

# EVALUACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. PROPUESTA DE NUEVAS HERRAMIENTAS PARA LA INTERVENCIÓN.

**Mari Carmen Hernández Cantero y Javier J. Maquilón Sánchez**

*Facultad de Educación. Universidad de Murcia*

## **Resumen:**

En el presente trabajo realizamos una revisión a nivel teórico de los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes y como éstos se relacionan para configurar los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico (Modelo 3P).

En cuanto a la aportación empírica, hemos diseñado y validado un instrumento para identificar las motivaciones y estrategias que configuran los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de primaria y primer ciclo de secundaria, denominado CEAPS, Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje en Educación Primaria y Secundaria, éste ha sido empleado para descifrar las características de los aprendizajes de varios grupos de estudiantes que han participado como muestra en la investigación.

## **Abstrat:**

In the present paper we carry out a revision – on a theoretical level – of the aspects that have a major influence on the students' learning process and how they interact to shape up the learning approaches and the academic performance (model 3P).

As regards our empirical contribution, we have designed and validated an instrument to identify the motivations and the strategies that make up the learning approaches of students in Primary and First-Cycle Secondary Education. It is called CEAPS (Questionnaire on Learning Approaches in Primary and Secondary Education) and it has been used to work out the learning features of the different groups of students who have acted as samples in our research.

## **INTRODUCCIÓN**

Desde hace casi cuatro décadas, el modo de abordar las situaciones de aprendizaje por parte de los estudiantes ha sido un tema muy relevante y ampliamente investigado tanto a nivel universitario como a nivel de secundaria.

La identificación de los enfoques de aprendizaje como constructo al que subyacen las motivaciones y estrategias, se ha trabajado exhaustivamente desde el ámbito universitario y en Educación Secundaria, ya que la edad ha sido determinante para que los instrumentos empleados fuesen lo suficiente válidos y fiables, desde esta perspectiva surge el presente trabajo.

Existen dos instrumentos, el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE) y el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA) orientados a estudiantes universitarios y de secundaria, respectivamente, que sirven para operativizar dichos enfoques, pero carecemos de un instrumento, que nos permita analizar los enfoques de aprendizaje en estudiantes de último ciclo de educación primaria (5º y 6º) y primer ciclo de educación secundaria (1º y 2º), es decir con estudiantes con edades comprendidas entre los diez y los quince años aproximadamente. Así hemos elaborado y validado un instrumento el CEAPS (Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje para Primaria y Secundaria), cuyo proceso de diseño, validación y aplicación en nuestro contexto educativo, presentamos seguidamente.

Este trabajo se estructura en dos grandes bloques, una primera parte, en la que realizamos una revisión teórica sobre los aspectos básicos relacionados con la temática abordada, en la cual

justificamos la necesidad y la originalidad del trabajo realizado. Y una segunda parte, la aportación empírica, en la que se aborda mediante un diseño de investigación cuantitativo descriptivo y correlacional.

## MARCO TEÓRICO

### a) Estructura del Sistema Educativo Español

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación, del 3 de mayo, publicada en el BOE del 4 de mayo de 2006, nace con la conciencia de lo necesaria que es la educación para conseguir un mayor bienestar en la sociedad, ya que ayuda a la construcción colectiva e individual. La educación es el medio transmisor de la cultura, valores, conocimientos.

En el preámbulo de la Ley, al tratar, la estructura educativa obligatoria, señala que la misma está compuesta por la educación primaria y secundaria, y que en éstas, se debe abordar sobre todo la atención a la diversidad del estudiante y la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto estas se detecten.

La estructura de las enseñanzas (Figura 1), se encuentran reguladas en el capítulo II, artículo 3 de la LOE, de la siguiente manera:

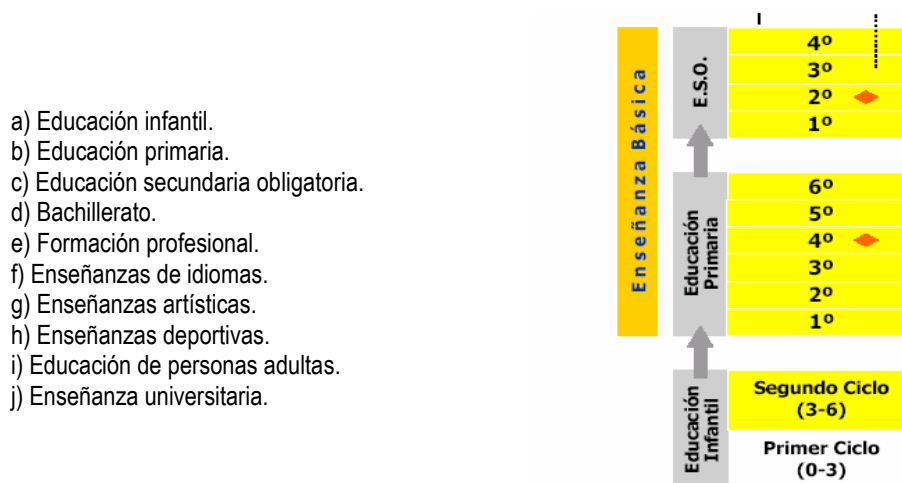


Figura 1. Estructura de las Enseñanzas

### b) El modelo 3P de aprendizaje.

El aprendizaje como un aspecto multidisciplinar y multirelacional no se lleva a cabo en el vacío, sino que todos sus condicionantes se encuentran íntimamente ligados y se aplican en un momento y ante una demanda específica, es por ello que la formulación del Modelo General de Aprendizaje realizada por Biggs (1978a, 1978b), se ha interpretado como un sistema ecológico en equilibrio centrado en el "aquí y ahora" del estudiante.

Biggs (1985) ha elaborado un modelo de enseñanza y aprendizaje, denominado MODELO 3P, que contempla las características del estudiante y el contexto de enseñanza (*Variables de Presagio*), los enfoques de aprendizaje (*Variables de Proceso*) y los resultados del aprendizaje (*Variables de Producto*) formando un sistema en estado de equilibrio. Una parte importante del modelo es la referida al proceso, donde tanto los motivos como las estrategias juegan un papel fundamental en la calidad del

aprendizaje. “En el Modelo 3P, los factores del alumno, el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea y los resultados de aprendizaje interactúan mutuamente formando un sistema dinámico” (Biggs y otros, 2001, 135).

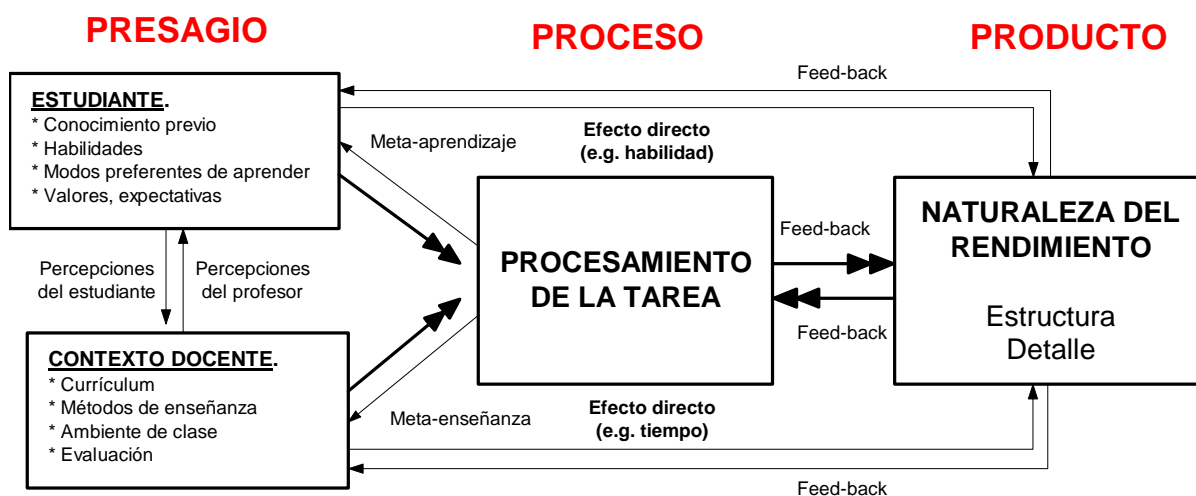


Figura 2. El Modelo de Aprendizaje 3P de J.B. Biggs (1987)

### c) Los enfoques de aprendizaje

Las investigaciones en torno al aprendizaje de los estudiantes están siendo objeto de especial atención debido al elevado nivel de fracaso escolar que en los últimos tiempos se está detectando en los centros escolares y en la educación en general.

El aprendizaje es una actividad compartida, el profesor ha de ayudar a los estudiantes a cambiar la interpretación del mundo que los rodea. Las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje han dado lugar a una nueva área de investigación que mezcla el estudio del contexto educativo, la percepción de los estudiantes y la metodología de la psicología cognitiva, todo ello, desde una perspectiva cualitativa.

El interés por investigar y estudiar el aprendizaje de los estudiantes, en su proceso formativo se inició a finales de la década de los sesenta (1967) con las investigaciones llevadas a cabo por Marton y Säljö, pero es a comienzos de los años ochenta cuando se produce un cambio de sentido en la forma de estudiar el aprendizaje de los estudiantes a todos los niveles educativos.

El término enfoque de aprendizaje fue acuñado por Marton y Säljö bajo las denominaciones de enfoque profundo y superficial del aprendizaje. El término superficial se utiliza para referirse a aquellos estudiantes que tienen una concepción reproductora del aprendizaje y el término profundo se utiliza para referirse a los estudiantes que muestran un mayor interés por el significado de lo que aprenden y cuyo objetivo es comprender.

Otros trabajos simultáneos o posteriores, diferenciaron tres tipos de Enfoques de Aprendizaje (profundo, superficial y de alto rendimiento) propuestos por Biggs (1978a), Biggs (1978b), Kember (1996), éste último además distinguía entre cinco enfoques distintos, en función del resultado obtenido. Coinciden en confirmar que los enfoques de aprendizaje están formados por dos componentes, la motivación y las estrategias adoptadas. Entienden la motivación, como la intención que mueve al estudiante a estudiar.

En los últimos años algunos autores, han trabajado en la correlación entre la motivación y estrategia adoptada dentro de un mismo enfoque de aprendizaje Watkins (1982) Biggs (1987a), Biggs(1987b) y Biggs (1993), Watkins y Hattie (1983) Kember y Gow (1990), Hernández-Pina, y otros (1999)

Las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje han creado entre los investigadores una nueva terminología afín a estas investigaciones, que han elaborado una nueva línea de investigación denominada modelo SAL (Student Approaches to Learning). Esta línea de investigación mezcla el estudio del contexto educativo, la percepción de los estudiantes y la metodología de la psicología cognitiva.

### ***c.1. La motivación en el aprendizaje.***

La motivación es un constructo hipotético, por tanto, inaccesible a la observación directa, cuyo interés reside en su potencia explicativa y predictiva de la conducta humana.

En las dos últimas décadas se consolidan dos corrientes en el estudio de la motivación, nos referimos a la corriente de las adscripciones causales que rodean las conductas motivadas y los resultados de la conducta se consideran fundamentales para el desarrollo de la motivación, tanto en los aspectos antecedentes de la conducta de logro (teorías de la atribución), como en las consecuencias de la adscripción causal realizada, según la categorización de Kelley y Michaela (1980).

El término “motivación” puede usarse para indicar la dirección selectiva de una conducta. El papel de la motivación dentro de los enfoques de aprendizaje y su relación con el rendimiento escolar es claro. Según García y Doménech (2005) tras analizar las principales teorías se destacan de ellas las siguientes *variables personales*, que determinan en gran medida la motivación escolar o motivación hacia el aprendizaje:

*El autoconcepto.*

*Los patrones de atribución causal.*

*Las metas de aprendizaje.*

Existen dos clases de motivación:

La *motivación intrínseca* se genera en muchos individuos por un interés de conocer el mundo o de explicar los fenómenos; la motivación para aprender aumenta cuando existe una tensión moderada.

Por otra parte, *la motivación extrínseca* es la que procede de fuera del individuo y que conduce a la ejecución de la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. Por otra parte, experimentar decepción o vergüenza conduce a alcanzar resultados negativos. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas. Pekrun (1992) distingue entre emociones prospectivas y retrospectivas ligadas a los resultados.

Dentro de esta perspectiva investigadora, se ha trabajado para relacionar a la influencia que, en los enfoques de aprendizaje tiene la motivación de los estudiantes para abordar las situaciones de aprendizaje, premisa que ha quedado avalada por las investigaciones realizadas por Biggs y Telfer (1981), Biggs (1984), Biggs (1987a), Entwistle (1981b), Entwistle (1987), Hernández-Pina (1993),

Hernández-Pina (1996); Hernández-Pina y otros (1999), Hernández-Pina y otros (2001), Hernández-Pina y otros (2002), Maquilón (2001), Maquilón (2003), etc.

### ***c.2. Estrategias de aprendizaje.***

Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos específicos que usan los estudiantes para desarrollar determinados procesos de aprendizaje (Richards y Lockhart, 1994). Por su parte, Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje como las acciones específicas emprendidas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, más agradable, más rápido, más autodirigido y más factible de ser transferido a nuevas situaciones de aprendizaje.

Se han observado dos tendencias con respecto a las estrategias de aprendizaje, por un lado las que se centran en las técnicas de estudio y otras las que utilizan la denominación “aprender a aprender” (Hernández-Pina 1989, 1993). Desde la primera perspectiva, se postula que hay que enseñar a los estudiantes unas técnicas que les faciliten el proceso de aprendizaje, mientras que la segunda corriente, más cercana a la perspectiva cualitativa del aprendizaje, considera el la influencia del contexto, la motivación, etc., es decir, que el estudiante durante su aprendizaje busca el significado y la comprensión de lo que aprende siendo consciente de sus limitaciones y posibilidades.

### ***c.3. Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje.***

Debido a la importancia que reviste la relación existente entre motivos y estrategias en los enfoques de aprendizaje, se han llevado a cabo gran número de investigaciones que también relacionan dichos enfoques con el rendimiento académico, dada la importancia del contexto en la identificación de estos aspectos nos quedamos en el ámbito de Murcia (Hernández-Pina y otros, 2002) para profundizar sobre el mismo.

En el contexto de la Universidad de Murcia (Hernández-Pina y otros, 2002) se observa que el enfoque profundo es el más congruente y también se manifiestan como más congruentes los estudiantes de más edad, el siguiente enfoque en grado de congruencia es el superficial, es decir, que un estudiante con una baja motivación por aprender suele emplear unas pobres estrategias de aprendizaje, recurriendo los últimos días a tratar de memorizar un gran volumen de información para tratar de reproducirlo mecánicamente del modo más fiel posible. Por último el enfoque más inconsistente es el enfoque de alto rendimiento, ya que estos estudiantes emplean unas buenas estrategias de aprendizaje que correlacionan con el enfoque profundo y una inadecuada motivación (orientada a sobresalir sobre el resto de compañeros para reforzar su autoconcepto y autoestima, no por competir con sus propias limitaciones), que correlaciona con el enfoque superficial.

Existe una correlación muy alta entre estrategias profundas y de alto rendimiento, lo cual hace pensar en un posible intercambio de estrategias por parte de los estudiantes, con lo cual, se confirma la hipótesis planteada por Biggs en su modelo de aprendizaje, y se confirman los resultados de Watkins y Hattie (1983), resultando que los estudiantes tienden a utilizar las estrategias de aprendizaje más congruentes con sus motivos de aprendizaje, especialmente los estudiantes que manifiestan un enfoque profundo.

### ***c.4. Clasificación de los enfoques de aprendizaje.***

Según la clasificación realizada por Biggs (1987a), Biggs (1987b) y por Entwistle (1988) podemos atender a la siguiente tipología de los enfoques de aprendizajes:

### *El enfoque superficial (SA)*

La intención del estudiante se centra únicamente en reproducir las partes del contenido, acepta las ideas y la información pasivamente, se concentra sólo en las exigencias de la prueba o examen, no reflexiona sobre el propósito o las estrategias en el aprendizaje, memoriza hechos y procedimientos de manera rutinaria, fracasa en reconocer los principios o pautas guías.

De un modo global las características del enfoque superficial de aprendizaje (Hernández-Pina, 1999; Maquilón, 2003) pueden sintetizarse en que los estudiantes van a:

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

### *El enfoque profundo (DA)*

En este enfoque, el estudiante parte con la intención de comprender la materia por sí mismo, interactúa vigorosa y críticamente con el contenido, relaciona las ideas con el conocimiento previo o con su experiencia, usa principios organizativos para integrar las ideas, relaciona la evidencia con las conclusiones, examina la lógica del argumento antes de memorizarlo, etc.

Las características del enfoque profundo de aprendizaje (Hernández-Pina, 1999; Maquilón, 2003) pueden sintetizarse en que los estudiantes van a:

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

### *El enfoque de alto rendimiento (AA)*

La intención del estudiante con enfoque predominante de alto rendimiento, es obtener el mayor éxito posible (el logro de las más altas calificaciones), lo que lleva al sujeto a utilizar diferentes estrategias para hacer frente a las exigencias que percibe como importantes. Así, por ejemplo, utiliza exámenes previos para predecir las preguntas, está atento a pistas acerca de esquemas de puntuación, organiza

el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados, asegura materiales adecuados y condiciones de estudio, etc.

Las estrategias utilizadas por los estudiantes que utilizan este enfoque de aprendizaje, son las vinculadas a la gestión del tiempo en función de las tareas, priorizando las más importantes y la organización del espacio, así como la optimización de su eficiencia durante el proceso de aprendizaje.

Las características más relevantes del enfoque de alto rendimiento (Hernández-Pina, 1999; Maquilón, 2003) pueden sintetizarse en que los estudiantes van a:

Crear que el objetivo más importante del aprendizaje es alcanzar las mejores notas, compitiendo con los compañeros si es necesario.

Cumplir las demandas que se les hacen sobre realización de trabajos, plazos de entrega, trabajos optativos, etc.

Ser reflexivos, ambiciosos, organizados, esmerados y sistemáticos, gestionando eficazmente su tiempo.

Centrarse en lo importante, abandonando tareas que no serán valoradas.

Si bien actualmente los investigadores se decantan por dos enfoques: superficial y profundo, no de manera polarizada, sino que cada tipo de enfoque estarían en un extremo del continuo (Biggs y Kember, 2001), consideramos que no es del todo adecuado eliminar la perspectiva competitiva de los enfoques de aprendizaje, ya que determinados niveles educativos, y sobre todo, el acceso al mundo laboral está organizado en base a esta premisa. Si la sociedad premia a los profesionales competitivos permitiéndoles desde acceder a un puesto de trabajo estable, hasta colocarles en los niveles económicos y sociales más elevados ¿dónde se espera que estos futuros profesionales aprendan a ser competitivos?

La identificación de los enfoques de aprendizaje (operativización) se realiza a través de los siguientes instrumentos:

UNIVERSIDAD. Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE), diseñado por Biggs, traducido y adaptado al contexto español por Hernández-Pina, consta de 42 ítems y el cuestionario revisado a dos factores 20 ítems.

SECUNDARIA (3º-4º E.S.O.) y BACHILLER. Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA), diseñado por Biggs, traducido y adaptado al contexto español por Hernández-Pina, consta de 36 ítems.

Con el presente trabajo de investigación proponemos y pretendemos validar un cuestionario denominado CEAPS (Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje en Educación Primaria y Secundaria) (Maquilón y Hernández-Cantero, 2008) dirigido a estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, consta de 30 ítems y tras su implementación se ha procedido a calcular la validez y la fiabilidad y a su revisión mediante un análisis factorial para proceder a su depuración definitiva antes de su difusión en otros contextos.

#### **d) El rendimiento escolar.**

Carece de sentido abordar la temática de los enfoques de aprendizaje sin establecer su relación con el rendimiento académico o escolar. Manzano (2007), define el rendimiento académico como el fruto del

esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración. Es el resultado alcanzado por parte de los estudiantes y se manifiesta con la expresión de sus capacidades cognoscitivas o competencias adquiridas durante el proceso enseñanza-aprendizaje, a lo largo de un periodo de tiempo.

La mejora de la calidad de estos aprendizajes, repercute en el rendimiento académico del estudiante. La relación entre los estilos y enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico, ha sido muy investigada. Y de ella se desprende que la calidad del aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la calidad de enseñanza del profesor. Así pues, “... los profesores que tienen en cuenta los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes, obtienen mejores resultados de enseñanza entendidos en términos de cantidad y calidad de los aprendizajes de sus estudiantes”, Maquilón (2003:102).

A modo de síntesis presentamos la influencia de diferentes grupos de variables sobre la naturaleza de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Consideramos el entorno más próximo al alumno/a, otras variables no contempladas y el propio rendimiento.

Todas estas relaciones han sido analizadas desde la perspectiva de los estudiantes de bachiller y universidad, pero carecemos de toda información sobre el comportamiento de los enfoques de aprendizaje a nivel de primaria es por ello que consideramos “esta carencia” lo suficientemente relevante como justificación para iniciar la investigación cuyos resultados se presentan a continuación.

## **MARCO EMPÍRICO. METODOLOGÍA. FASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **a) Objetivos**

Para dar respuesta a la investigación se formula los siguientes objetivos que han sido catalogados en generales y específicos.

#### ***Objetivo General***

***Analizar las propiedades psicométricas del CEAPS y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria en Murcia.***

#### ***Objetivos Específicos***

##### ***1.- Objetivo primero***

Describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria en Murcia a nivel global.

##### ***2.- Objetivo segundo***

Describir los enfoques de aprendizaje de los alumnos/as en función de la titularidad del centro y en función del género.

##### ***3.- Objetivo tercero***

Describir los enfoques de aprendizaje de los alumnos/as en función del trabajo del padre y del trabajo de la madre.

##### ***4.- Objetivo cuarto***

Describir la relación existente entre la titularidad del centro y los enfoques de aprendizaje en alumnos/as de educación primaria.



### 5.- Objetivo quinto

Analizar la congruencia existente entre los motivos y las estrategias que configuran los enfoques de aprendizaje en último ciclo de primaria.

### 6.- Objetivo sexto

Analizar las propiedades psicométricas (validez y fiabilidad) del Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje de Primaria y Secundaria (CEAPS).

## b) Diseño de la investigación

El diseño seguido en nuestra investigación puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, concretamente un diseño de corte descriptivo-correlacional. Este método pretende describir un fenómeno, analizando su estructura y las asociaciones existentes entre las características que definen dicho fenómeno.

## c) Población y muestra

La población de referencia que podría participar en este estudio es de 98.437 sujetos. Para la selección de la muestra hemos utilizando un procedimiento de muestreo no aleatorio, con carácter incidental, el número de participantes de la muestra ha superado el número mínimo para que los datos resulten significativos.

La muestra invitada y participante ha superado los 320 sujetos, quedando como muestra real o productora de información 296 sujetos, una vez eliminados los cuestionarios que presentaban ausencia de algún dato imprescindible. La distribución de la muestra real, a nivel global y en función de algunas variables, es la siguiente:

CENTRO	1	2	3	TOTAL
Frecuencia	88	101	107	296
Porcentaje	29,73	34,12	36,15	100

GÉNERO	Chicos	Chicas	TOTAL
Frecuencia	170	126	296
Porcentaje	57,43	42,57	100

CURSO	Quinto	Sexto	TOTAL
Frecuencia	160	136	296
Porcentaje	54,05	45,95	100

TITULARIDAD CENTRO	PUBLICO	PRIVADO/CONCERTADO	TOTAL
Frecuencia	195	101	296
Porcentaje	65,88	34,12	100

EDAD	10 años	11 años	12 años	13 años	TOTAL
Frecuencia	91	148	54	3	296
Porcentaje	30,74	50,00	18,24	1,02	100

## d) Variables

Las variables en este estudio son:

*Variables predictoras o independientes* son las relativas la titularidad del centro (público vs privado/privado concertado, género (chicos vs chicas), trabajo del padre y trabajo de la madre.

Estas últimas variables han sido categorizadas en función del siguiente listado de actividades profesionales.

- 0.- Sin empleo
- 1.- Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas
- 2.- Profesionales científicos e intelectuales
- 3.- Técnicos y profesionales de nivel medio
- 4.- Empleados de oficina
- 5.- Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados. (Comercio, transporte, salud, educación).
- 6.- Agricultores y trabajadores cualificados agropecuarios y pesqueros.
- 7.- Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios
- 8.- Operadores de instalaciones, operarios de máquinas y montadores.
- 9.- Trabajadores no cualificados.
- 10.- Fuerzas seguridad del Estado.
- 11.- Ama de casa.
- 12.- Jubilado

Como *variables dependientes* tenemos las puntuaciones obtenidas en los motivos, las estrategias y los enfoques de aprendizaje tal y como los operativiza el CEAPS.

#### e) Instrumentos

El instrumento que hemos empleado en esta investigación, ha sido el Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje en Educación Primaria y Secundaria (CEAPS), diseñado por Maquilón y Hernández-Cantero (2008), específicamente para esta investigación y que ha sido validado como un objetivo específico de la misma.

Este cuestionario consta de 30 ítems que miden las motivaciones y estrategias empleadas por los alumnos/as en cada uno de los tres enfoques de aprendizaje. Cada uno de los treinta ítems va acompañado de una escala tipo Likert con cinco niveles siendo 1 el valor más bajo y 5 el valor más alto. Incluimos un listado con los ítems que configuran dicho instrumento.

- 1.- *Me desilusiona suspender los exámenes por lo que los demás pensarán de mí (padres/amigos/compañeros).*
- 2.- *Aprendo los temas de memoria repitiéndolos muchas veces.*
- 3.- *Estudio todas las asignaturas por igual, me gusten más o menos.*
- 4.- *Las cosas que aprendo de las asignaturas me ayudan a entender otras situaciones que me han pasado en la vida.*
- 5.- *Me gusta sacar las mejores notas de mi clase porque creo que eso me ayudará en mi futuro.*
- 6.- *Empiezo a hacer los deberes y a estudiar desde el primer día de clase para poder llevar todas las asignaturas al día y sacar las mejores notas.*
- 7.- *Creo que mis compañeros y compañeras saben más que yo, de lo que estudiamos en clase.*
- 8.- *Estudiando el día antes, es suficiente para aprobar un examen.*
- 9.- *Creo que mi trabajo consiste en asistir a clase y cumplir con mis obligaciones realizando todas las tareas que me mandan.*
- 10.- *Para preparar una asignatura leo los apuntes, los comparo con lo que pone en el libro de la asignatura y los amplío si me faltan cosas.*
- 11.- *Aunque me gusta sacar buenas notas procuro ayudar y explicarle cosas a los compañeros/as que me preguntan.*
- 12.- *Soy una persona organizada y normalmente me da tiempo a hacer todas las tareas, estudiar y además me queda tiempo para hacer actividades extraescolares.*
- 13.- *Para tener un buen trabajo y que me paguen bien necesito estudiar mucho.*
- 14.- *Las asignaturas en las que tengo que leer y comprender lo que leo, son más difíciles.*
- 15.- *Cuando empiezo un nuevo tema en una asignatura me interesa porque se que aprenderé algo nuevo.*
- 16.- *Cuando voy a estudiar algo no lo memorizo, sino que trato de comprenderlo para poder recordarlo mejor.*

- 17.- *Creo que si saco buenas notas en los estudios podré conseguir un trabajo mejor en el futuro.*
- 18.- *Suelo leer y estar informado sobre otros temas que no están relacionados con lo que damos en clase.*
- 19.- *Aunque haya estudiado para un examen pienso que no voy a hacerlo bien.*
- 20.- *Para prepararme los exámenes, con leerme lo que he copiado en mis apuntes/libreta es suficiente, no necesito subrayar nada, ni hacer esquemas o resúmenes.*
- 21.- *Estudio porque creo que es bueno para mi y mi futuro, sin pensar lo que los demás opinen.*
- 22.- *En algunas asignaturas suelo buscar más información de lo que el profesor/a ha dado en clase porque me interesa.*
- 23.- *Me esfuerzo por sacar las mejores notas en todas las asignaturas, me gusten o no.*
- 24.- *Creo que cuando saco buenas notas se debe a que soy una persona inteligente y muy trabajadora.*
- 25.- *Si mis padres me hacen un regalo cuando apruebo o me castigan cuando suspendo creo que me motivan a estudiar más.*
- 26.- *Creo que para aprobar los exámenes no es necesario organizarme ni donde estudio, ni el tiempo, ni emplear técnicas para leer, memorizar y estudiar mejor.*
- 27.- *Opino que estudiar hasta aprobar una carrera en la Universidad puede ayudarme a conseguir un mejor trabajo, más cómodo y más estable.*
- 28.- *Trato de llevar los estudios al día, realizando las tareas y ejercicios y estudiando cada día un poco para no tener que estudiarlo todo el día antes del examen.*
- 29.- *Si no obtengo la nota que esperaba en una asignatura trato de prepararme mejor para el siguiente examen.*
- 30.- *Hacer un examen no me supone un problema porque siempre tengo la seguridad de que voy a sacar una buena nota.*

## **f) Procedimiento**

En un primer momento, una vez diseñado el cuestionario CEAPS, se procedió a realizar una validez de contenido y de constructo mediante el juicio de expertos y a realizar un estudio piloto con aproximadamente 35 alumnos/as de idénticas características a los destinatarios reales de la investigación.

Una vez depurados los posibles errores se procedió a aplicar a la muestra invitada de los diversos centros participantes. No existiendo ningún problema en el proceso. El cuestionario se aplicó durante la hora de clase previo permiso de los directores de los centros y los profesores/as implicadas, a todos los alumnos/as que se encontraban en el aula en los grupos seleccionados el día y hora fijados para cada curso y centro. Una vez finalizada la aplicación de las pruebas se procedió a informatizar las respuestas en la hoja de datos del paquete estadístico SYSTAT 11 para Windows.

## **RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS**

*1.- Objetivo primero: Describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria en Murcia a nivel global.*

En este objetivo analizamos los enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes de los colegios analizados a nivel global para interpretar los resultados sin tener en cuenta ninguna variable independiente perteneciente al estudio.

Los enfoques son interpretados en términos de media y a nivel porcentual, con el primero establecemos la intensidad o grado de afianzamiento de un enfoque dentro de un grupo, teniendo en cuenta que el valor mínimo y máximo de cada enfoque es 10 y 50 respectivamente, la media se establece en 20 puntos. Según nuestro criterio, todos los valores que superen los 25 puntos de media se consideran enfoques bien afianzados, con lo positivo y negativo que ello pueda acarrear.

También hemos realizado la interpretación de los enfoques en términos de porcentaje, lo cual nos permite disponer de una visión global de la configuración de los grupos y el uso predominante de un enfoque frente a otro.

En la tabla 1, se observa que los enfoques profundo (DA) y alto rendimiento (AA) son los más afianzados en los estudiantes, siendo el de alto rendimiento el más empleado, seguido del profundo y en un pequeño

porcentaje de enfoque superficial. Estos datos contrastan con los obtenidos al realizar este mismo análisis con estudiantes de último curso de bachiller y primer curso de carrera universitaria en el que casi el 45% de los estudiantes emplea predominantemente un enfoque superficial.

	GLOBAL		
	SA	DA	AA
$\bar{X}$	29.99	38.85	38.77
%	9	42	49

Tabla 1. Media y porcentaje de los enfoques de aprendizaje a nivel global

2.- *Objetivo segundo: Describir los enfoques de aprendizaje de los alumnos/as en función de la titularidad del centro y en función del género.*

Al dividir el grupo en dos en función de la titularidad del centro, público vs privado, hemos obtenido los siguientes datos (tabla 2) que pasamos a comentar.

En cuanto a los estudiantes matriculados en centros públicos observamos que independientemente del enfoque empleado, éste está bien afianzado, siendo el enfoque profundo y el de alto rendimiento idénticos. En términos de porcentaje, los alumnos/as emplean mayoritariamente el enfoque de alto rendimiento en las tareas de aprendizaje que se les demandan, seguido del enfoque profundo y escasamente el superficial.

Los estudiantes de centros privados tienen más afianzados todos los enfoques, tanto el profundo y el estratégico como el superficial. En términos de porcentaje, emplean mayoritariamente el de alto rendimiento aunque más que los estudiantes de centros públicos, lo cual repercutirá en sus resultados académicos.

	TITULARIDAD PÚBLICA N=195		
	SA	DA	AA
$\bar{X}$	29.45	37.94	37.95
%	10	42	48

	TITULARIDAD PRIVADA N=101		
	SA	DA	AA
$\bar{X}$	31.01	40.57	40.32
%	9	41	50

Tabla 2. Media y porcentaje de los enfoques de aprendizaje en función de la titularidad del centro

Para valorar la existencia de diferencias significativas entre los enfoques de aprendizaje y la titularidad del centro hemos realizado una ANOVA, obteniendo (tabla 3) la confirmación de las mismas, es decir, que la pertenencia a un tipo de centro público o privado está relacionado con el uso preferente de un enfoque de aprendizaje.

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
sa	Inter-grupos	160,576	1	160,576	4,524	,034
	Intra-grupos	10435,370	294	35,494		
	Total	10595,946	295			
da	Inter-grupos	457,958	1	457,958	10,535	,001
	Intra-grupos	12736,178	293	43,468		
	Total	13194,136	294			
aa	Inter-grupos	373,026	1	373,026	6,798	,010
	Intra-grupos	16131,890	294	54,870		
	Total	16504,916	295			

Tabla 3. ANOVA enfoque-titularidad del centro

La distribución de los enfoques de aprendizaje en función del género se presenta en la tabla 4, como se observa los enfoques más utilizados por los chicos son el profundo y el de alto rendimiento, siendo éstos los más afianzados como se desprende de las medias. Si comparamos estos resultados con los obtenidos por las chicas puede observarse un incremento de 7 puntos en el empleo del enfoque de alto rendimiento a favor de las chicas, siendo el enfoque profundo el que decrece. La interpretación cualitativa de estos resultados es que las chicas son más competitivas que los chicos, orientando su motivación de aprendizaje hacia la obtención de los mejores y mayores logros académicos.

<b>GÉNERO: CHICOS</b>			
	<b>SA</b>	<b>DA</b>	<b>AA</b>
$\bar{X}$	29.76	38.50	38.47
%	9	45	46

<b>GÉNERO: CHICAS</b>			
	<b>SA</b>	<b>DA</b>	<b>AA</b>
$\bar{X}$	30.29	39.31	39.17
%	10	37	53

Tabla 4. Media y porcentaje de los enfoques de aprendizaje en función del género

Entre ambos grupos, chicos y chicas, no existen diferencias significativas. En la tabla 5 se observan los resultados obtenidos al realizar una ANOVA inter-grupos con la variable enfoques de aprendizaje siendo los valores de la significación mayores de .05.

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
sa	Inter-grupos	20,699	1	20,699	,575	,449
	Intra-grupos	10575,247	294	35,970		
	Total	10595,946	295			
da	Inter-grupos	46,959	1	46,959	1,047	,307
	Intra-grupos	13147,177	293	44,871		
	Total	13194,136	294			
aa	Inter-grupos	35,063	1	35,063	,626	,430
	Intra-grupos	16469,853	294	56,020		
	Total	16504,916	295			

Tabla 5. ANOVA enfoque-género

3.- *Objetivo tercero: Describir los enfoques de aprendizaje de los alumnos/as en función del trabajo del padre y del trabajo de la madre.*

En este objetivo analizamos los enfoques empleados por los estudiantes en función del trabajo desarrollado por el padre del sujeto/a. Hemos establecido en el cuestionario la variable tipo de trabajo ya que inicialmente estaba previsto solicitar de los encuestados el nivel de estudios de los padres pero la inmensa mayoría desconocía este dato de sus progenitores. La intención al establecer esta valoración es analizar si los estudiantes cuyos padres tienen una formación más elevada emplean mejores enfoques de aprendizaje. En la tabla 6 presentamos los resultados obtenidos en relación al trabajo del padre y en la tabla 7 sintetizamos los resultados en función del trabajo realizado por la madre.

	TRABAJO PADRE (%)		
	SA	DA	AA
0.- Sin empleo	0.0	0.0	100.0
1.- Miembros del poder ejecutivo, cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas	0.0	53.9	46.2
2.- Profesionales científicos e intelectuales	0.0	40.6	59.5
3.- Técnicos y profesionales de nivel medio	4.0	36.0	60.0
4.- Empleados de oficina	11.1	22.2	66.7
5.- Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados. (Comercio, transporte, salud, educación).	11.6	42.3	46.2
6.- Agricultores y trabajadores cualific. agropec. y pesqueros.	0.0	100.0	0.0
7.- Oficiales, oper. y artesanos de artes mecán. y de ot. oficios	13.2	47.1	39.7
8.- Operadores de instalaciones, operarios de máqu. y montad.	11.1	33.3	55.6
9.- Trabajadores no cualificados.	28.0	36.0	36.0
10.- Fuerzas seguridad del Estado.	0.0	50.0	50.0
11.- Ama de casa.	0.0	0.0	100.0
12.- Jubilado/a	50.0	50.0	0.0

Tabla 6. Distribución de los enfoques en termino de porcentaje en función del trabajo del padre

Como se puede observar en la tabla 6, el trabajo del padre y por lo tanto su nivel de estudios condiciona el tipo de enfoque predominante empleado por su hijo/a, se observa que a un mayor nivel educativo existe un mayor uso de enfoque de alto rendimiento (AA) y profundo (DA). Cuando el nivel educativo del padre decrece, hasta llegar a trabajadores no cualificados puede observarse el incremento que va sufriendo el enfoque superficial hasta llegar a ser el 28% del total. No es posible establecer una correlación entre la variable enfoque y el tipo de trabajo por la características de los propios datos, pero sí podemos afirmar que existe una tendencia clara entre los sujetos encuestados a emplear un mejor enfoque de aprendizaje cuanto mayor es el nivel educativo del padre.

En la siguiente tabla (Tabla 7) sintetizamos los datos de los enfoques de aprendizaje en relación al trabajo-nivel de estudios de la madre. La tendencia observada en cuanto al trabajo del padre se mantiene con las madres, ya que a un mayor nivel de estudios un mejor enfoque de aprendizaje del hijo/a. Los valores obtenidos en la categoría (1) y la categoría (6) no son relevantes ya que corresponden a datos de una única persona.

	TRABAJO MADRE (%)		
	SA	DA	AA
0.- Sin empleo	0.0	100.0	0.0
1.- Miembros del poder ejecutivo, cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas	0.0	0.0	100.0
2.- Profesionales científicos e intelectuales	3.7	37.0	59.3
3.- Técnicos y profesionales de nivel medio	0.0	36.4	63.6
4.- Empleados de oficina	10.7	35.7	53.6
5.- Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados. (Comercio, transporte, salud, educación).	7.0	44.2	48.8
6.- Agricultores y trabajadores cualificados agropecuarios y pesqueros.	0.0	100.0	0.0
7.- Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	17.4	60.9	21.7
8.- Operadores de instalaciones, operarios de máquinas y montadores.	10.0	50.0	40.0
9.- Trabajadores no cualificados.	15.9	45.5	38.6
10.- Fuerzas seguridad del Estado.	0.0	0.0	100.0
11.- Ama de casa.	9.9	34.1	56.0
12.- Jubilado/a			

Tabla 7. Distribución de los enfoques en término de porcentaje en función del trabajo de la madre

En síntesis, podemos afirmar que el tipo de trabajo, e indirectamente el nivel educativo, de los padres influye en el enfoque de aprendizaje empleado por el hijo/a a la hora de abordar sus situaciones de aprendizaje en el último ciclo de primaria. Estos resultados difieren de los encontrados en otras investigaciones en el mismo contexto (Hernández Pina, 1999) pero a diferente nivel educativo (universitario) en el que únicamente el nivel de estudios de la madre correlacionaba con el enfoque de aprendizaje del alumno/a.

4.- *Objetivo cuarto. Describir la relación existente entre la titularidad del centro y los enfoques de aprendizaje en alumnos/as de educación primaria.*

A partir del estudio descriptivo realizado en el segundo objetivo que analiza los enfoques de aprendizaje en función de la titularidad del centro (privado vs público) y para poder establecer la dirección de esta relación, es decir, si estudiar en un centro público o un centro privado condiciona el uso preferente de un enfoque adecuado (DA y/o AA) o menos adecuado (SA) hemos calculado la correlación de Spearman para variables ordinales entre la variable tipo de centro y el enfoque de aprendizaje (tabla 8).

	TIPOCEN	ENFOQUE
TIPOCEN	1.000	
ENFOQUE	<b>0.023</b>	1.000

Tabla 8. Coeficiente de correlación del Spearman

Como se desprende los datos, la correlación existente es despreciable (0.023) ya que se encuentra entre 0 y +0.2, lo que indica que no existe relación entre el enfoque de aprendizaje y la titularidad del centro, no es posible afirmar que un enfoque de aprendizaje puede mejorarse en un centro privado como muchas familias opinan, ni por el contrario que la enseñanza pública condiciona el uso de enfoque superficial con los bajos resultados académicos que se le asocian.

5.- *Objetivo quinto: Analizar la congruencia existente entre los motivos y las estrategias que configuran los enfoques de aprendizaje en último ciclo de primaria.*

En la tabla 9 hemos sintetizado las correlaciones existentes entre las subescalas (motivo y estrategias) de cada uno de los tres enfoques de aprendizaje. También incluimos el grado de significación, es decir, si existen diferencias significativas (marcadas con \* ó \*\*) entre las variables cruzadas. Consideramos para analizar la congruencia entre los motivos y las estrategias los valores obtenidos al realizar la correlación de Pearson entre los mismos en función del enfoque al que pertenecen.

**Correlaciones**

		ss	sm	ds	dm	as	am
ss	Correlación de Pearson	1	,304**	-,022	-,089	-,122*	-,098
	Sig. (bilateral)		,000	,707	,126	,035	,092
	N	296	296	296	295	296	296
sm	Correlación de Pearson	,304**	1	,193**	,106	-,055	,086
	Sig. (bilateral)	,000		,001	,068	,348	,140
	N	296	296	296	295	296	296
ds	Correlación de Pearson	-,022	,193**	1	,491**	,500**	,533**
	Sig. (bilateral)	,707	,001		,000	,000	,000
	N	296	296	296	295	296	296
dm	Correlación de Pearson	-,089	,106	,491**	1	,538**	,726**
	Sig. (bilateral)	,126	,068	,000		,000	,000
	N	295	295	295	295	295	295
as	Correlación de Pearson	-,122*	-,055	,500**	,538**	1	,623**
	Sig. (bilateral)	,035	,348	,000	,000		,000
	N	296	296	296	295	296	296
am	Correlación de Pearson	-,098	,086	,533**	,726**	,623**	1
	Sig. (bilateral)	,092	,140	,000	,000	,000	
	N	296	296	296	295	296	296

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

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

Tabla 9. Congruencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en función de los enfoques

En la figura 4 presentamos la congruencia existente entre las subescalas de cada enfoque de aprendizaje, como puede observarse la escala menos consistente es la escala superficial (0.304), como viene siendo un clásico en todos los estudios realizados sobre esta temática tanto a nivel nacional como internacional. Las subescalas del enfoque profundo son más consistentes (0.491), pudiendo valorarse esta congruencia como media. Por último, el enfoque de alto rendimiento es el más consistente de todos (0.623), siendo su consistencia alta, lo que supone una clara diferencia frente a los cuestionarios CPE y CPA para estudiantes universitarios y de secundaria, ya que en éstos la escala más consistente es la profunda. Las causas de esta variación podemos encontrarlas en la propia elaboración del instrumento ya que no se han incluido ítems que tradicionalmente han sido poco útiles o que han saturado muy poco al realizar un análisis factorial, es decir, que han explicado poca varianza en relación al factor principal considerado como enfoque.

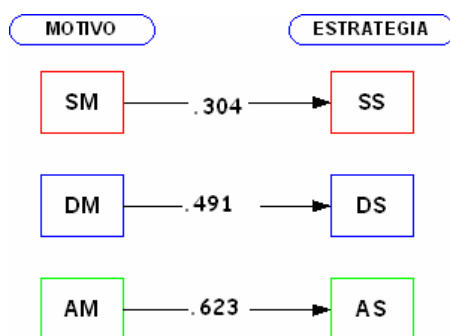


Figura 4. Congruencia entre motivos y estrategias en función de los enfoques



6.- *Objetivo sexto: Analizar las propiedades psicométricas (validez y fiabilidad) del Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje de Primaria y Secundaria (CEAPS).*

Este último objetivo nos permite reforzar y validar los resultados obtenidos en los cinco objetivos anteriores, ya que no tiene ningún sentido explicar los resultados alcanzados en una investigación si el instrumento empleado no tiene la suficiente fiabilidad y validez.

En relación a la *validez*, hemos establecido la de *contenido* como criterio de diseño ya que el instrumento empleado en la presente investigación (CEAPS), surge de los resultados de análisis de otros cuestionarios previos (CPA y CPE) aplicados en diversos contextos en múltiples investigaciones. También se le ha realizado varias revisiones en la formulación de los ítems y un estudio piloto, además se ha llevado a cabo una valoración de los mismos por juicios de expertos en esta temática, que pudieron realizar sus enriquecedoras aportaciones durante la fase de diseño.

Tras la aplicación del instrumento a la muestra de 296 sujetos de primaria de tres centros (públicos y privados) hemos calculado la fiabilidad con el índice del Alfa de Cronbach (tabla 10), obteniendo un resultado muy adecuado .78, lo cual indica un elevado índice de fiabilidad muy próximo a los valores obtenidos por los cuestionarios de enfoques de aprendizaje para estudiantes universitarios y de secundaria (.79), con todo lo cual obtenemos el aval suficiente para poder garantizar y justificar los resultados obtenidos en la presente investigación.

#### Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	295	99,7
	Excluidos <sup>a</sup>	1	,3
	Total	296	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,781	30

Tabla 10. Estadístico de fiabilidad el cuestionario (Alfa de Cronbach)

## CONCLUSIONES. IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo de las investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes no deben llevarse a cabo desde la perspectiva de los profesores o de los investigadores, sino que se ha de realizar desde la perspectiva de los aprendices con la finalidad de comprender cómo el estudiante utiliza su conocimientos y habilidades para interpretar la realidad y resolver los problemas que se les planteen a lo largo de la vida.

Como ya hemos reiterado a lo largo de este trabajo, la inexistencia de investigaciones sobre las características del aprendizaje de los estudiantes de primaria no hace que éstas carezcan de importancia. Consideramos que un estudiante en formación, que a lo largo de secundaria y bachillerato va a afianzar las destrezas de estudio que ha adquirido a lo largo de sus años de educación primaria y por lo tanto, los padres y profesores deben dedicar tiempo y esfuerzo suficiente para que los alumnos y

alumnas de este nivel educativo empiecen a convertirse en hábiles estudiantes adquiriendo las estrategias básicas del estudio, que contribuyan al desarrollo de un adecuado enfoque de aprendizaje antes de que su potencial rendimiento se vea mermado por desconocimiento o falta de aplicación de dichas estrategias y motivaciones.

Podemos concluir que tras el diseño del Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje en Educación Primaria (CEAPS), calcular su validez de contenido y realizar la revisión de los ítems con un estudio piloto y un juicio de expertos. Hemos procedido a su aplicación en una muestra de más de 300 estudiantes de 5º y 6º curso de educación primaria, pertenecientes a tres centros, públicos y privados, de diversos municipios de la Región de Murcia.

Con los datos obtenidos y antes de proceder al desarrollo del marco empírico, nos marcamos como objetivo inicial el cálculo de la fiabilidad de dicho cuestionario, ya que si no se hubiese obtenido una fiabilidad igual o superior a .60, los ítems del cuestionario hubiesen sido objeto de revisión antes de volver a iniciar la aplicación del mismo. Este planteamiento no ha sido necesario ya que la fiabilidad obtenida con el índice del Alfa de Cronbach es de .78, muy similar a la fiabilidad obtenida por los otros cuestionarios de enfoques de aprendizaje aplicados en el contexto nacional e internacional a otros niveles educativos.

Al analizar la congruencia de las subescalas que configuran los enfoques de aprendizaje se observa que la subescala profunda y de alto rendimiento son las más estables, siendo las subescalas motivación superficial y estrategia superficial las menos coherentes a nivel interno, como ha sucedido con anteriores aplicaciones de cuestionarios en otros contextos y niveles educativos. En los enfoques más coherentes, profundo y alto rendimiento, el uso de unas determinadas estrategias está asociado a la motivación propia del enfoque al que está vinculado, es decir, que un estudiante que emplea estrategias profundas para superar las demandas de los profesores y la Institución, también emplea una motivación profunda en dichas situaciones, de igual modo sucede con los estudiantes que emplean el enfoque de alto rendimiento.

A nivel de resultados de aplicación del cuestionario en la muestra seleccionada, los más relevantes pueden sintetizarse en:

- El noventa por cien de los estudiantes de último ciclo de educación primaria emplea enfoque profundo y de alto rendimiento como enfoques preferentes de aprendizaje, lo que significa que son buenos estudiantes, con adecuadas motivaciones y estrategias para superar las demandas que se les pueda realizar a lo largo de sus estudios. Es responsabilidad del profesorado el hacer que estos enfoques se plasmen en términos de rendimiento. Hemos de recordar que los enfoques de aprendizaje de los estudiantes están íntimamente ligados a los enfoques de enseñanza que emplean los profesores en el desarrollo de su actividad docente.
- Los enfoques profundo y alto rendimiento están bien afianzados independientemente de la titularidad del centro (privado ó público), aunque los alumnos/as de centros privados emplean más el enfoque estratégico que los alumnos de centros públicos. Confirmamos la existencia de diferencias significativas, mediante la ANOVA, entre la variable tipo de centro y enfoque de aprendizaje, es decir, que estudiar en un centro público o privado está relacionado con el uso predominante de un determinado enfoque de aprendizaje.
- Si introducimos la variable género en la investigación, encontramos que el enfoque profundo y de alto rendimiento son los más afianzados y más empleados por los chicos. En cambio las chicas, mayoritariamente emplean el enfoque estratégico, más que los chicos, lo cual indica la existencia de más competitividad e interés por alcanzar los mejores resultados académicos en

las situaciones de aprendizaje que se les plantean. No hemos podido establecer diferencias significativas entre ambos grupos (chicos vs chicas).

- La variable tipo de trabajo de los padres, íntimamente relacionada con el nivel de estudios de los mismos, influye en el enfoque de aprendizaje empleado por sus hijos/as, siendo los padres con un mayor nivel de estudios y mejor nivel de trabajo los que tienen hijos/as que emplean enfoque profundo y de alto rendimiento mayoritariamente. El empleo de enfoque superficial entre estos estudiantes es casi inexistente, aumentando su porcentaje de aparición en la medida que el nivel de estudios y de tipo de trabajo realizado decrece.

- Dada la existencia de diferencias significativas entre la titularidad del centro y el enfoque de aprendizaje empleado, hemos tratado de establecer la dirección de dicha relación y la intensidad de la misma. Para ello hemos empleado el coeficiente de correlación de Spearman obteniendo como resultado un valor despreciable, lo cual indica que cursar educación primaria en un centro privado no repercute en que los estudiantes empleen mejores enfoques de aprendizaje. La interpretación en el sentido opuesto, es decir, que los estudiantes de centros públicos están más orientados hacia aprendizajes superficiales, tampoco es consistente. Esto nos hace intuir que son otras las variables que influyen en la configuración de los enfoques a estas edades, como es el nivel de estudios de los padres. Consideramos como implicación futura de esta investigación el analizar de un modo más exhaustivo las variables que configuran los enfoques en primaria y secundaria con la intención de elaborar un modelo causal que identifique el "peso" de cada variable sobre el factor considerado como enfoque de aprendizaje.

Para finalizar, creemos que profundizar en las estrategias de estudio y aprendizaje, así como en las motivaciones de los alumnos y alumnas a estas edades puede ser determinante en el incremento de la calidad de la educación, así como una herramienta válida y fiable para reducir el fracaso escolar a estos niveles educativos.

Pretendemos, como implicación futura de investigación, mejorar la fiabilidad del CEAPS para poder ofrecer una herramienta de autoaplicación de tal modo que padres y profesores puedan identificar las carencias de sus hijos/as y alumnos/as, respectivamente, para que de un modo coordinado se planifiquen las intervenciones de cara a mejorar la calidad de los aprendizajes de los mismos. Esto llevaría asociada la elaboración de un programa de intervención con distintas unidades didácticas, que de un modo lo más individualizado posible permitiese enseñar técnicas y estrategias de aprendizaje a los alumnos/as, interiorizarlas y aplicarlas hasta que formasen parte de la habilidad para estudiar.

Como hemos justificado a lo largo de este trabajo, mejorar las estrategias de aprendizaje repercute positivamente en el incremento de la motivación hacia el estudio, y ambos, en la calidad del enfoque de aprendizaje utilizado y en los resultados de aprendizaje entendidos en términos de rendimiento académico. Este incremento de base aumentará las habilidades de estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad, en un periodo de seis, siete años, lo cual puede ser muy relevante de cara a las características imprescindibles del aprendizaje de los estudiantes que cursaran los actuales títulos de grado implementados en las universidades una vez alcanzado el horizonte de 2010 en el que el proceso de Convergencia Europea y el inicio del Espacio Europeo de Educación Superior es una realidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BIGGS, J.B. (1978a). *Individual and group differences in study processes*. *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 266-279.

- BIGGS, J.B. (1978b). *The relationship between developmental level and the quality of school learning*. En Modgil, S. y Modgil, C. (eds.), *Toward a theory of psychological development within the piagetian framework*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- BIGGS, J.B. (1979a). *The Study Process Questionnaire*. Universidad de Newcastle.
- BIGGS, J.B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. En Kirby, J.R. (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.
- BIGGS, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal Educational Psychology*, 55, pp. 185-212.
- BIGGS, J.B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J.B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J.B. (1988). *Approaches to learning and to essay writing*. En Schmeck, R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- BIGGS, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 1, pp. 7-25.
- BIGGS, J.B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure?. A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 3-19.
- BIGGS, J.B. y TELFER, R. (1981). *The process of learning*. Australia: Prentice Hall
- BIGGS, J.B.; KEMBER, D. y LEUNG, D.Y.P. (2001)  
*The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F*. *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 133-149.
- ENTWISTLE, N. (1981b). *Styles of Learning and Teaching*. New York: John Wiley and Sons.
- ENTWISTLE, N. (1987). *Understanding classroom learning*. London: Hodder and Stoughton.
- ENTWISTLE, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- ENTWISTLE, N. y RAMSDEN, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- GARCÍA Y DOMENECH. (2005). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. REME. Revista Electrónica de motivación y emoción. 1, 55-65.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1989). Formalización de las Técnicas de Estudio: Nuevos enfoques. *Revista Investigación Educativa*, 5, pp. 149-172.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1993). Los enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios. Un estudio empírico. *Proyecto de investigación para el acceso a Cátedra*. Murcia: Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de las Universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, pp. 25-50.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 271-301.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA, M.P. y MAQUILÓN, J.J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, pp. 465-489.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA, M.P.; MARTÍNEZ, P.; HERVÁS; R.M. y MAQUILÓN, J.J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, pp. 487-510.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; MONROY, R.; ATO, M.; NAVARRO, N.; CABALLERO, P.; GARCÍA, Mª.; GÓMEZ, A. y MAQUILÓN, J.J. (1999). Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la Evaluación de la Calidad de las Universidades. *Informe de Investigación*. Murcia: Universidad de Murcia.
- KELLY Y MICHAELA (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- KEMBER, D. (1996). *The intention to both memorise and understand: Another approach to learning?*. *Higher Education*, 31, pp. 341-351.
- KEMBER, D. y GOW, L. (1990). *Cultural specificity of approaches to study*. *British Journal Educational Psychology*, 60, pp. 356-363.
- MANZANO (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académica en la segunda lengua*. Granada. Ed. Univ. De Granada.
- MAQUILÓN, J.J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Pedagogía. *Tesis de Licenciatura*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MAQUILÓN, J.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*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976a). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976b). Learning process and strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 115-127.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers, Boston Massachusetts.
- RAMSDEN, P. (1988) (ed.). *Improving learning; New perspectives*. London: Kogan Page.

RAMSDEM, MARTIN Y BROWDEN (1989). School environment and sixth forms pupils' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 129-142.

RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.

SKINNER, B.F. (1948). *Walden Two*. New York: Macmillan.

WATKINS, D. Y HATTIE, J. (1983). A longitudinal study of learning processes of tertiary students. *Annual Conference of Australia Association of Educational Research*. Canberra: Actas del congreso.