

Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS

Javier J. Maquilón Sánchez* y Fuensanta Hernández Pina

Universidad de Murcia (España)

Resumen La relación existente entre las motivaciones y las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes se ha analizado en múltiples contextos siguiendo la línea de investigación del modelo SAL (Student Approaches to Learning). Investigadores como Biggs, Watkins, Kember, a nivel internacional, y Hernández Pina, en el contexto español, entre otros, han establecido empíricamente dicha relación.

La edad de los estudiantes es un factor determinante a la hora de analizar los enfoques de aprendizaje. La novedad de esta investigación es que se ha realizado con estudiantes de Educación Primaria empleando un nuevo cuestionario sobre enfoques de aprendizaje diseñado y validado específicamente para este estudio, nos referimos al CEAPS.

Palabras clave: Enfoques de aprendizaje; Congruencia; Educación Primaria; Aprendizaje.

Title: Identification of the learning characteristics of the Primary Education students with the CEAPS questionnaire.

Abstract: The analysis of the relation between motivation and learning strategies used by students has been undertaken in various different contexts following the SAL model (Student Approaches to Learning). Researchers like Biggs, Watkins, Kember, and Hernández Pina, in the Spanish context, among others, have established the empirically above-mentioned relation.

The age of the students is a determinant factor at the moment of analyzing the approaches of learning. The originality of this research is that has been realized by students of Primary Education using a new questionnaire of approaches to learning designed and validated specifically for this study, we refer to the CEAPS.

Key words: Approaches to learning; Congruence; Primary Education; Learning.

Introducción

El aprendizaje como un aspecto multidisciplinar y multirelacional no se lleva a cabo de un modo descontextualizado, sino que todos los factores que lo condicionan están interrelacionados, configurando un modelo causal amplio y complejo. La formulación del Modelo General de Aprendizaje realizada por Biggs (1978, 1979), se ha interpretado como un sistema ecológico centrado en el “aquí y ahora” del estudiante.

Para el estudio de las características del aprendizaje de los estudiantes con independencia del nivel educativo de los mismos, Biggs (1985) ha elaborado un modelo de enseñanza y aprendizaje, denominado MODELO 3P, traducido y adaptado por Hernández Pina (1996), 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 que emplean los estudiantes, juegan un papel fundamental en la calidad del aprendizaje, en los resultados de los estudiantes, concebidos como rendimiento académico (Figura 1).

Las investigaciones en torno al aprendizaje de los estudiantes están siendo objeto de especial atención en los últimos años, el origen podemos encontrarlo en el incremento progresivo del índice de fracaso escolar y la palpable necesidad de revisar el modelo educativo vigente en la actualidad. Es por este motivo que las investigaciones en tono a los enfoques de aprendizaje deben fomentarse y abarcar la totali-

dad del sistema educativo, permitiéndonos obtener una visión clara y objetiva de las características de los aprendizajes de los estudiantes españoles desde Educación Primaria hasta la Universidad.

Como es sabido, el enfoque de aprendizaje es variable y viene determinado por el contexto, el nivel educativo, y por ende, la edad del estudiante. Desde este planteamiento surge un nuevo concepto “*la orientación para estudiar*”, que designa la consistencia transituacional entre los enfoques de aprendizaje, las estrategias y las motivaciones de los estudiantes (Mas, 2007).

La clasificación tradicional de los enfoques de aprendizaje en tres tipologías diferenciadas, está siendo objeto de continuas revisiones (Biggs, Kember y Leung, 2001; Hernández-Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002) ya que en diversos contextos educativos se ha demostrado que una clasificación en dos enfoques interpreta adecuadamente las características de los aprendizajes de dichos estudiantes. Desconocemos la clasificación más adecuada de los enfoques de aprendizaje a niveles educativos inferiores al universitario ya que, para operativizar los enfoques de aprendizaje de estudiantes de último ciclo de Educación Secundaria y Bachillerato, se emplea el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje –CPA– (Biggs, 1987, 1993), adaptado al contexto educativo español por Hernández Pina en 1996, con el que se identifican tres enfoques de aprendizaje (Hernández-Pina et al., 1999). Para identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria hemos tenido que elaborar un nuevo instrumento (Hernández-Pina, Maquilón y Hernández, 2009) a partir de los estudios previos realizados en 8º curso de E.G.B. (Hernández Pina, 1993).

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Javier J. Maquilón Sánchez. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia (España).
E-mail: jimaqui@um.es

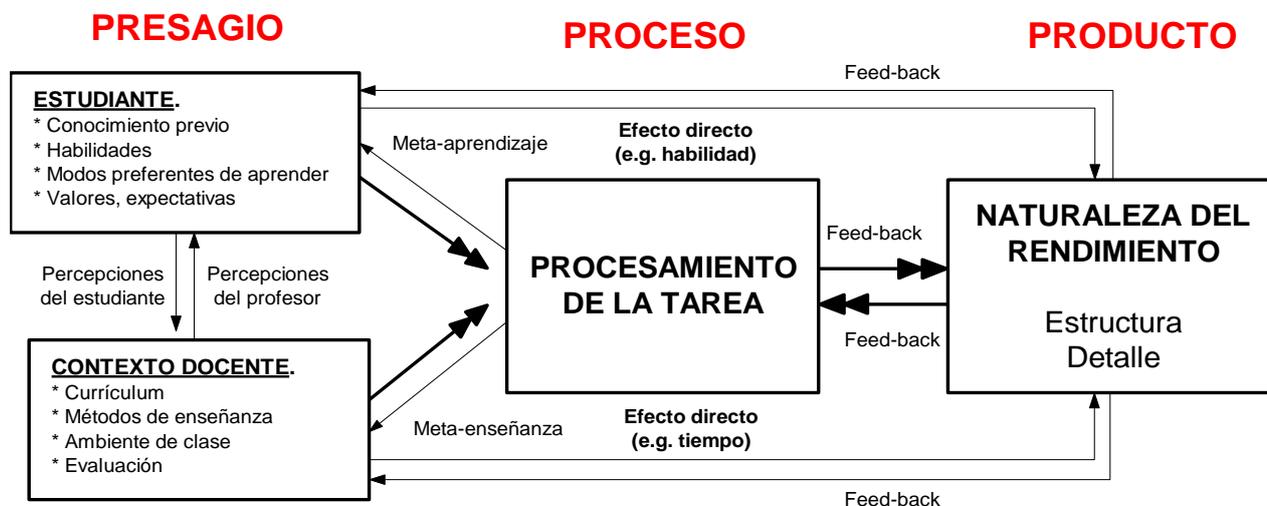


Figura 1: El Modelo de Aprendizaje 3P de J.B. Biggs (Hernández Pina, 1996)

Antes de poder llevar a cabo una revisión de los cuestionarios CPA y CEAPS (Maquilón y Hernández-Cantero, 2008) en dos factores (Enfoque Superficial y Enfoque Profundo), es necesario realizar un profundo estudio empírico y analizar la congruencia existente entre cada una de las escalas y subescalas que miden, objeto prioritario de la presente investigación.

La conceptualización globalizada del modelo de aprendizaje, requiere que los enfoques de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes se relacionen con las necesidades de aprendizaje, las carencias de motivación intrínseca de los estudiantes, el fracaso escolar y el aprendizaje autorregulado (Inglés, 2009; Manzano, 2007; Suárez, Amaya y Fernández, 2006). Bajo esta perspectiva se identifica a los programas de estudio, la legislación educativa, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones, la contribución de los padres y madres a la educación de sus hijos e hijas, etc., como desencadenantes de dicho fracaso.

Por otra parte, los profesores/as y maestros/as, en la búsqueda de la solución a este problema, se deben interesar en el desarrollo de un tipo particular de motivación en sus estudiantes, "la motivación por aprender". Esta motivación consta de múltiples elementos, entre los que se incluyen: la planificación, concentración en la meta, conciencia metacognoscitiva de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, satisfacción por el logro, el adecuado desarrollo de competencias y ninguna ansiedad o temor al fracaso. Por otro lado, también resultaría interesante y, sobre todo útil, es conocer las concepciones de enseñanza de dichos profesionales y relacionarlas con las concepciones y enfoques de aprendizaje de sus estudiantes en función de cada nivel educativo. Las investigaciones en torno a esta relación todavía no han sido establecidas empíricamente para Educación Primaria y Secundaria, aunque ya existen algunos estudios e investigacio-

nes iniciadas a nivel universitario y a nivel de Educación Primaria.

Como ya hemos anticipado, las investigaciones en el contexto español sobre enfoques de aprendizaje a niveles educativos inferiores a Educación Secundaria y Bachillerato se limitan a una (Hernández-Pina, 1993), realizada en 8º de EGB (2º curso del primer ciclo de Educación Secundaria), con estudiantes de edades comprendidas entre los 13 y los 15 años. Por tal motivo, carecemos de datos empíricos aportados por estudiantes de edades/niveles educativos inferiores a los presentados. Esta investigación surge con el propósito principal de analizar los enfoques de aprendizaje en Educación Primaria (10-12 años), a nivel global y en función de algunas variables que en otros estudios empíricos se han arrojado diferencias significativas entre grupos. Concluimos con el análisis de la congruencia y consistencia interna de las motivaciones y estrategias de aprendizaje del CEAPS, que justificarían, en caso de ser necesaria, la revisión de dicho cuestionario a dos factores que denominaríamos CEAPS-R-2F.

Método

Objetivos

- 1.- Analizar las propiedades psicométricas (validez y fiabilidad) del Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje de Primaria y Secundaria (CEAPS).
- 2.- Describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes a nivel global.
- 3.- Representar los enfoques de aprendizaje en función del trabajo del padre y de la madre.
- 4.- Describir y correlacionar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con la titularidad del centro.

5.- Analizar la congruencia de las escalas y subescalas que configuran los enfoques de aprendizaje en Educación Primaria.

Diseño de la investigación

El diseño seguido en nuestra investigación puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, concretamente un diseño de corte descriptivo.

Participantes

La selección de los participantes se ha realizado empleando un procedimiento de muestreo aleatorio. La muestra invitada y participante es de 321 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 los participantes es la que se observa en la Tabla 1.

Tabla 1: Características de la muestra en función de centro, género, curso y titularidad de centro.

CENTRO	1	2	3	GÉNERO	Chicos	Chicas	TOTAL
Frecuencia	88	101	107	Frecuencia	170	126	296
Porcentaje	29.73	34.12	36.15	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		

Variables de estudio

Las variables en esta investigación han sido:

- Variables predictoras o independientes. Son las relativas a la titularidad del centro, (público vs privado/privado concertado), género, trabajo del padre y trabajo de la madre.
- Como variables dependientes, consideramos las puntuaciones obtenidas por los motivos, las estrategias y los enfoques de aprendizaje, tal y como los operativiza el CEAPS.

Instrumento

El instrumento empleado es el Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje en Educación Primaria y Secundaria (CEAPS), que consta de 30 ítems que permiten valorar las motivaciones y estrategias empleadas por los estudiantes en cada uno de los tres enfoques de aprendizaje. Los ítems se acompañan una escala tipo Likert de 5 valores, en el que la puntuación más baja es 1 y la más alta es 5. Para realizar el cálculo de los enfoques de aprendizaje es necesario que los estudiantes cumplimenten en su totalidad dicho cuestionario.

Procedimiento

El procedimiento seguido reúne las características de los trabajos tipo encuesta o survey. Tras diseñar y validar el cuestionario CEAPS, se procedió a aplicarlo a los participantes

invitados. No surgiendo ningún problema en dicho proceso, salvo las negativas por parte de los centros privados a facilitarnos la aplicación del instrumento con sus estudiantes. Este problema fue solventado ampliando la muestra participante de centros con titularidad privada/concertada. Los datos han sido analizados con SPSS versión 17.

Resultados

En relación con el Objetivo 1: propiedades psicométricas (validez y fiabilidad) del CEAPS.

La *validez* analizada es la de *contenido* como criterio de diseño, ya que el instrumento empleado (CEAPS), surge de interpretar los resultados de la aplicación del CPA y CPE en diversos contextos y niveles educativos. También se le han realizado varias revisiones en la formulación de los ítems, mediante juicios de expertos, y un estudio piloto durante la fase de diseño.

Tras la aplicación del instrumento a la muestra de 296 estudiantes de Educación Primaria hemos calculado la fiabilidad con el índice Alfa de Cronbach (Tabla 2), obteniendo un resultado de .78, lo cual indica un elevado índice de fiabilidad, muy próximo a la fiabilidad del CPA y CPE que ronda el .79.

Tabla 2: Estadístico de fiabilidad el cuestionario (Alfa de Cronbach)

	Resumen del procesamiento de los casos		Estadísticos de fiabilidad	
	N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos válidos	295	99.7	.781	30
Casos excluidos ^(a)	1	.3		
TOTAL	296	100.0		

^(a) Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

En relación con el Objetivo 2: Descripción de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria a nivel global

En este objetivo analizamos los enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes 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, ya que consideramos que el valor mínimo de las posibles puntuaciones de cualquier enfoque es de 10 puntos y el máximo es 50. Establecemos, como en estudios previos, que un enfoque bien afianzado es aquel que supera 25 puntos de media.

También hemos realizado la interpretación de los enfoques en términos de porcentaje, lo cual nos permite una visión global de la configuración de los grupos, y el uso predominante de un enfoque frente a otro. En la Tabla 3, se observa que los enfoques profundo (DA) y alto rendimiento (AA) son los más afianzados entre los estudiantes. El enfoque de alto rendimiento es el más empleado, seguido del profundo y del enfoque superficial. Estos datos contrastan con los obtenidos en otros niveles educativos en los que el enfoque superficial supone casi un 45% del total.

Tabla 3: Media y porcentaje de los enfoques de aprendizaje a nivel global

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

En la aplicación del CEAPS se han tenido en cuenta una serie de variables, que en estudios previos (Biggs, 1987; Hernández-Pina, 1993; Hernández-Pina et al., 2009; Kember

y Gow, 1990; Watkins, 1983 y 1988), han aportado resultados relevantes a la hora de identificar y categorizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. De ellas, presentamos los resultados en función del género, el trabajo de los padres/madres y la titularidad del centro.

En la Tabla 4, sintetizamos los resultados de los análisis de los enfoques de aprendizaje en función del género. Podemos afirmar que el enfoque mayoritario entre 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, en detrimento del enfoque profundo. 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.

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

	GÉNERO: CHICOS			GÉNERO: CHICAS		
	SA	DA	AA	SA	DA	AA
\bar{X}	29.76	38.50	38.47	30.29	39.31	39.17
%	9	45	46	10	37	53

En la Tabla 5 se observan los resultados obtenidos al realizar una ANOVA inter-grupos entre la variable enfoques de aprendizaje y el género. Los valores de la significación son mayores de .05, lo cual indica que entre chicos y chicas no existen diferencias significativas a la hora de emplear un determinado enfoque de aprendizaje.

Tabla 5: ANOVA enfoque de aprendizaje x género.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SA	Inter-grupos	20.699	1	20.699	.575	.449
	Intra-grupos	10571.247	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			

En relación con el Objetivo 3: Enfoques de aprendizaje en función del trabajo del padre y de la madre

Este objetivo, inicialmente, pretendía relacionar los enfoques de aprendizaje con el nivel académico de los padres y madres, pero el desconocimiento de estos datos por parte de los estudiantes nos orientó a cambiar la variable *nivel académico* por la variable *tipo de trabajo*.

La intención original era establecer la relación entre el nivel de estudios del padre y de la madre y el tipo de enfoque predominante en los estudiantes. Al realizar el estudio piloto los

participantes desconocían, por su edad, el nivel de estudios de sus padres y madres, así que optamos por solicitarles el tipo de trabajo que realizan.

La finalidad de este objetivo se centra en comprobar la hipótesis “socialmente extendida” que afirma que los estudiantes cuyos padres/madres tienen una formación académica más elevada, por desempeñar un determinado tipo de trabajo, emplean mejores enfoques de aprendizaje. En la Tabla 6 presentamos, porcentualmente, los resultados obtenidos al cruzar la variable trabajo del padre con el enfoque de aprendizaje.

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

	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 cualificados agropecuarios y pesqueros.	0.0	100.0	0.0
7.- Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	13.2	47.1	39.7
8.- Operadores de instalaciones, operarios de máquinas y montadores.	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

Como se puede desprende de estos datos, 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). Si el nivel educativo del padre decrece, hasta llegar a trabajadores no cualificados puede observarse el incremento sufrido por 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 entre los participantes a emplear un mejor enfoque de aprendizaje a mayor categoría profesional del padre.

En la Tabla 7 recogemos los porcentajes obtenidos al cruzar los enfoques de aprendizaje con el trabajo de la madre. La tendencia observada con los estudios de las madres es similar a la de los padres. Es decir, que un mayor grado de especialización profesional de la madre, sus hijos/as utilizan un mejor enfoque de aprendizaje para superar las tareas de aprendizaje que se les presenta.

Los valores obtenidos en la categoría (1) y la categoría (6) no los consideramos relevantes ya que corresponden a datos de una única persona.

En síntesis, podemos afirmar que el tipo de trabajo, e indirectamente el nivel educativo de los padres/madres está asociado con el enfoque de aprendizaje empleado por el estudiante a la hora de abordar sus situaciones de aprendizaje. Estos resultados difieren de los encontrados en otras investigaciones en el mismo contexto (Hernández Pina, 2001), pero en diferente nivel educativo (universitario), en el que únicamente el nivel de estudios de la madre correlacionaba positivamente con el enfoque de aprendizaje del estudiante, a mayor nivel de estudios, mejor enfoque de aprendizaje empleado por los estudiantes.

En el cuarto Objetivo: Correlación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la titularidad del centro.

La variable “titularidad del centro”, divide a la muestra en función de la categoría centro público y centro privado/concertado. De la Tabla 8 se desprende que los estudiantes matriculados en centros públicos tienen los enfoques bien afianzados, es decir, que en base a la media, ésta es bastante elevada teniendo en cuenta que el valor mínimo de un enfoque es 10 y el máximo es 50.

Porcentualmente, los estudiantes 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 ó privados concertados, emplean todos los enfoques con una intensidad por encima de los estudiantes de centros públicos (Tabla 8). Porcentualmente los estudiantes de estos centros emplean

mayoritariamente el enfoque de alto rendimiento, seguido del profundo y escasamente el superficial, lo cual repercutirá positivamente en sus resultados académicos.

Tabla 7: Distribución de los enfoques, en porcentajes, en función del trabajo de la madre.

	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 8: Los enfoques de aprendizaje en función de la titularidad del centro.

	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

Para valorar la existencia de diferencias significativas entre los enfoques de aprendizaje y la titularidad del centro hemos realizado una ANOVA, obteniendo (Tabla 9) la confirmación de las mismas, es decir, que existe relación entre la asistencia a un centro con una determinada titularidad y el enfoque de aprendizaje empleado por los estudiantes.

Tabla 9: ANOVA enfoque-titularidad del centro

		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			

A partir de los resultados previos de este objetivo, surge una incógnita ligada al sentido de la relación establecida, es decir, ¿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)?, para dar respuesta a este objetivo calculamos el coeficiente de correlación de Spearman para variables ordinales entre la variable tipo de centro y el enfoque de aprendizaje (Tabla 10).

Con estos datos (correlación muy baja .023) podemos afirmar que no existe relación entre el enfoque de aprendizaje y la titularidad del centro. No es posible afirmar que en los colegios privados y privados concertados los estudiantes emplean mejores enfoques que los empleados por estudiantes de centros públicos. Ni que la enseñanza pública condiciona el uso, por parte de los estudiantes, de enfoque superficial.

Tabla 10: Coeficiente de correlación del Spearman

	TIPOCEN	ENFOQUE
TIPOCEN	1.000	
ENFOQUE	0.023	1.000

En relación con el Objetivo 5: Congruencia entre las escalas y subescalas

En este objetivo analizamos la congruencia existente entre los motivos y las estrategias que configuran los enfoques de aprendizaje en último ciclo de Educación Primaria. Para ello

analizamos las correlaciones entre las subescalas (motivo y estrategias) de cada uno de los tres enfoques de aprendizaje, incluyendo a su vez el grado de significación estadística (Tabla 11). El coeficiente de correlación empleado es el de Pearson para variables continuas.

Tabla 11: Congruencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en función de los enfoques.

		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	296	296	296
SM	Correlación de Pearson	.304**	1	.193**	.106	-.055	.086
	Sig. (bilateral)	.000		.001	.068	.348	.140
	N	296	296	296	296	296	296
DS	Correlación de Pearson	-.022	.193**	1	.491**	.500**	.533**
	Sig. (bilateral)	.707	.001		.000	.000	.000
	N	296	296	296	296	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	296	296	296

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Para facilitar la interpretación de las correlaciones (Figura 2) representamos gráficamente la congruencia existente entre las subescalas de cada enfoque de aprendizaje. Como puede observarse la escala menos consistente es la escala superficial (0.304), coincidiendo con los estudios previos sobre enfoques de aprendizaje, 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.

De estos datos concluimos que debe llevarse a cabo una revisión del instrumento empleado (CEAPS), ya que la correlación existente entre las subescalas motivación profunda y motivación de alto rendimiento es elevada (.726). La correlación entre las subescalas estrategias profundas y estrategias de alto rendimiento es media (.500), coincidiendo con la correlación existente entre motivación de alto rendimiento y estrategias profundas (.533) que es incluso superior a la congruencia interna del propio enfoque profundo (.491).

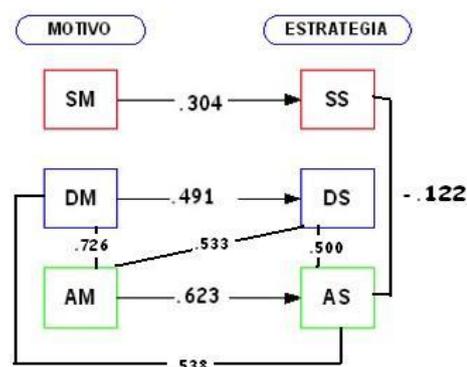


Figura 2: Congruencia entre motivos y estrategias en función de los enfoques.

A partir de estos indicios llevaremos a cabo un análisis de componentes principales, identificando los ítems que más varianza expliquen en función de cada subescala. Hemos de tener en cuenta que las subescalas motivación profunda y motivación de alto rendimiento darán lugar a una sola subescala, la subescala motivación profunda. Las subescalas estrategias profundas y estrategias de alto rendimiento, darán lugar a la subescala estrategias profundas para el instrumento revisado CEAPS-R-2F de dos factores. El cálculo de las propiedades psicométricas de este instrumento y el análisis factorial del mismo son objeto de una investigación que ya se encuentra iniciada.

Discusión y conclusiones

Las investigaciones cuyo área problemática sea el aprendizaje de los estudiantes no deben llevarse a cabo exclusivamente desde la perspectiva de los profesores o de los investigadores, sino que se ha de realizar desde la perspectiva de los estudiantes, 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 Educación Primaria no hace que éstas carezcan de importancia.

Consideramos que un estudiante en formación, va a afianzar las habilidades y destrezas de estudio que ha adquirido a lo largo de sus años de Educación Primaria para, posteriormente, emplearlas en Educación Secundaria, Bachillerato, Universidad. Es deber de los padres y profesores el dedicar tiempo y esfuerzo suficiente para que los alumnos y alumnas de este nivel educativo empiecen a convertirse en hábiles estudiantes, se les facilite la adquisición de las estrategias básicas del estudio, que contribuyan al desarrollo de un adecuado enfoque de aprendizaje, antes de que su rendimiento potencial se vea mermado por el desconocimiento o la falta de aplicación de dichas estrategias y motivaciones.

A nivel de resultados, concluimos que el noventa por cien de los estudiantes de último ciclo de Educación Primaria manifiesta emplear el enfoque profundo y de alto rendimiento como enfoques prioritarios para abordar sus situaciones de aprendizaje. A priori son catalogados como 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, con sus concepciones de enseñanza, el facilitar que estos enfoques se plasmen en términos de rendimiento académico.

En cuanto al género, afirmamos que el enfoque profundo y de alto rendimiento son los enfoques más estables y más empleados por los chicos. En cambio, las chicas emplean el enfoque de alto rendimiento, más que los chicos, indicando la existencia de más competitividad e interés por alcanzar los mejores resultados académicos en las situaciones de aprendizaje que se les plantean.

La variable tipo de trabajo de los padres/madres (al no poder acceder al nivel de estudios) condiciona el enfoque de aprendizaje de los estudiantes. Los padres/madres con un mayor nivel de estudios y un mejor trabajo, son los que tienen hijos/as que emplean mejores enfoques de aprendizaje

(profundo y de alto rendimiento), o al menos, los enfoques más rentables desde la perspectiva del rendimiento académico.

Los enfoques profundo y alto rendimiento están bien afianzados independientemente de la titularidad del centro (privado/privado concertado o público), aunque los estudiantes de centros privados emplean más el enfoque estratégico que los alumnos de centros públicos.

Confirmamos la existencia de diferencias significativas 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. Aunque lo que no es posible afirmar es que estudiar Educación Primaria en un centro privado o privado concertado está relacionado con el uso preferente de un buen enfoque de aprendizaje (profundo y/o alto rendimiento). En el sentido opuesto, tampoco es congruente afirmar que los estudiantes de centros públicos están más orientados hacia aprendizajes superficiales y rendimientos académicos más bajos. Estos resultados nos hacen intuir que son otras las variables que influyen en la configuración de los enfoques de aprendizaje, como puede ser: el nivel de estudios de los padres/madres, la edad, el género, los conocimientos previos, el profesorado, etc., pero la respuesta a estas interrogantes se plantean como implicaciones futuras de investigación.

Para finalizar, opinamos que profundizar en las estrategias de estudio y aprendizaje, así como en las motivaciones de los alumnos y alumnas, 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. Estamos inmersos en el Espacio Europeo de Educación, las demandas que la Sociedad realiza a la Educación deben ser atendidas del modo más eficiente posible. Una Sociedad que evoluciona rápidamente cuyas necesidades van variando día a día tiene que bregar con una Educación descontextualizada y con grandes limitaciones y carencias.

Consideramos que hay que diseñar intervenciones que deben ser llevadas a la práctica, para que al menos uno de los grandes pilares de la Educación (Estudiantes-Profesores-Institución) pueda ir tomando conciencia de sus carencias y puedan mejorarse de cara a sus necesidades actuales y futuras. Un hábil estudiante, gestor de su propio aprendizaje, motivado, crítico, capaz de autorregularse dependiendo de las demandas personales, de la institución y del profesorado, se convertirá en el ciudadano que esta Sociedad del siglo XXI necesita realmente.

Referencias

- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure?. A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J.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, 133-149.
- Hernández-Pina, F. (1993). Evaluación de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de EGB. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 4(5), 99-110.
- Hernández-Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de las Universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 25-50.
- 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), 487-510.
- Hernández-Pina, F., Maquilón, J.J. y Hernández, M.C. (2009). Los enfoques de aprendizaje en Estudiantes de Educación Primaria: Propuesta del Cuestionario C.E.A.P.S. *XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Huelva: Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
- Hernández-Pina, F., Monroy, R., Ato, M., Navarro, N., Caballero, P., García, M^a, Gómez, A. y Maquilón, J.J. (1999). *Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Inglés, C.J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25 (1), 93-101.
- Kember, D. y Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal Educational Psychology*, 60, 356-363.
- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*. Granada: Universidad de Granada.
- Maquilón, J.J. y Hernández-Cantero, M.C. (2008). *Diseño, validación y aplicación de un cuestionario para identificar los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Educación Primaria en Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23 (1), 17-24.
- Suárez, J. M., Amaya, D. y Fernández, A. P. (2006). Referentes para la orientación del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (1), 19-32.
- Watkins, D. (1983). A longitudinal study of learning processes of tertiary students. *Annual Conference of Australia Association of Educational Research*. Canberra: Actas del Congreso.
- Watkins, D. (1988). The motive/strategy model of learning processes: some empirical findings. *Instructional Science*, 17, 159-168.

(Artículo recibido: 3-6-2010; aceptado: 18-6-2010)