.92$ ,  $SRMR=.05$ ,  $RMSEA=.04$ ). Los dos factores son: Enfoque profundo y Enfoque superficial. En el primer factor el promedio de cargas factoriales=.54 y en el segundo factor=.50.
- Las puntuaciones del cuestionario de Procesos de estudio obtuvieron adecuados niveles de confiabilidad por consistencia interna, mediante alfa de Cronbach y omega compuesto. En Enfoque profundo  $\alpha=.81$ ,  $\omega=.79$  y  $\alpha=.76$ ,  $\omega=.76$  en Enfoque Superficial.
- Se elaboraron los baremos del Cuestionario de Procesos de Estudio para la muestra total, con tres categorías para cada uno de los enfoques (baja tendencia, tendencia media y alta tendencia al enfoque) con los cuales es posible conocer el enfoque predominante en los universitarios de Lima.

## **VI. RECOMENDACIONES**

En base a los resultados hallados en el presente estudio surgen algunas recomendaciones y alcances tanto para futuros investigadores como para quienes las consideren pertinentes.

- En primer lugar, seguir contribuyendo a la línea de investigación Psicométrica de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, lo cual permitirá contar con una gran cantidad de instrumentos adaptados al contexto limeño y/o peruano.
- En ese mismo sentido, se recomienda continuar el análisis psicométrico del Cuestionario de Procesos de estudio en nuevas muestras como los diferentes departamentos del Perú y otros países, lo cual permita probar el modelo teórico y realizar comparaciones a nivel nacional e internacional.
- Además, se sugiere emplear el Cuestionario de Procesos de estudio en futuras investigaciones en el ámbito educativo universitario limeño, así como en instituciones educativas del nivel secundario y centros preuniversitarios.
- También se considera relevante estimar las evidencias de validez basadas en la relación con otras variables, tales como las que comprenden el modelo 3P de Biggs (Presagio – Proceso – Producto) entre ellas el rendimiento académico, certeza vocacional, morosidad académica, aspectos sociodemográficos y de personalidad, etc.
- Asimismo, es de suma importancia en posteriores investigaciones analizar la invarianza factorial, lo cual permita conocer las diferencias entre los subgrupos como varones y mujeres, estudiantes de primer y último año, estudiantes de universidades públicas y privadas.

## **VII. REFERENCIAS**

- Abad, F., García, C., Gil, B., Olea, J., Ponsoda, V. & Revuelta, J. (Febrero de 2004). Introducción a la Psicometría. Teoría clásica de los Tests y Teoría de la respuesta al ítem. Madrid: UAM. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/cadalso/Docencia/Psicometria/Apuntes/tema1TyP\\_4.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/cadalso/Docencia/Psicometria/Apuntes/tema1TyP_4.pdf)
- Akaike, H. (1987). Factor Analysis and AIC. *Psychometrika*. 52(3), 317-332. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02294359>
- Alles, M. (2007). *Desarrollo del talento humano: Basado en competencias*. (3ra edición). Buenos Aires: Granica. Recuperado de: [http://saludpublica.bvsp.org.bo/textocompleto/bvsp/boxp68/talento-humano\\_a.pdf](http://saludpublica.bvsp.org.bo/textocompleto/bvsp/boxp68/talento-humano_a.pdf).
- Alvarado, D. & Morán, G. (2010). *Métodos de investigación*. Estado de México: Pearson Educación.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V. Recuperado de <http://www.adaptacionescurriculares.com/Teoria%20%20DSMV.pdf>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ta edición). Caracas: Episteme.
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 3 (29), 1038-1059. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>

- Ayala, C. L., Martínez, R. & Yuste, C. (2004). CEAM: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Madrid: EOS. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=253406>
- Bentler, P. & Bonnet, D. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Douglas\\_Bonett/publication/232518840\\_Significance\\_Tests\\_and\\_Goodness-of-Fit\\_in\\_Analysis\\_of\\_Covariance\\_Structures/links/53e2495d0cf2235f352c2d43/Significance-Tests-and-Goodness-of-Fit-in-Analysis-of-Covariance-Structures.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Douglas_Bonett/publication/232518840_Significance_Tests_and_Goodness-of-Fit_in_Analysis_of_Covariance_Structures/links/53e2495d0cf2235f352c2d43/Significance-Tests-and-Goodness-of-Fit-in-Analysis-of-Covariance-Structures.pdf?origin=publication_detail)
- Beaducel, A. & Herberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(29), 186-203. [https://www.researchgate.net/profile/Philipp\\_Herzberg/publication/243043555\\_On\\_the\\_Performance\\_of\\_Maximum\\_Likelihood\\_Versus\\_Means\\_and\\_Variance\\_Adjusted\\_Weighted\\_Least\\_Squares\\_Estimation\\_in\\_CFA/links/5432618a0cf22395f29c02b0/On-the-Performance-of-Maximum-Likelihood-Versus-Means-and-Variance-Adjusted-Weighted-Least-Squares-Estimation-in-CFA.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Philipp_Herzberg/publication/243043555_On_the_Performance_of_Maximum_Likelihood_Versus_Means_and_Variance_Adjusted_Weighted_Least_Squares_Estimation_in_CFA/links/5432618a0cf22395f29c02b0/On-the-Performance-of-Maximum-Likelihood-Versus-Means-and-Variance-Adjusted-Weighted-Least-Squares-Estimation-in-CFA.pdf)
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Estado de México: Pearson Educación.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Bogotá: Pearson Educación.
- Biggs, J. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph*. Australia: Australian Council for Educational Research, Hawthorn. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED308201>.
- Biggs, J. (1987b). *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying*. Australia: Australian Education Research and Development. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308200.pdf>

- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39. Recuperado de [http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2010/06/erj\\_v6\\_27-39.pdf](http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2010/06/erj_v6_27-39.pdf)
- Biggs, J. (1993). What do inventory of students learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of educational Psychology*, 63, 1-17. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x>
- Biggs, J. (1996a). Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and. Assesment and evaluation in Higher Education. *Higher Education*, 21 (1), 5-15. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293960210101>
- Biggs, J. (1996b). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. Recuperado de [http://www.are.uwa.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/2199045/Biggs-1996-HE-enhancing-teaching-through-constructive-alignment.pdf](http://www.are.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/2199045/Biggs-1996-HE-enhancing-teaching-through-constructive-alignment.pdf)
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning in University*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press. Recuperado de <https://rd.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1004049006757>
- Biggs, J. (1999) What the Student Does: teaching for enhanced learning, *Higher Education Research & Development*. 18(1), 57-75. Recuperado de <http://result.uit.no/basiskompetanse/wp-content/uploads/sites/29/2016/07/Biggs-1999.pdf>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learnig at University*. (2da ed.). Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/215915395\\_Teaching\\_for\\_Quality\\_Learning\\_at\\_University](https://www.researchgate.net/publication/215915395_Teaching_for_Quality_Learning_at_University)



- Biggs, J. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 133-149. Recuperado de [http://www.johnbiggs.com.au/pdf/ex\\_2factor\\_spq.pdf](http://www.johnbiggs.com.au/pdf/ex_2factor_spq.pdf)
- Browne, M. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bustos, V., Oliver, A., Galiana, L. & Sancho, P. (2017). Propiedades psicométricas de CEVEAPEU: Validación en población peruana. *Educación XXI*, 20(1), 299-318. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2017-20-1-5065/Propiedades\\_psicometricas.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2017-20-1-5065/Propiedades_psicometricas.pdf)
- Campo, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev. Salud Pública*. 10 (5), 831-839. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>
- Dunkin, M. & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131727509339083?needAccess=true>
- Entwistle, N. (1984). *Contrasting Perspectives on Learning*. (p. 3-22). Edinburgh: University of Edinburgh. Recuperado de [http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning\\_teaching/Academic\\_teaching/Resources/Experience\\_of\\_learning/EoLChapter1.pdf](http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Experience_of_learning/EoLChapter1.pdf)
- Fernández, E. (2013). *Validación del cuestionario de procesos de estudio en una población cubana*. (Tesis para optar el título de Master en Psicopedagogía). Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Cuba. Recuperado de [http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/3053/Tesis%20de%20Maestros%20de%20Evelyn\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/3053/Tesis%20de%20Maestros%20de%20Evelyn_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Ferrando, P. & Anguiano, C. (2010). El Análisis Factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Freiberg, A. & Fernández, M. (2016). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios argentinos según el R-SPQ-2F: Análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista colombiana de Psicología*, 25 (2), 307-329. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v25n2/v25n2a08.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2002). *Adolescencia: una etapa fundamental*. Nueva York. Recuperado de [https://www.unicef.org/ecuador/pub\\_adolescence\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (15 de enero de 2008). *Aprendizaje en la primera infancia*. Recuperado de: [https://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index\\_40747.html](https://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40747.html)
- Gargallo, B., Suárez, J. & Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612906006>
- García, J. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Madrid: Editorial Narcea S.A. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=NI-2XY6eNZwC&pg=PA234&lpg=PA234&dq=Manual%20de%20Dificultades%20de%20Aprendizaje.%20Lenguaje%2C%20LectoEscritura%20y%20Matem%3%A>

lticas.&source=bl&ots=0zOajISnWe&sig=wvY862GVGROy-  
\_MkKreFPLEm6zk&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjqnN2iwe\_aAhXDy1MKHQ6p  
CgAQ6AEIVDAJ#v=onepage&q&f=false

George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.0 Update*. (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon. Recuperado de <https://wps.ablongman.com/wps/media/objects/385/394732/george4answers.pdf>

Gutiérrez, Y. (2017). *Propiedades psicométricas del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo*. (Tesis para obtener la Licenciatura en Psicología). Universidad César Vallejo. Perú. Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/304/guti%C3%A9rez\\_ry.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/304/guti%C3%A9rez_ry.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación científica*. (6ta ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana editores.

Hernández, F., García, M. & Maquilón, J. (2005). Análisis del Cuestionario de Procesos de Estudio – 2 Factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6 (1). 96-114. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32096/Analisis%20del%20cuestionario%20de%20procesos%20de%20estudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (22 de septiembre, 2017), *36% de jóvenes de 15 a 29 años de edad cuentan con educación superior* [comunicado de prensa]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n215-2017-inei.pdf>

Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1986). *LISREL VI: Analysis of Linear Structural Relationships by Maximum Likelihood and Least Squares Methods*. Mooresville, IN: Scientific Software, Inc.

- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach. *Higher Education*, 31, 41-351. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00128436>
- Lotito, F. (26 de agosto de 2015). Test psicológicos y entrevistas: usos y aplicaciones claves en el proceso de selección e integración de personas a las empresas. *Revista Academia y Negocio*, 1(2), 79-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5803803>
- Maquilón, J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/10682/1/MaquilonSanchez.pdf?sequence=1>
- Marchant, J., Fauré & Abricot, N. (2016). Adaptación y Validación Preliminar del SPQ y el CEQ para el Estudio de la Formación en Docencia Universitaria en el Contexto Chileno. *Revista Psykhe*. 25 (2), 1-18. Recuperado de [http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/873/pdf\\_79](http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/873/pdf_79)
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: 1: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: 2. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Meneses, J. (2013). *Aproximación histórica y conceptos básicos de la psicometría*. Barcelona: UOC. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/69325/4/Psicometr%C3%A>

Da\_M%C3%B3dulo%201\_Aproximaci%C3%B3n%20hist%C3%B3rica%20y%20conceptos%20b%C3%A1sicos%20de%20la%20psicometr%C3%ADa.pdf

Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L., Turbany, J., & Valero, S. (2013). *Psicometría*. Barcelona: UOC.

Merino, C. & Kumar, R. (2013). Validación estructural del R-SPQ-2F: Un análisis factorial confirmatorio. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 7 (1), 11-127. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/190/145>

Ministerio de Educación (2017). *Perú en Pisa 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro\\_PISA.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf)

Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Morán, G. & Alvarado, D. (2010). *Métodos de Investigación*. México: Pearson Educación. Recuperado de <https://mitrabajodegrado.files.wordpress.com/2014/11/moran-y-alvarado-metodos-de-investigacion-1ra.pdf>

Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. Recuperado de <http://www.cop.es/pdf/dtyatest.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2012). *Rehabilitación Basada en la Comunidad. Guías para la RBC*. Suiza: Componente de Educación. Recuperado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44809/9789243548050\\_Educaci%C3%B3n\\_spa.pdf;jsessionid=D824759A7FFD09F1339B7BFF6C7E8323?sequence=41](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44809/9789243548050_Educaci%C3%B3n_spa.pdf;jsessionid=D824759A7FFD09F1339B7BFF6C7E8323?sequence=41)

- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestro sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica
- Pérez, E. & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/42091816>
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*. 31(1), 67-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441007>
- Rafael, A. (2009). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Barcelona. Recuperado de: [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. Londres: Routlege. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079312331382498>
- Richardson, J. (1994). Cultural specificity of Approaches to studying in higher education. *Higher Education*, 27, 449-468. Recuperado de <https://rd.springer.com/article/10.1007/BF01384904>
- Ruiz, M., Pardo, A. & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*. 31(1), 34-45. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1794.pdf>
- Soler, M., Cárdenas, F., Hernández, F. & Monroy, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y educadores*. 20(1), 65-68. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6454/445>

Ventura, J. (2018). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: Propuesta para el cálculo. [Carta al editor]. *Adicciones*. 30(1), 77-78. Recuperado de <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/962/899>

Zinbarg, R., Revelle, W., Yovel, I. & Li, W. (2005). Cronbach's, Revelle's, and McDonald's: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133. doi: 10.1007/s11336-003-0974-7.

## **VIII. ANEXOS**



**Anexo 1: Formato de Adaptación sometido a juicio de expertos**  
**ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROCESOS DE ESTUDIO (R-SPQ-2F) DE BIGGS**

**Enfoques de aprendizaje:** Procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que tiene el estudiante de una tarea académica. Influenciado por elementos personales y del contexto. Se estructuran a partir de la relación entre motivos y estrategias (Biggs, 1987).

**Enfoque Profundo:**

**Motivación profunda o intrínseca:** El estudiante está interesado por la tarea. El aprendizaje tiene un significado personal (Ítems 1, 5, 9, 13, 17).

**Las estrategias de aprendizaje profundas:** se usan para lograr la comprensión, relacionando las ideas y estableciendo nexos con otros contenidos, examina la lógica del argumento (Ítems 2, 6, 10, 14, 18).

**Enfoque Superficial:**

**Motivación superficial o extrínseca:** Percibe la tarea como una demanda que debe satisfacer en función de cumplir los objetivos del curso (Ítems 3, 7, 11, 15, 19).

**Las estrategias de aprendizaje superficiales:** Se caracteriza por el uso de estrategias memorísticas y reproductivas, se perciben los elementos o partes de la tarea de forma aislada. No se busca el significado (Ítems 4, 8, 12, 16, 20).

	Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F)	Cuál de las opciones se aplicaría mejor para medir enfoques de aprendizaje (si o no)
Ítem original	1. Me parece que el tiempo de estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.	
Alternativa 1	Considero que el tiempo que empleo estudiando me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.	

Alternativa 2	El tiempo de estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.	
Ítem original	2. Me parece que tengo que trabajar lo suficiente en un tema para formar mis propias conclusiones, antes de sentirme satisfecho.	
Alternativa 1	Cuando tengo que estudiar un tema, no estoy conforme hasta que le dedico el tiempo suficiente para formar mis propias conclusiones	
Alternativa 2	Antes de sentirme satisfecho, tengo que trabajar lo suficiente en un tema para formar mis propias conclusiones.	
Ítem original	3. Mi intención es pasar los cursos haciendo el menor trabajo posible.	
Alternativa 1	Mi objetivo es aprobar los cursos haciendo el mínimo trabajo posible.	
Alternativa 2	Mi intención es aprobar los cursos realizando el menor esfuerzo posible.	
Ítem original	4. Yo solo estudio de manera seria lo que se da en la clase o en el temario del curso.	
Alternativa 1	Estudio únicamente lo que se dicta en clase o lo que está detallado en el sílabo del curso.	
Alternativa 2	Solo estudio seriamente lo que se da en las clases o en el sílabo del curso.	
Ítem original	5. Me parece que potencialmente cualquier tema puede ser altamente interesante una vez que lo abordo.	
Alternativa 1	Me parece que cualquier tema puede ser muy interesante una vez que lo abordo.	
Alternativa 2	Siento que cualquier tema puede llegar a ser muy interesante para mí una vez que lo he abordado.	
Ítem original	6. Encuentro que la mayoría de los temas nuevos son interesantes y con frecuencia paso tiempo extra tratando de obtener información al respecto.	

Alternativa 1	Encuentro interesantes la mayoría de los nuevos temas y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.	
Alternativa 2	Frecuentemente dedico tiempo extra buscando información adicional sobre nuevos temas, ya que me parecen interesantes.	
Ítem original	7. No encuentro mi curso muy interesante, por lo mismo, mantengo mi trabajo al mínimo.	
Alternativa 1	Cuando percibo que el curso no es muy interesante, trabajo lo menos posible.	
Alternativa 2	Si el curso no me parece interesante, realizo el menor trabajo posible.	
Ítem original	8. Aprendo algunas cosas de memoria, repasándolas una y otra vez hasta que me las grabo aun cuando no las entiendo.	
Alternativa 1	Aprendo algunas cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria incluso sino las comprendo.	
Alternativa 2	Memorizo algunos temas a pesar de no comprenderlos.	
Ítem original	9. Me parece que estudiar temas académicos, en ocasiones puede ser tan excitante como una buena novela o película.	
Alternativa 1	En ocasiones, estudiar temas académicos puede ser tan emocionante como una buena lectura o película	
Alternativa 2	Considero que estudiar temas académicos, en ocasiones es tan apasionante como realizar mi pasatiempo favorito.	
Ítem original	10. Me pongo a prueba sobre temas importantes, hasta que los entiendo completamente.	
Alternativa 1	Me autoevalúo sobre temas importantes hasta lograr comprenderlos.	
Alternativa 2	Me hago preguntas sobre temas importantes hasta entenderlos completamente.	
Ítem original	11. Encuentro que puedo “pasar” o aprobar en la mayoría de las evaluaciones memorizando secciones importantes, en vez de tratar de entenderlos.	

Alternativa 1	Creo que puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando los aspectos clave en lugar de intentar comprenderlos.	
Alternativa 2	Pienso que puedo aprobar la mayoría de exámenes memorizando temas clave sin necesidad de comprenderlos.	
Ítem original	12. Generalmente, solo limito mi estudio específicamente a lo que se me asigna, pues creo que es innecesario hacer algo adicional (o trabajar de más).	
Alternativa 1	En general, limito mi estudio específicamente a lo que se dicta en clase porque creo que es innecesario hacer cosas extras.	
Alternativa 2	Restrinjo mi estudio a temas específicos porque considero innecesario trabajar de más.	
Ítem original	13. Trabajo duro en mis estudios porque el material me parece interesante.	
Alternativa 1	Trabajo duro en mis estudios porque encuentro el contenido de los temas muy interesante.	
Alternativa 2	Me esfuerzo mucho en mis estudios porque pienso que el contenido de los temas es muy interesante.	
Ítem original	14. Invierto mucho de mi tiempo libre investigando (descubriendo) más acerca de temas interesantes que se han discutido en diferentes clases.	
Alternativa 1	En mi tiempo libre investigo sobre temas interesantes que se trataron en las clases.	
Alternativa 2	Dedico parte de mi tiempo libre buscando información adicional sobre temas interesantes dictados en clase	
Ítem original	15. Me parece que no es necesario estudiar temas a profundidad. Solo te confunde y desperdicias tu tiempo, cuando lo único que necesitas es familiarizarte superficialmente con el tema.	

Alternativa 1	Me parece innecesario estudiar temas a profundidad, porque eso confunde y desperdicias tu tiempo, ya que lo que importa es tener una idea general de los temas.	
Alternativa 2	Pienso que no resulta útil profundizar en los temas. El exceso de información confunde y se desperdicia el tiempo, debo estudiar solo lo indispensable de cada tema.	
Ítem original	16. Creo que las lecturas no deberían hacer que los estudiantes pasen mucho tiempo ocupados en temas que todos saben, no van a ser evaluados.	
Alternativa 1	Los profesores no deberían esperar que los estudiantes dediquen mucho tiempo a estudiar contenidos que se sabe que no serán considerados en las evaluaciones.	
Alternativa 2	Los estudiantes no deberían invertir mucho tiempo en lecturas de temas que saben que no serán evaluados.	
Ítem original	17. Vengo a la mayoría de las clases con preguntas en la mente que quiero sean respondidas.	
Alternativa 1	Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en la mente que deseo sean contestadas.	
Alternativa 2	Cuando voy a clase pienso previamente en preguntas que espero sean resueltas.	
Ítem original	18. Trato de estudiar la mayoría de las lecturas sugeridas en las clases.	
Alternativa 1	Me esfuerzo por revisar la mayor parte de las lecturas recomendadas en las clases.	
Alternativa 2	Considero importante revisar la mayoría de las lecturas sugeridas en las clases.	
Ítem original	19. No veo razón para aprender material que probablemente no vendrá en el examen.	
Alternativa 1	Me parece innecesario aprender temas que probablemente no vendrán en el examen.	
Alternativa 2	No le encuentro sentido a aprender temas que probablemente no serán evaluados.	

Ítem original	20. Me parece que la mejor manera de pasar un examen es tratar de memorizar respuestas a las preguntas más probables.	
Alternativa 1	La mejor manera de aprobar un examen es memorizar las respuestas a preguntas que probablemente entrarán en las evaluaciones.	
Alternativa 2	Me parece que la mejor forma de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con mayor probabilidad pueden venir en el examen.	

### Anexo 2: Opciones elegidas por los jueces expertos

	<b>Juez A</b>	<b>Juez B</b>	<b>Juez C</b>	<b>Juez D</b>	<b>Juez E</b>	<b>Juez F</b>	<b>Resultado</b>
1	A2	A1	A2	A2	A2	A2	<b>A2</b>
2	A1	A2	O	A1	A1	A1	<b>A1</b>
3	A2	A2	A2	A2	A2	A2	<b>A2</b>
4	A1	A1	A1	A2	A2	A1	<b>A1</b>
5	A1	A1	A1	A1	A1	A1	<b>A1</b>
6	A2	O	A2	A1	A2	A2	<b>A2</b>
7	A1	A1	A2	A2	A1	A1	<b>A1</b>
8	A2	A2	A2	A1	A2	A2	<b>A2</b>
9	A2	A2	A2	A1	A1	A2	<b>A2</b>
10	A2	A1	A2	A2	A2	A2	<b>A2</b>
11	A2	A2	A2	A2	A1	A2	<b>A2</b>
12	A1	A1	A1	A2	A1	A1	<b>A1</b>
13	A2	A2	A2	A1	A2	A2	<b>A2</b>
14	A2	A2	A2	A2	A2	A2	<b>A2</b>
15	A1	A1	A1	A1	A1	A1	<b>A1</b>
16	A2	A2	A2	A1	A2	A2	<b>A2</b>
17	A1	A1	A1	A2	A1	A1	<b>A1</b>
18	O	O	O	A1	A2	O	<b>O</b>
19	A1	A1	A2	A1	A1	A1	<b>A1</b>
20	A2	O	A2	A1	A2	A2	<b>A2</b>

Nota: A1=Alternativa 1, A2=Alternativa 2, O=ítem original

### Anexo 3: Formato Focus Group

## ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROCESOS DE ESTUDIOS (R-SPQ-2F) DE BIGGS EN UNIVERSITARIOS DE LIMA, 2018

(Celis Aguilar, Olga y Medina Vera, Rocio)

Asesor: Rodas Vera, Nikolai Martin

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Universidad: Nacional ( ) Privada ( )

1. ¿Consideras que hay una o más preguntas que no son comprensibles?

Sí	No	¿Cuál (es)?:
----	----	--------------

2. ¿Consideras que una o más preguntas resultan repetitivas dentro del cuestionario?

Sí	No	¿Cuál (es)?:
----	----	--------------

3. ¿Crees que el cuestionario es comprensible en su totalidad?

Sí	No	¿Por qué?:
----	----	------------

4. ¿Las opciones de respuesta son comprensibles para ti?

Sí	No	¿Por qué?:
----	----	------------

5. ¿Crees que las preguntas del cuestionario son suficientes?

Sí	No	¿Por qué?:
----	----	------------

6. ¿Hay algún término o palabra que no hayas comprendido bien?

Sí	No	¿Cuál (es)?:
----	----	--------------

7. ¿Los ítems del cuestionario te resultan interesantes de responder?

Sí	No	¿Por qué?:
----	----	------------



### Anexo 4: Instrumento Original

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación tiene como objetivo conocer las características psicométricas de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio. Para ello requerimos de la participación de universitarios de Lima.

Su participación consistirá en responder de forma anónima el cuestionario adjunto.

**Respuesta del participante:**

He leído el documento y acepto participar en esta investigación, conociendo que podré dejar de responder cuando lo considere pertinente. Al ser voluntaria, no existirá ninguna recompensa o beneficio.

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2018

### CUESTIONARIO DE PROCESOS DE ESTUDIO REVISADO (R-SPQ-2F)

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Ciclo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Universidad: \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás una serie de enunciados acerca de tus actitudes en dirección a tu forma usual de estudiar.

Lee cada una con mucha atención, luego, marca la respuesta que mejor te describe con una **X** según corresponda. Recuerda, no hay respuestas buenas ni malas.

No hay una manera *correcta* de estudiar. Esta depende, entre otras cosas, de qué es apropiado para tu propio estilo y de los cursos que estás estudiando, por consiguiente, es importante que la respuesta a cada pregunta sea lo más honesta que puedas.

A: Este reactivo no es verdadero nunca o casi nunca para mí.

B: Este reactivo es algunas veces verdadero para mí.

C: Este reactivo es verdadero para mí alrededor de la mitad de las veces.

D: Este reactivo es frecuentemente verdadero para mí.

E: Este reactivo es siempre o casi siempre verdadero para mí.

**Gracias por tu cooperación.**

		A	B	C	D	E
1	Me parece que el tiempo de estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2	Me parece que tengo que trabajar lo suficiente en un tema para formar mis propias conclusiones, antes de sentirme satisfecho.					
3	Mi intención es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible.					
4	Yo solo estudio de manera seria lo que se da en la clase o en el temario del curso.					

		A	B	C	D	E
5	Me parece que potencialmente cualquier tema puede ser altamente interesante una vez que lo abordo.					
6	Encuentro que la mayoría de los temas nuevos son interesantes y con frecuencia paso tiempo extra tratando de obtener información al respecto.					
7	No encuentro mi curso muy interesante, por lo mismo, mantengo mi trabajo al mínimo.					
8	Aprendo algunas cosas de memoria, repasándolas una y otra vez hasta que me las grabo aun cuando no las entiendo.					
9	Me parece que estudiar temas académicos, en ocasiones puede ser tan excitante como una buena novela o película.					
10	Me pongo a prueba sobre temas importantes, hasta que los entiendo completamente.					
11	Encuentro que puedo "pasar" o aprobar en la mayoría de las evaluaciones memorizando secciones importantes, en vez de tratar de entenderlos.					
12	Generalmente, solo limito mi estudio específicamente a lo que se me asigna, pues creo que es innecesario hacer algo adicional (o trabajar de más).					
13	Trabajo duro en mis estudios porque el material me parece interesante.					
14	Invierto mucho de mi tiempo libre investigando (descubriendo) más acerca de temas interesantes que se han discutido en diferentes clases.					
15	Me parece que no es necesario estudiar temas a profundidad. Solo te confunde y desperdicias tu tiempo, cuando lo único que necesitas es familiarizarte superficialmente con el tema.					
16	Creo que las lecturas no deberían hacer que los estudiantes pasen mucho tiempo ocupados en temas que todos saben, no van a ser evaluados.					
17	Vengo a la mayoría de las clases con preguntas en la mente que quiero sean respondidas.					
18	Trato de estudiar la mayoría de las lecturas sugeridas en las clases.					
19	No veo razón para aprender material que probablemente no vendrá en el examen.					
20	Me parece que la mejor manera de pasar un examen es tratar de memorizar respuestas a las preguntas más probables.					

## Anexo 5: Instrumento adaptado (20 ítems)

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación tiene como objetivo conocer las características psicométricas de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio. Para ello requerimos de la participación de universitarios de Lima.

Su participación consistirá en responder de forma anónima el cuestionario adjunto.

#### Respuesta del participante:

He leído el documento y acepto participar en esta investigación, conociendo que podré dejar de responder cuando lo considere pertinente. Al ser voluntaria, no existirá ninguna recompensa o beneficio.

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2018

### CUESTIONARIO DE PROCESOS DE ESTUDIO REVISADO (R-SPQ-2F)

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Ciclo: \_\_\_\_\_ Universidad: \_\_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás una serie de enunciados acerca de tus actitudes en dirección a tu forma usual de estudiar.

Lee cada una con mucha atención, luego, marca la respuesta que mejor te describe con una **X** según corresponda. Recuerda, no hay respuestas buenas ni malas.

No hay una manera *correcta* de estudiar. Esta depende, entre otras cosas, de qué es apropiado para tu propio estilo y de los cursos que estás estudiando, por consiguiente, es importante que la respuesta a cada pregunta sea lo más honesta que puedas.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

#### Gracias por tu cooperación.

		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	El tiempo de estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2	Cuando tengo que estudiar un tema, no estoy conforme hasta que le dedico el tiempo suficiente para formar mis propias conclusiones					
3	Mi intención es aprobar los cursos realizando el menor esfuerzo posible.					
4	Estudio únicamente lo que se dicta en clase o lo que está detallado en el sílabo del curso.					
5	Me parece que cualquier tema puede ser muy interesante una vez que lo abordo.					
6	Frecuentemente dedico tiempo extra buscando información adicional sobre nuevos temas, ya que me parecen interesantes.					
7	Cuando percibo que el curso no es muy interesante, trabajo lo menos posible.					
8	Memorizo algunos temas a pesar de no comprenderlos.					

		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
9	Considero que estudiar temas académicos, en ocasiones es tan apasionante como realizar mi pasatiempo favorito.					
10	Me hago preguntas sobre temas importantes hasta entenderlos completamente.					
11	Pienso que puedo aprobar la mayoría de exámenes memorizando temas clave sin necesidad de comprenderlos.					
12	En general, limito mi estudio específicamente a lo que se dicta en clase porque creo que es innecesario hacer cosas extras.					
13	Me esfuerzo mucho en mis estudios porque pienso que el contenido de los temas es muy interesante.					
14	Dedico parte de mi tiempo libre buscando información adicional sobre temas interesantes dictados en clase					
15	Me parece innecesario estudiar temas a profundidad, porque eso confunde y desperdicias tu tiempo, ya que lo que importa es tener una idea general de los temas.					
16	Los estudiantes no deberían invertir mucho tiempo en lecturas de temas que saben que no serán evaluados.					
17	Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en la mente que deseo sean contestadas.					
18	Trato de estudiar la mayoría de las lecturas sugeridas en las clases.					
19	Me parece innecesario aprender temas que probablemente no vendrán en el examen.					
20	Me parece que la mejor forma de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con mayor probabilidad pueden venir en el examen.					

## Anexo 6: Instrumento adaptado por Celis y Medina

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación tiene como objetivo conocer las características psicométricas de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio. Para ello requerimos de la participación de universitarios de Lima.

Su participación consistirá en responder de forma anónima el cuestionario adjunto.

#### Respuesta del participante:

He leído el documento y acepto participar en esta investigación, conociendo que podré dejar de responder cuando lo considere pertinente. Al ser voluntaria, no existirá ninguna recompensa o beneficio.

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2018

### CUESTIONARIO DE PROCESOS DE ESTUDIO REVISADO (R-SPQ-2F)

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Ciclo: \_\_\_\_\_ Universidad: \_\_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás una serie de enunciados acerca de tus actitudes en dirección a tu forma usual de estudiar.

Lee cada una con mucha atención, luego, marca la respuesta que mejor te describe con una X según corresponda. Recuerda, no hay respuestas buenas ni malas.

No hay una manera *correcta* de estudiar. Esta depende, entre otras cosas, de qué es apropiado para tu propio estilo y de los cursos que estás estudiando, por consiguiente, es importante que la respuesta a cada pregunta sea lo más honesta que puedas.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

**Gracias por tu cooperación.**

		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	El tiempo de estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2	Cuando tengo que estudiar un tema, no estoy conforme hasta que le dedico el tiempo suficiente para formar mis propias conclusiones					
3	Mi intención es aprobar los cursos realizando el menor esfuerzo posible.					
4	Estudio únicamente lo que se dicta en clase o lo que está detallado en el sílabo del curso.					
5	Me parece que cualquier tema puede ser muy interesante una vez que lo abordo.					
7	Cuando percibo que el curso no es muy interesante, trabajo lo menos posible.					

9	Considero que estudiar temas académicos, en ocasiones es tan apasionante como realizar mi pasatiempo favorito.					
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
10	Me hago preguntas sobre temas importantes hasta entenderlos completamente.					
11	Pienso que puedo aprobar la mayoría de exámenes memorizando temas clave sin necesidad de comprenderlos.					
12	En general, limito mi estudio específicamente a lo que se dicta en clase porque creo que es innecesario hacer cosas extras.					
13	Me esfuerzo mucho en mis estudios porque pienso que el contenido de los temas es muy interesante.					
14	Dedico parte de mi tiempo libre buscando información adicional sobre temas interesantes dictados en clase					
15	Me parece innecesario estudiar temas a profundidad, porque eso confunde y desperdicias tu tiempo, ya que lo que importa es tener una idea general de los temas.					
16	Los estudiantes no deberían invertir mucho tiempo en lecturas de temas que saben que no serán evaluados.					
17	Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en la mente que deseo sean contestadas.					
18	Trato de estudiar la mayoría de las lecturas sugeridas en las clases.					
19	Me parece innecesario aprender temas que probablemente no vendrán en el examen.					
20	Me parece que la mejor forma de aprobar es recordar las respuestas de las preguntas que con mayor probabilidad pueden venir en el examen.					

### Anexo 7: Matriz de consistencia

“Adaptación del Cuestionario de Procesos de Estudios (R-SPQ-2F) de Biggs en universitarios de Lima, 2018”

Problemas	Objetivos	Metodología
<p>Problema General</p> <p>¿Cuáles son las características psicométricas de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar las características psicométricas de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018</p>	<p>El diseño de la presente investigación es de tipo instrumental, no experimental, de corte transversal (Hernández, Fernández &amp; Baptista, 2014).</p>
<p>Problema Específico 01</p> <p>¿El Cuestionario de Procesos de Estudio será comprensible para los universitarios de Lima, 2018?</p>	<p>Objetivo 01</p> <p>Realizar la adaptación lingüística del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018</p>	<p>La muestra estuvo compuesta por 420 estudiantes universitarios de primer y último año de carrera pertenecientes a las facultades de Humanidades y Ciencias de la salud en Lima entre 16 y 59 años de tres universidades privadas y dos universidades públicas y 180 estudiantes para los estudios piloto (90 participantes para el instrumento original y 90 para el adaptado), con el método no probabilístico por conveniencia</p>
<p>Problema Específico 02</p> <p>¿Cuáles son las características de las evidencias de validez basada en la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018?</p>	<p>Objetivo 02</p> <p>Estimar las evidencias de validez basada en la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018</p>	<p>La muestra estuvo compuesta por 420 estudiantes universitarios de primer y último año de carrera pertenecientes a las facultades de Humanidades y Ciencias de la salud en Lima entre 16 y 59 años de tres universidades privadas y dos universidades públicas y 180 estudiantes para los estudios piloto (90 participantes para el instrumento original y 90 para el adaptado), con el método no probabilístico por conveniencia</p>

---

Problema Específico 03	Objetivo 03
¿Cuáles son las características de las evidencias de confiabilidad de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018?	Calcular las evidencias de confiabilidad de las puntuaciones del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018
Problema Específico 04	Objetivo 04
¿Cuáles son los baremos del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018?	Elaborar los baremos del Cuestionario de Procesos de Estudio en universitarios de Lima, 2018

---



### Anexo 8: Permiso del autor del Cuestionario de Procesos de estudio

**De:** [John Biggs](#)

**Enviado:** sábado, 5 de mayo de 2018 7:26 p. m.

**Para:** '[Rocio Esperanza Medina Vera](#)'

**Asunto:** RE: Peruvian Investigation

Daar Rocio and Olga

I attach the original SPQ and how it is tyobe used, plus a tranlsation into Spanish of the litems. You will rthat translation is "backeard". That is, it is trabslated into spanish and someone else translates it back into English and the original and translated English should be the same or very close to it. You may need to change poarticular words to suit the Peruvian ciontext.

Best wishes

John Biggs

PO Box 1083

SANDY BAY

Tas 7006

Ph: 0362252257

[jbiggs@bigpond.com](mailto:jbiggs@bigpond.com)

[www.johnbiggs.com.au](http://www.johnbiggs.com.au)

### Anexo 9: Permiso de la autora de la tabla 1

**Re: INVESTIGACIÓN PERUANA**



**FUENSANTA MONROY HERNANDEZ** <fuensanta.monroy@um.es>

15/05/2018 4:10 a. m.



Para: Rocío Esperanza Medina Vera

Estimada Rocío Esperanza:

Gracias por su email. Tienen nuestra autorización para citar convenientemente las tablas elaboradas en nuestro estudio. Esperamos que sea de utilidad.

Atentamente,

Fuensanta

 <b>UCV</b> UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	<b>ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD          DE TESIS</b>	Código : F06-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	---	---

Yo, NIKOLAI MARTIN RODAS VERA, docente de la Facultad DE HUMANIDADES y Escuela Profesional DE PSICOLOGÍA de la Universidad César Vallejo Filial Lima, sede Lima Este, revisor (a) de la tesis titulada

"ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROCESOS DE ESTUDIO (R-SPQ-2F) DE BIGGS EN UNIVERSITARIOS DE LINA, 2018", de la estudiante OLGA CELIS AGUILAR, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 25 % verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrito (a) analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.




San Juan de Lurigancho, 21 de enero de 2018



Firma

Mg. NIKOLAI MARTIN RODAS VERA

DNI: 42913187

				
Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SDC	Vicerectorado de Investigación

 <b>UCV</b> UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	<b>ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD          DE TESIS</b>	Código : F06-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	---	---

Yo, NIKOLAI MARTIN RODAS VERA, docente de la Facultad DE HUMANIDADES y Escuela Profesional DE PSICOLOGÍA de la Universidad César Vallejo Filial Lima, sede Lima Este, revisor (a) de la tesis titulada

"ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROCESOS DE ESTUDIO (R-SPQ-2F) DE BIGGS EN UNIVERSITARIOS DE LINA, 2018", de la estudiante ROCIO ESPERANZA MEDINA VERA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 25 % verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrito (a) analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.



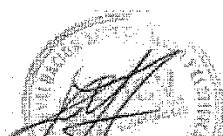

San Juan de Lurigancho, 21 de enero de 2018



Firma

Mg. NIKOLAI MARTIN RODAS VERA

DNI: 42913187

					
Elaboró	PERU Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SAC	Elaboró	VICERECTORADO DE INVESTIGACION

Feedback Studio - Google Chrome  
 https://ev.tumitin.com/app/carta/es/?u=1073963842&ts=1&lang=es&o=1073969239

feedback studio | Adaptación del Cuestionario de Procesos de Estudios (R-SPQ-2F) de Biggs en universitarios de Lima, 2018

FACULTAD DE HUMANIDADES  
 ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

“Adaptación del Cuestionario de Procesos de Estudios (R-SPQ-2F) de Biggs en universitarios de Lima, 2018”

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORAS:  
 Celis Aguilar, Olga  
 Medina Vera, Rocio Esperanza

Resumen de coincidencias

25 %


Se están viendo fuentes estándar  
 Ver fuentes en inglés (Beta)

Coincidencias

25	1	tdx.cat	2 %
		Fuente de Internet	
	2	repositorio.pedagogica...	2 %
		Fuente de Internet	
	3	revistas.pedagogica.ed...	1 %
		Fuente de Internet	
	4	Entregado a Universida...	1 %
		Trabajo del estudiante	
	5	repositorio.ucv.edu.pe	1 %
		Fuente de Internet	
	6	www.scielo.org.co	1 %
		Fuente de Internet	

Página: 1 de 65 | Número de palabras: 15057 | Text-only Report | High Resolution | Activado

15:20 21/02/2019

 <b>UCV</b> UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	<b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE          TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL          UCV</b>	Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	--	---

Yo Olga Celis Aguilar, identificado con DNI N°77210490, egresado de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, autorizo ( x ) , No autorizo ( ) la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Adaptación del Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) de Biggs en universitarios de Lima, 2018"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

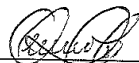
.....

.....

.....

.....


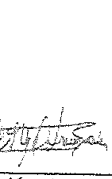



.....



FIRMA

DNI: 77210490

FECHA: 11 de febrero del 2019

				
Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Revisor/a de IGC	

 <b>UCV</b> UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	<b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE          TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL          UCV</b>	Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	--	---

Yo Rocio Esperanza Medina Vera, identificado con DNI N° 70021951, egresado de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, autorizo ( x ) , No autorizo ( ) la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Adaptación del Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) de Biggs en universitarios de Lima, 2018"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....


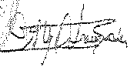



.....

.....

  
 \_\_\_\_\_  
 FIRMA

DNI: 70021951

FECHA: 11 de febrero del 2019

				
Ejecutor	Dirección de Investigación	Revisó	Aprobado por	Aprobado por



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

La Carrera Profesional de Psicología, Mg. Nikolai Rodas Vera

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

Celis Aguilar, Olga

INFORME TITULADO:

Adaptación del Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) de Biggs en universitarios de Lima, 2018

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

---

Licenciada en Psicología

---

SUSTENTADO EN FECHA: 11 de febrero de 2019

NOTA O MENCIÓN: 19



Mg. Nikolai Rodas Vera

DNI: 42913187



**AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

**La Carrera Profesional de Psicología, Mg. Nikolai Rodas Vera**

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

**Medina Vera, Rocio Esperanza**

INFORME TÍTULADO:

**Adaptación del Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) de Biggs en universitarios de Lima, 2018**

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

---

**Licenciada en Psicología**

---

SUSTENTADO EN FECHA: 11 de febrero de 2019

NOTA O MENCIÓN: 19



Mg. Nikolai Rodas Vera

DNI: 42913187