

# **[IMPLICACIÓN DE LA MOTIVACIÓN Y LA EDAD EN LOS DIFERENTES ENFOQUES DE APRENDIZAJE]**

[Encuadrado dentro del trabajo fin de máster del máster  
Neuropsicología y educación]

Autora: Sarai Ruiz Soto  
Director de TFM: José Luis Vilchez

## ÍNDICE

<b>1.- Resumen.....</b>	<b>2</b>
<b>1.1 Palabras clave</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Objetivos</b>	<b>2</b>
<b>2.- Primera parte: marco teórico.....</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Introducción</b>	<b>3</b>
<b>2.1.1 Concepción teórica.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1.2 Enfoques de aprendizaje.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1.3 Motivación.....</b>	<b>8</b>
<b>3.- Segunda parte: trabajo empírico.....</b>	<b>9</b>
<b>3.1 Proceso de investigación</b>	<b>10</b>
<b>3.1.1 Método.....</b>	<b>10</b>
<b>3.1.1.1 Participantes</b>	<b>10</b>
<b>3.1.1.2 Instrumentos de medida</b>	<b>10</b>
<b>3.1.1.3 Procedimiento</b>	<b>10</b>
<b>3.1.2 Resultados.....</b>	<b>12</b>
<b>3.1.2.1 Análisis de relación entre variables</b>	<b>14</b>
<b>3.1.2.2.1 Motivación y enfoques de aprendizaje</b>	<b>14</b>
<b>3.1.2.2.2 Edad y enfoques de aprendizaje</b>	<b>15</b>
<b>3.1.3 Conclusiones.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1.4 Implicaciones pedagógicas.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1.5 Posibles líneas de investigación.....</b>	<b>18</b>
<b>4.- Referencias bibliográficas.....</b>	<b>19</b>
<b>5.- Anexos.....</b>	<b>21</b>
<b>5.1 Anexo 1: cuestionario R-SPQ-2F</b>	<b>21</b>

## RESUMEN

El presente trabajo versa sobre la implicación existente entre la motivación hacia los estudios y el enfoque utilizado en los mismos. El actual plan Bolonia, aboga por una educación de calidad, donde una “nueva cultura del aprendizaje” (Monereo y Pozo, 2001) es entendida como un sistema de formación donde el consciente protagonista de su proceso de aprendizaje sea el propio alumno. Por eso es de vital importancia averiguar como el alumno realiza ese aprendizaje, con el fin de llegar a entender y adecuar la práctica educativa.

Existen múltiples y variadas posibilidades, teorías, a la hora de intervenir en la labor docente, pero si ninguna de ellas consigue que el alumno interiorice esos aprendizajes, difícilmente conseguiremos un desarrollo pleno e integral, convirtiéndose, por tanto, el aprendizaje, en algo que asimilar para un momento concreto en un lugar determinado y no significativo y funcional.

En esta línea numerosos autores abogan por la teoría socio-constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández March, 2002; Pozo y Monereo, 2000), por la cual la construcción del significado se hace indispensable para el aprendizaje. Y en esa construcción existen diferentes aspectos que van a incidir en ella: cognitivos, emocionales y motivacionales.

La presente investigación pretende comprobar el grado de implicación de varias variables, como son la *motivación* y los *enfoques de aprendizaje*.

**Palabras clave:** *Enfoque de aprendizaje, enfoque profundo, enfoque superficial, aprendizaje significativo, motivación.*

**Objetivos:** La finalidad referida se especifica en los siguientes objetivos particulares:

a) Analizar las autopercepciones, sobre su enfoque de aprendizaje, de dos grupos de estudiantes (un grupo cuya elección de rama profesional ha sido voluntaria y otro en el que su elección no ha sido voluntaria).

b) Constatar la vinculación existente entre enfoque de aprendizaje, motivación académica y edad.

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

### INTRODUCCIÓN

#### ***Concepción teórica, aprendizaje significativo, enfoques de aprendizaje y motivación***

Si algo caracteriza a la sociedad actual, es el proceso de cambio constante que se está produciendo en el conocimiento y la información, este ritmo vertiginoso, hace que, el concepto de educación y aprendizaje este tomando carices de transformación. Hablamos de desafíos importantes. Por eso el reto se traduce en formar a alumnos autónomos, funcionales, que aprendan a gestionar y construir sus aprendizajes.

La educación debe ayudar así a los estudiantes a ser más conscientes de sus metas, de los recursos internos y externos con que cuentan para aprender, debe ayudarlos a ser más estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas valiosas (Torrano y González, 2004).

Este reto no depende de grandes cambios a nivel de reforma educativa, sino en el trabajo de educadores, docentes día a día.

En este aspecto descrito, este trabajo se orienta a explorar y reflexionar sobre la implicación de la motivación y los enfoques de aprendizaje en el proceso de formación.

Para llevar a cabo los objetivos anteriores, hemos elegido las variables, que a nuestro entender, inciden en la forma de aprender y por tanto en el proceso de aprendizaje, si bien no son las únicas.

Las variables estudiadas han sido enfoques de aprendizaje (superficial y profundo), motivación (elección voluntaria de los estudios cursados u obligatoriedad para cursar los mismos) y edad.

## Concepción teórica

*“La clave para reflexionar sobre nuestra forma de enseñar consiste en basar nuestro pensamiento en lo que sabemos acerca de la forma de aprender de los estudiantes.” (Biggs, 2005:29).*

El marco teórico en que se encuadra el presente trabajo lo conforma por un lado el cambio de paradigma “enseñanza-profesor” por el de “aprendizaje-alumno”, y por otro lado, siguiendo esta modificación de paradigma, se repasarán los procesos de aprendizaje basados en el modelo socio-constructivista, como introducción a los modelos, enfoques de aprendizaje estudiados en la investigación.

### *Cambio de rol*

Bajo este cambio de paradigma centrado en el alumno, en qué aprende y como aprende, se necesita un cambio de roles tanto a nivel de profesor como de alumno. A continuación, se exponen dos cuadro-resumen de la dirección en los cambios de mentalidad de docentes y alumnos en el nuevo rol a desempeñar.

<b>El profesor pasa de...</b>	<b>a...</b>
...ser la única fuente de información	...ser una más en las múltiples al alcance de la mano del alumno.
...ser quien interpreta la información y la convierte en conocimiento para el alumno	...ser un facilitador o guía para que el alumno realice ese mismo proceso que antes realizaba él.
...considerar el aula como único contexto posible para el transvase de conocimiento al alumno	...organizar nuevos contextos educativos que ayuden a los alumnos a construir conocimiento y a desarrollar competencias.
...considerar su figura como único modelo del que se puede aprender	...tener en cuenta la relevancia del aprendizaje entre iguales, y aportar ocasiones para que este se dé.
... enseñar y evaluar contenidos desde una perspectiva académica	...enseñar y evaluar competencias (Conocimientos, habilidades y actitudes) desde una perspectiva académica-profesionalizadora.
...enseñar lo que hay que aprender	...enseñar para aprender a aprender, es decir, enseñar a que el alumno aprenda conocimientos, procedimientos y actitudes que le ayuden a seguir aprendiendo.

Los cambios necesarios en el rol del profesor identifica a éste como el agente necesario para que los alumnos, cada uno desde su individualidad, se adueñen de su propio proceso de aprendizaje, construyan su propia perspectiva y sepan compartirla con otros (De la Cruz, 2003)

El alumno pasa de...	a...
...considerar como material de aprendizaje exclusivamente las lecturas que el profesor le ofrece	...estar dispuesto a manejar múltiples y variadas fuentes de información.
...esperar a que el profesor convierta la información en conocimiento para él	...realizar un trabajo activo por convertir la información en conocimiento, creando sus propias elaboraciones.
...considerar el aula como único contexto donde se puede aprender	...considerar el contexto educativo como algo que no acaba en el aula o en la facultad.
...considerar exclusivamente al profesor como la figura de la que se aprende	...considerar a sus compañeros como personas de las que también puede aprender y a quienes él/ella también puede enseñar.
...considerar que el resultado del aprendizaje es básicamente cognitivo	...considerar que el resultado de su aprendizaje no solo es cognitivo, sino también procedimental y actitudinal.
...pensar que se aprende para resolver con la mayor garantía de éxito posible la tarea de evaluación concreta	...estar dispuesto a entender que no se acaba de aprender nunca, y que desarrollar la capacidad de aprender a aprender va a condicionar su adaptación a situaciones futuras.

Cruz et al. (2007) describen a este “nuevo” alumno como alguien activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable.

### **Enfoques de aprendizaje**

Como aportan Brockbank y McGill (2002), no es suficiente con recurrir a una sola teoría, si lo que pretendemos es abarcar todo el proceso de aprendizaje humano. No obstante, hemos elegido el modelo referencial socio-constructivista, puesto que lo entendemos como la síntesis de teorías (cognitivism y conductismo) que lo conforman, y a su vez cumple con los principios de los procesos educativos regidos por competencias.

Para definir esta corriente, citaremos a Coll (2005), quien considera que tanto el lenguaje como los procesos sociales del aula representan las vías principales a través de las cuales los alumnos realizan la actividad mental mediante la cual construyen el conocimiento.

Y nos centraremos, no en esta definición, sino en los conceptos que la sustentan, y mas concretamente en uno, *aprendizaje significativo*. Entendido este como un proceso activo con significado personal, adquirido al encontrar conexión en lo ya aprendido anteriormente por medio de experiencias previas. Al producirse esta conexión, es cuando se obtiene el sentido y el significado de lo aprendido. Este nuevo significado se instala en los esquemas mentales existentes, posibilitando la formación de estructuras cognitivas mas complejas.

Los niños pequeños están perfectamente dotados para el aprendizaje significativo, pero al entrar en la formación escolar, donde se cultiva más la *memorización mecánica (tablas de multiplicar, canciones, poesías...)* y la reproducción al pie de la letra para contestar a las preguntas de los *exámenes*, la mayoría de los estudiantes acaba en formas de aprendizaje memorístico y rutinario.

Para que tenga lugar el aprendizaje significativo, es requerimiento indispensable, que la disposición del alumno sea y esté activa y dirigida a la acción constructiva de su aprendizaje (Carretero, 2007; Martín y Solé, 2005).

El concepto de enfoque de aprendizaje se entiende bajo tres condiciones simultáneas:

- ✓ Consistencia: modo de actuar del alumno al abordar su aprendizaje, dependiendo de ciertas variables personales influyentes en él. Hablaríamos de actuación más o menos estable en el alumno, no inmutable y susceptible de cambio según las condiciones del contexto.
- ✓ Variabilidad: referida a la variación que puede darse en los enfoques de aprendizaje que utiliza un alumno dependiendo de las condiciones del contexto y, especialmente, en como el alumno las percibe.
- ✓ Complejidad: los enfoques de aprendizaje explican la forma en que el alumno da sentido a las tareas de aprendizaje; lo que supone, tener en cuenta las características del alumno, las de la tarea y el contexto en el que ésta se ubica, por lo tanto los resultados sobre enfoques de aprendizaje deben ser interpretados dentro de cada contexto educativo particular.

Subrayamos significativamente esta última idea, el concepto de enfoque de aprendizaje debe entenderse en torno a la idea principal de que, aunque los alumnos difieran en los enfoques de aprendizaje presentan, dependiendo de características personales propias, éstos enfoques son susceptibles de cambio

en función de la percepción que el alumno tiene sobre las características del contexto educativo. Por lo tanto, el enfoque de aprendizaje no es visto como una característica intrínseca del alumno, en función de la cual pueda hacerse una clasificación de alumnos profundos y alumnos superficiales, sino como una característica de carácter interactivo entre el alumno y el contexto. Dicho de otro modo, donde la constatación de un tipo de enfoque concreto en un alumno resulta verdaderamente significativa es en referencia a un contexto de enseñanza-aprendizaje determinado (Biggs, 2005; Pérez Cabaní, 2005; Solé, 1993).

En este camino de aprendizaje, encontramos diferentes enfoques y concepciones de aprendizaje. Siguiendo a Perry (1970, citado por Torre, 2007:183), en nuestro trabajo, nos hemos centrado en dos principalmente: enfoque profundo (concepción del aprendizaje como la comprensión y transformación de la información, dotando a este de significado o sentido) y enfoque superficial (aprendizaje basado en memorización y reproducción de la información que le ofrece el profesor).

Como lo que nos interesa en este nuestro trabajo es el alumno, vemos a continuación a grandes rasgos los tipos de alumnos que pertenecen a uno y otro enfoque:

- ✓ *Alumnos con enfoque profundo de aprendizaje.*- Son alumnos con intención de comprender el significado, intentan realizar conexiones entre su experiencia previa y los nuevos contenidos, presentan tendencia a la autorregulación y se guían por la significación y búsqueda de sentido de sus estudios. Conciben el aprendizaje de manera cualitativa, se sienten agentes activos para crear su propia realidad. Es característicos en alumnos que han elegido voluntariamente sus estudios, o tienen claro el camino que van a recorrer.
  
- ✓ *Alumnos con enfoque superficial de aprendizaje.*- La importancia y el significado de su estudio es aprobar o no fracasar, presentan conductas poco autoreguladas, entienden el aprendizaje de manera cuantitativa, es decir, aprender consiste básicamente en adquirir información. Se

asocian a alumnos que están obligados a estudiar, o que no han elegido voluntariamente su rama de estudios.

Pasamos a continuación a exponer una visión teórica de la segunda variable con la cual hemos trabajado en la realización de este proyecto.

### **Motivación**

Entendida como un complejo mecanismo en el que participan diversos factores y en el que están presentes procesos de índole cognitiva, emocional y contextual que mediatizan la activación, la dirección y persistencia de la conducta humana (Castejón et al., 2006; De la Fuente, 2004; Pintrich, 2000).

Actualmente numerosos autores coinciden en que son dos los condicionantes de la motivación:

- ✓ El significado que el alumno asigna a lo que se le propone. Este significado tiene un carácter totalmente personal puesto que se relaciona con las razones, objetivos o metas que son importantes para el alumno de cara a involucrarse en el aprendizaje.
  
- ✓ La posibilidad que el alumno cree que tiene para poder afrontar y superar las dificultades que pueda encontrar. Se haría referencia a las creencias sobre la propia habilidad para desempeñar la tarea que se le propone, (la *autopercepción académica* o imagen de uno mismo como aprendiz) así como a la interpretación que el alumno realiza sobre los resultados de aprendizaje que va obteniendo (las *atribuciones causales* sobre los resultados del aprendizaje).

Ambos condicionantes, junto a los diferentes enfoques expuestos en el anterior apartado, van a conformar las variables utilizadas en la investigación que a continuación se detalla cuantitativamente.

## SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

### PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Nuestra intención con este trabajo es ampliar el conocimiento e implicación de diferentes variables determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, hemos explorado dos vertientes:

- ✓ Interrelación entre dos variables (enfoques de aprendizaje-motivación y enfoques de aprendizaje-edad)
- ✓ Variables que han surgido como objetos de estudio en posteriores investigaciones

En la primera parte del presente trabajo, hemos analizado las dos variables con las que hemos trabajado, y en esta segunda parte, vamos a ver como se expresan y el modo de relacionarse ambas.

En consonancia con el marco teórico descrito, hemos elegido las variables, que a nuestro entender, inciden en la forma de aprender y por tanto en el proceso de aprendizaje, si bien no son las únicas. Entendiendo el aprendizaje, como el expuesto en apartados anteriores y siguiendo la teoría socio-constructivista.

Las variables estudiadas han sido enfoques de aprendizaje (superficial y profundo) y motivación (elección voluntaria de los estudios cursados u obligatoriedad para cursar los mismos). La primera será valorada con el instrumento denominado R-SPQ-2F, y la segunda mediante codificación

**Objetivo empírico.-** contrastar la siguiente hipótesis: *El enfoque profundo se relaciona de forma positiva con el nivel de autopercepción académica ó nivel de autorregulación académica, la satisfacción por la titulación elegida y la edad.*

## Método

### **Participantes.**

Los participantes en este experimento fueron 40 alumnos con edades comprendidas entre los 18 y 22 años, pertenecientes 20 de ellos a un grado superior forestal (elección voluntaria), y otros 20, a un PCPI forestal (alumnos obligados por bajo rendimiento escolar, sin NEE ni dificultades ó por mala conducta). Los sujetos tomaron parte en el estudio voluntariamente.

### **Instrumentos de medida.**

El instrumento utilizado para medir los diferentes enfoques de aprendizaje es denominado como R-SPQ-2F (elaborado por Biggs et al. (2001).), se constituye como escala y reúne un total de 20 ítems, de carácter cerrado, presentando la opción al alumno de estar de acuerdo o en desacuerdo, en una escala con 5 posibles valores, desde 1 (*totalmente en desacuerdo / muy rara vez es verdad en mi caso*) a 5 (*totalmente de acuerdo/ siempre o casi siempre verdad en mi caso*).<sup>1</sup> Esta escala, se divide a su vez en dos sub-escalas: una con 10 preguntas de enfoque profundo y otra con 10 preguntas sobre enfoque superficial.

En nivel de motivación se presupuso y codificó en consecuencia en base al hecho de si los alumnos cursaban sus estudios por iniciativa propia o por obligación.”

### **Procedimiento.**

Una vez dispuestos los alumnos en sus lugares habituales en el aula y en horario habitual, se procedió a entregar la encuesta individualmente.

Se explicó el procedimiento a seguir: “Una vez leída cada pregunta-Ítem, debéis valorar el nivel de aceptación o desacuerdo con la misma, en una escala del 1 al 5, que va, de estar en total desacuerdo (1) a totalmente de

---

<sup>1</sup> El cuestionario se recoge en el Anexo 1 del presente trabajo.

acuerdo (5). La encuesta es anónima y forma parte de un estudio sobre la motivación y los enfoques de estudio. No tenéis tiempo para la realización, por lo tanto reflexionad sobre cada pregunta. No se trata de poner lo que creéis que es mejor, si no lo que realmente hacéis”.

Una vez finalizado el último alumno (45 minutos), se procedió a realizar un banco de datos donde recoger las puntuaciones obtenidas con las que posteriormente se realizarían los pertinentes análisis.

## Resultados

Para un mejor análisis de datos se adjuntan los siguientes gráficos.-

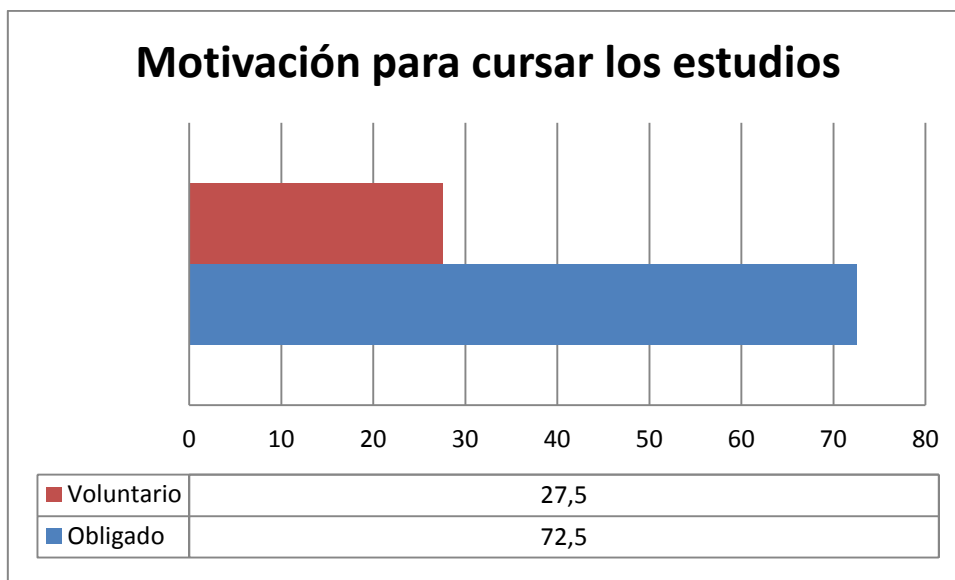


Gráfico 1: Porcentajes de alumnos que cursan sus estudios por obligación o por elección propia, de entre los encuestados.

Como hemos comentado en el apartado de “participantes”, el estudio se ha realizado a alumnos de Grado Superior Forestal y a alumnos de PCPI forestal. El 100 % de los alumnos del PCPI declaran estar obligados a realizar sus estudios y sorprendentemente, el 45% de los alumnos de Grado superior, también exponen la no voluntariedad en la elección de sus estudios. Por lo tanto, es un dato a tener en cuenta a la hora de valorar los enfoques utilizados.

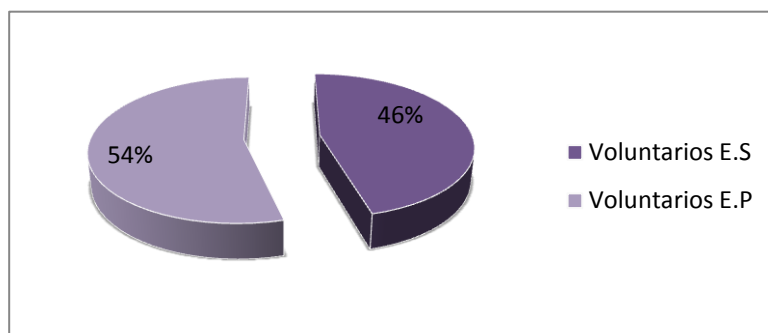


Gráfico 2: Porcentaje de enfoque utilizado en alumnos que han elegido voluntariamente sus estudios.

En alumnos cuyos estudios han sido elegidos voluntariamente, es decir, presentan una motivación extra, se observó que un porcentaje mayor, utilizaba un enfoque profundo en su proceso de aprendizaje. Es decir, les interesaba tanto la forma como el significado de sus contenidos, y no se limitan a “aprobar” cuantitativamente.

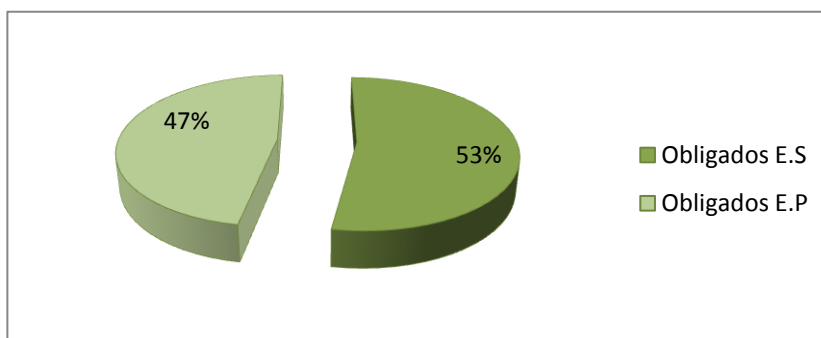


Gráfico 3: Porcentaje de enfoque utilizado en alumnos obligados a cursar sus estudios.

Por el contrario, se observa una inversión del porcentaje, cuando el alumno no ha decidido, por sus intereses o motivaciones, los estudios que está realizando. El enfoque por el que optan estos alumnos es superficial; por lo que la calidad de su aprendizaje no prima.

Aunque analizando los diferentes porcentajes, observamos que tanto unos alumnos como otros, un alto número, optan por el enfoque superficial, lo que nos hace sospechar que no se están haciendo bien las cosas a nivel educativo; puesto que los alumnos, estudian para aprobar, dejando en un segundo plano la formación ó funcionalidad.

He aquí la influencia de los resultados, expuestos en el gráfico 1, sobre la obligatoriedad a la hora de afrontar los aprendizajes.

Si observamos los ítems que mayor puntuación han reflejado:

- ✓ *Creo que aprender me aporta a veces una profunda satisfacción personal.* - 3,89

- ✓ Una buena manera de aprobar las asignaturas es preparar los posibles temas o preguntas que tienen mas posibilidades de caer en el examen.- 3,45

Y los que menor han obtenido:

- ✓ Creo que aprender los temas académicos es tan emocionante como una buena novela o película.- 2,059
- ✓ Limito mi estudio solo a aquello que hay que trabajar obligatoriamente, ya que no creo que sea necesario hacer trabajo extra o añadidos.- 2,13

Queda reflejada, a nivel general( en una escala de valores que oscila entre el 1 y el 5, dichas medias, resultan significativas en su diferencia, hablando en ambos casos de más de 1 punto), la motivación hacia el aprendizaje significativo, presente en los alumnos que conforman la muestra.

### **Análisis de relación entre variables.-**

#### **Motivación y enfoques de aprendizaje**

Una manera de conocer en que medida los alumnos obligados a cursar unos estudios utilizan enfoques superficial en su aprendizaje y los que eligen voluntariamente sus estudios usan estrategias profundas, es conocer la correlación resultante entre ambas (r de Pearson).

**Correlaciones**

		E.P	E.S	Obligados	Voluntarios
E.P	Correlación de Pearson	1	-,660**	-,217	,217
	Sig. (bilateral)		,000	,178	,178
	N	40	40	40	40
E.S	Correlación de Pearson	-,660**	1	,396*	-,396*
	Sig. (bilateral)	,000		,011	,011
	N	40	40	40	40
Obligados	Correlación de Pearson	-,217	,396*	1	-1,000**
	Sig. (bilateral)	,178	,011		,000
	N	40	40	40	40
Voluntarios	Correlación de Pearson	,217	-,396*	-1,000**	1
	Sig. (bilateral)	,178	,011	,000	
	N	40	40	40	40

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

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

Si tenemos en cuenta lo expuesto sobre ambas variables en la parte teórica de este trabajo, podemos esperar que el enfoque profundo correlacionase con la motivación voluntaria de forma positiva y con la obligatoria de manera negativa. A su vez, el enfoque superficial correlacionaría a la inversa, es decir, con la motivación voluntaria de forma negativa y de forma positiva con la motivación obligada.

Observando la tabla vemos que hay correlaciones estadísticamente significativas por lo que se confirman los resultados, la motivación voluntaria y el enfoque profundo correlacionan positivamente entre sí.

### Edad y enfoques de aprendizaje

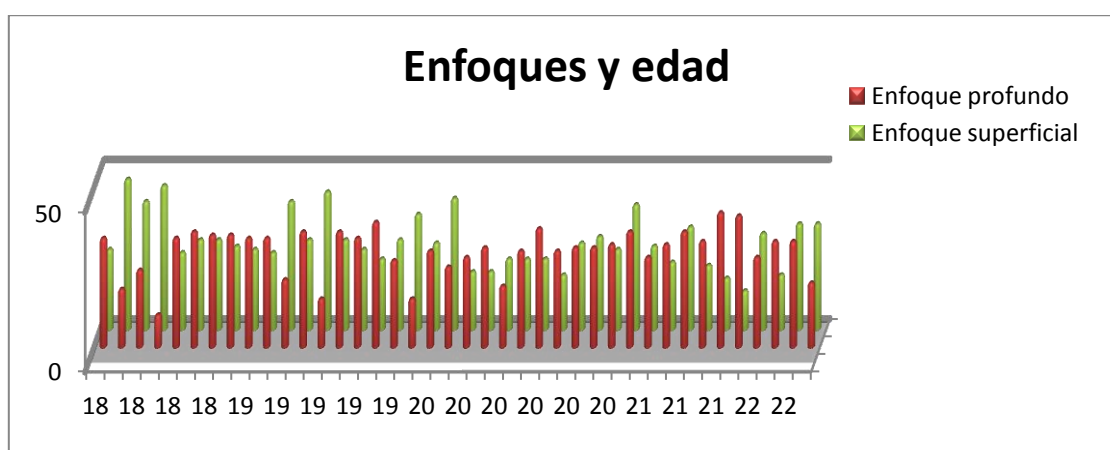


Gráfico 4: Relación de enfoque utilizado con edad de los alumnos.

Por completar el estudio, se decidió comprobar la correlación existente entre la edad y el enfoque utilizado (Tabla 2).

El enfoque superficial, lo hace de manera negativa ( $r = -0,3272$ ).

Lo que puede traducirse en que a más edad el alumno presenta menor superficial.

En principio podríamos decir que edad y enfoque de aprendizaje están relacionados.

Destacamos, eso sí, que no desaparece el uso de enfoques superficiales a más edad, si no que se produce un aumento de enfoque profundo y un detrimento del superficial. Por lo tanto concluiríamos diciendo que, a más edad el uso de

los enfoques profundos se incrementa levemente, mientras que el superficial disminuye considerablemente.

### Correlaciones

	E.P	E.S	Edad
E.P	Correlación de Pearson	1	-,660 **
	Sig. (bilateral)		,043
	N	40	40
E.S	Correlación de Pearson	-,660 **	1
	Sig. (bilateral)	,000	-,327 *
	N	40	40
Edad	Correlación de Pearson	,043	-,327 *
	Sig. (bilateral)	,793	,039
	N	40	40

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

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

Tabla 2.- Correlación entre los tipos de enfoque de aprendizaje y edad (N=40)

## Conclusiones

Esta investigación, pretendía como objetivo principal, comprobar la hipótesis sobre la vinculación positiva entre el enfoque profundo y la satisfacción por la titulación elegida. Y así se ha corroborado. Aunque teniendo en cuenta que, el 72,5 % de la muestra elegida, expresa su desencanto u obligatoriedad para cursar sus estudios, aún en un contexto emocional indeseado, la hipótesis queda reflejada.

Además, se ha comprobado que también existe una relación positiva entre edad y enfoque profundo, no por el aumento de este, si no por el descenso del uso del superficial.

Por ello, hemos optado por elegir este tema para desarrollar el presente trabajo, conociendo las variables que inciden en el aprendizaje de nuestros alumnos, podemos cambiar, mejorar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

El análisis de los datos sugiere potenciar en los alumnos un desarrollo del enfoque profundo, en detrimento del superficial, a la hora de abordar su aprendizaje, y convertir éste en un aprendizaje significativo y funcional. Para ello debemos contar con sus motivaciones, intereses o conocimientos previos, con el objetivo de favorecer la reflexión en nuestros alumnos sobre su propio aprendizaje en relación a sus metas académicas y sociales.

## Implicaciones pedagógicas

Si tenemos en cuenta la información a nivel teórico y la recogida a través de esta investigación, sería conveniente conocer ó por lo menos intentar conocer, como percibe el alumno su proceso educativo: qué, como y para qué aprende. Puesto que de su percepción, va a depender su gestión del aprendizaje.

A su vez, el estudio de los enfoques de aprendizaje resulta un indicador muy significativo y efectivo para medir la calidad de las intervenciones educativas. Cualquier cambio, innovación que suponga un incremento en el uso del enfoque profundo, es merecedora de tenerla en cuenta, puesto que es obvia la dificultad hoy en día de conseguir la implicación del alumno en sus estudios.

Y si el objetivo de la educación de calidad es conseguir el aprendizaje autónomo, el punto de partida es conseguir un enfoque profundo por parte de los estudiantes.

### Posibles líneas de investigación

Desde la introducción del presente trabajo hemos abogado por una educación de calidad enfocada al alumno como protagonista activo de su proceso formativo, y se ha hablado de las diferentes variables (cognitivas, motivacionales y emocionales) que inciden en el aprendizaje. Por lo tanto es viable investigar en la línea de las diferentes variables y el grado de implicación en el proceso de aprendizaje de los alumnos, factores como el ambiente familiar, socio-económico, intereses personales ó perspectivas personales futuras sería interesante analizar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y todos los elementos que lo conforman, centro educativo, contexto geográfico, alumnado, profesorado, recursos, intervenciones, debería ser revisado y analizado en función del enfoque profundo; puesto que como hemos apuntado con anterioridad, cualquier incremento en dicho enfoque, merece ser analizado.

Siguiendo la línea del instrumento utilizado en nuestro trabajo, resultaría interesante, pasar la encuesta a partir de segundo ciclo de Primaria, puesto que podríamos observar la tendencia del alumnado, e intentar modificar aspectos negativos. A su vez, no estaría de más, realizar en Secundaria y Universidades al inicio y al final del curso, para intentar conocer la variación, respecto a la motivación, que supone la superación o no del curso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. y Montero, I. (2005). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Psicología y Educación. Alianza Editorial.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor StudyProcess Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*.71, 133-149.
- Boekaerts, M. (2006). *Motivación para aprender*. Serie Prácticas Educativas – 10, IBEUNESCO
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Carretero, M. (2007). Konstruktibismoa eta hezkuntza [Constructivismo y educación] *Hik hasi*, 20.
- Castejón, J. L., Gilar, R. y Pérez, A. M. (2006). Complex learning: The role of knowledge, intelligence, motivation and learning strategies *Psicothema*, 18 (4), 679-685.
- Coll, C. (2005). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- De la Cruz, M.A. (2003a). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- Fernández March, A. (2002). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.

González Cabanach, R.; Valle, A.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.

Martín, E. y Solé, I. (2005) El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.

Monereo, C. (2007a). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5 (3), 497-534.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Torrano, F. y González-Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autoregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.

Torre, J.C. (2006). La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios – Tesis doctoral. Universidad de Comillas. Madrid.

ANEXO I

<b>R-SPQ-2F (E)</b>							
<i>Elige respecto a cada frase la respuesta más apropiada en tu caso y redondéala.</i>							
<i>Nunca o casi nunca es verdad</i>	<i>Es verdad a veces.</i>	<i>Es verdad en la mitad de las ocasiones</i>	<i>Con frecuencia es verdad</i>	<i>Siempre o casi siempre es verdad</i>			
1	2	3	4	5			
1.-	Creo que aprender me aporta a veces una profunda satisfacción personal.		1	2	3	4	5
2.-	Para darme por satisfecho, tengo que sentir que soy capaz de sacar conclusiones propias sobre el tema trabajado.		1	2	3	4	5
3.-	Mi objetivo es aprobar el curso con el mínimo trabajo posible.		1	2	3	4	5
4.-	Sólo estudio seriamente las ideas principales recogidas o planteadas en clase.		1	2	3	4	5
5.-	Una vez entendido o interiorizado, para mí cualquier tema puede ser muy interesante.		1	2	3	4	5
6.-	Casi todos los temas nuevos me parecen interesantes e invierto tiempo en buscar más información sobre ellos.		1	2	3	4	5
7.-	No me parece que mis asignaturas sean muy interesantes, por eso trabajo lo menos posible.		1	2	3	4	5
8.-	Algunas cosas las aprendo de memoria, es decir, me las repito una y otra vez hasta saberlas de memoria, aunque no las entienda.		1	2	3	4	5
9.-	Creo que aprender los temas académicos es tan emocionante como una buena novela o película.		1	2	3	4	5
10.-	Con los temas importantes, me hago pruebas a mí mismo, hasta ver que los entiendo perfectamente.		1	2	3	4	5
11.-	Pienso que es posible superar la mayoría de las evaluaciones aprendiendo de memoria los temas que son clave, en lugar de hacer el esfuerzo de entenderlos.		1	2	3	4	5
12.-	Limito mi estudio solo a aquello que hay que trabajar obligatoriamente, ya que no creo que sea necesario hacer trabajos extra o añadidos.		1	2	3	4	5
13.-	Trabajo duro en mis estudios porque el material me parece interesante.		1	2	3	4	5
14.-	Le dedico gran parte de mi tiempo libre a la búsqueda de información sobre los temas más interesantes trabajados en clase.		1	2	3	4	5
15.-	Es suficiente con conocer los temas por encima (superficialmente), ya que estudiar demasiado a fondo confunde y hace gastar el tiempo en vano.		1	2	3	4	5
16.-	Los profesores no debería esperar que pasásemos muchas horas estudiando un material si todos sabemos que ni se va a evaluar ese material.		1	2	3	4	5
17.-	Casi siempre suelo ir a clase con preguntas que quiero aclarar o con temas que quiero entender mejor.		1	2	3	4	5
18.-	Normalmente suelo leer la información o las lecturas complementarias relacionadas con los temas de clase.		1	2	3	4	5
19.-	No le veo sentido a estudiar lo que no va a entrar en el examen.		1	2	3	4	5
20.-	Una buena manera de aprobar las asignaturas es preparar los posibles temas o		1	2	3	4	5