

Los enfoques de aprendizaje y los apoyos de refuerzo**Abordagens de aprendizagem e suportes de reforço**

DOI:10.34117/bjdv6n12-396

Recebimento dos originais: 17/11/2020

Aceitação para publicação: 17/12/2020

Javier J. Maquilón

Dr. en Pedagogía

Universidad de Murcia

Calle Campus Universitario, 12, 30100, Murcia

E-mail: jjmaqui@um.es

M^a Luisa Belmonte

Dra. en Investigación e Innovación Educativa

Universidad de Murcia

Calle Campus Universitario, 12, 30100, Murcia

E-mail: marialuisa.belmonte@um.es

Lucía Mirete

Máster en Asesoría Fiscal

Universidad de Alicante

San Vicente del Raspeig, s/n, 03690, Alicante

E-mail: lucia.mirete@ua.es

Ana B. Mirete

Dra. en Psicología

Universidad de Murcia

Calle Campus Universitario, 12, 30100, Murcia

E-mail: anabelen.mirete@um.es

RESUMEN

Uno de los problemas más graves que presenta nuestro sistema educativo actual es la elevada tasa de abandono escolar. Este fenómeno está comenzando a generar procesos social-disruptivos en nuestros entornos inmediatos, por lo que resulta conveniente el planteamiento de una investigación que identifique factores considerados como útiles o valiosos por los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con problemas en los estudios, dado que son los más proclives al abandono escolar. El objetivo del presente estudio es analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de tercero y cuarto de la ESO con la finalidad de identificar los apoyos que el alumno ordinario y en situación de riesgo de fracaso escolar, escoge como refuerzo. Bajo un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta, se aplicó el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje a una muestra de 358 estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, de 3º y 4º curso. Los resultados muestran que una tercera parte de los estudiantes adoptan un enfoque de aprendizaje superficial, existiendo una mayor incidencia de este enfoque en los estudiantes de cuarto curso. Entre otras cuestiones, se concluye que el docente se erige como la figura de referencia para el estudiante en su proceso de aprendizaje, empleando el deporte como elemento desestresante, por encima de Internet u otros ocios.

Palavras clave: Enfoques de aprendizaje, motivación, rendimiento escolar, fracaso escolar, apoyos de refuerzo.

RESUMO

Um dos problemas mais sérios em nosso sistema educacional atual é a alta taxa de evasão. Este fenômeno está começando a gerar processos sociais disruptivos em nossos ambientes imediatos, por isso é conveniente propor uma investigação que identifique fatores considerados úteis ou valiosos por alunos do Ensino Médio Obrigatório (ESO) com problemas em seus estudos, dado quem tem maior probabilidade de abandonar a escola. O objetivo deste estudo é analisar as abordagens de aprendizagem de alunos do terceiro e quarto anos do ESO de forma a identificar os apoios que os alunos normais e os em risco de insucesso escolhem como reforço. No âmbito de um desenho do tipo inquérito quantitativo não experimental, o Questionário do Processo de Aprendizagem foi aplicado a uma amostra de 358 alunos com idades entre 14 e 18 anos, do 3º e 4º ano. Os resultados mostram que um terço dos alunos adota uma abordagem de aprendizagem superficial, com maior incidência dessa abordagem nos alunos do quarto ano. Entre outras questões, conclui-se que o professor é a figura de referência para o aluno no seu processo de aprendizagem, utilizando o desporto como elemento anti-stress, através da Internet ou outras actividades de lazer.

Palavras-chave: Abordagens de aprendizagem, motivação, desempenho escolar, fracasso escolar, suportes de reforço.

1 LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

El estudio del aprendizaje adquiere suma importancia para adecuar los mecanismos que proporcionen una mejor educación en los individuos. El conocimiento del sujeto y de la información que procesa según sus intereses, será un recurso para avanzar en el modo de orientar y de educar y así, alcanzar métodos eficaces docentes. Diversos han sido los estudios que ponen de manifiesto la especial relevancia de los enfoques de aprendizaje (Dolmans, Loyens, Marcq, & Gijbels, 2016; Freiberg & Romero, 2019; González, Sánchez, Nieto & Galindo, 2019; Maquilón, Mirete, García-Sánchez y Hernández-Pina, 2013; Nieto & Galindo, 2019; Ramudo et al., 2020; Soler, Cárdenas & Hernández-Pina, 2018).

La definición de enfoques de aprendizaje (approaches to learning) fue introducida por Marton & Säljö (1976) para referirse a la adaptación de estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes. Dicha definición fue el origen para un marco conceptual conocido como “la teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes” (Student Approaches to Learning, SAL) ” (Biggs, Kember & Leung 2001, p.134). Marton & Säljö (1976) fueron los primeros investigadores en emplear los términos enfoque profundo y superficial del aprendizaje tras la realización de una investigación con estudiantes universitarios clasificando las estrategias seguidas para la comprensión de un texto. Así, el enfoque superficial lo utilizaron al referirse a aquellos estudiantes que tenían una concepción reproductora del aprendizaje y el enfoque profundo

lo utilizaron al referirse a los estudiantes que mostraban un mayor interés por el significado de los que estaban aprendiendo. Sin embargo, el término enfoque de aprendizaje como tal, es introducido por Entwistle, Hanley & Ratcliffe (1979), estableciendo una triple categorización que quedaba configurada por la combinación de diferentes motivaciones y empleo de estrategias para afrontar los estudios, quedando de la siguiente manera: enfoque superficial o de reproducción; enfoque de aprendizaje profundo o de transformación; y enfoque de aprendizaje estratégico o de organización.

Así, cada enfoque de aprendizaje derivará en unos motivos y unas estrategias que se traducirán en una asimilación de los contenidos más o menos eficaz según la relación entre ambos conceptos.

Los motivos que guían a los aprendices están relacionados con el rendimiento que pretenden obtener de sus aprendizajes, estos motivos están directamente relacionados con el componente cognitivo de los estudiantes. Así, pueden establecerse tres niveles básicos: motivación extrínseca, motivación intrínseca y necesidad de logro. Dentro de la motivación extrínseca diferenciamos dos subniveles (Maquilón, 2001): el refuerzo positivo, es decir, el premio, el reconocimiento o intención de alcanzar un fin deseado, generalmente no académico y el refuerzo negativo, la sanción, el castigo o el miedo al fracaso. La motivación intrínseca proviene del interior, de uno mismo. Es la clase de motivación que aparece cuando hacemos algo que disfrutamos; cuando la tarea en si misma es la recompensa.

Biggs (1987) diferencia las macroestrategias relacionadas con los procesos y las microestrategias, concebidas como estrategias específicas relacionadas con la tarea. Este autor añade un componente intermedio, denominado mesoestrategias clasificadas en estrategias de reproducción, estrategias para extraer significado y estrategias de organización.

1.1 LA RELACIÓN ENTRE MOTIVOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Diversos autores han estudiado la repercusión en los resultados de aprendizaje de la relación existente entre los motivos y las estrategias empleadas por los estudiantes. Biggs (1987) establece la relación entre motivo y estrategia según los enfoques de aprendizaje y estudio:

Tabla 1: Siglas de los enfoques y las subescalas de aprendizaje

Enfoque	Motivo	Estrategia
ENFOQUE SUPERFICIAL SA (surface approach)	MOTIVO SUPERFICIAL SM (surface motive)	ESTRATEGIAS SUPERFICIAL SS (surface strategy)
ENFOQUE PROFUNDO DA (deep approach)	MOTIVO SUPERFICIAL DM (deep motive)	ESTRATEGIA SUPERFICIAL DS (deep strategy)
ENFOQUE DE LOGRO AA (achieving approach)	MOTIVO LOGRO AM (achieving motive)	ESTRATEGIA LOGRO AS (achieving strategy)

Fuente: Biggs (1987).

El enfoque profundo, deep approach (DA), se aproxima más que el resto de enfoques a los factores de personalidad del estudiante, obteniendo así unos resultados en su aprendizaje mucho más complejos que los que obtendría con el resto de enfoques.

El enfoque de logro o de alto rendimiento, achieving approach (AA), se aproxima más a los factores situacionales que personales, pero cuando está muy próximo al enfoque profundo (DA) surge un enfoque ideal para superar las demandas de la institución educativa.

El enfoque superficial, surface approach (SA), es el más próximo a los factores situacionales del estudiante y los resultados de aprendizaje que se obtienen con este enfoque son los más sencillos de los que pueden obtenerse al emplear cualquier enfoque de aprendizaje.

Por su parte, Biggs (1987) realiza una revisión de sus cuestionarios SBQ que dará lugar al Study Process Questionnaire (SPQ), para estudiantes universitarios y el Learning Process Questionnaire (LPQ), dirigido a estudiantes de secundaria, ambos traducidos y adaptados al contexto español por el equipo de la Dra. Hernández-Pina. Estos instrumentos son empleados para describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la relación entre los componentes de dichos enfoques, es decir, la congruencia entre motivos y estrategias de aprendizaje. Esta congruencia implica que el estudiante sea capaz de (Maquilón, 2001):

- Interpretar sus propios motivos.
- Ser consciente de sus propias estrategias cognitivas.

La motivación mueve a la conducta. Permite provocar cambios no sólo a nivel escolar sino también en la vida en general. Ésta es una variable muy importante, ya que no hay un modelo de aprendizaje que no incorpore una teoría de motivación implícita o explícita. Emplazados en el contexto escolar, el estudiante siempre dispone de una intención de realizar las tareas según actitudes, percepciones y expectativas que éste tiene de sí mismo en un futuro. Sus metas a alcanzar constituirán factores que guían y dirigen su conducta en el ámbito académico. En paralelo, la motivación de una persona también se verá influida por los factores procedentes del contexto exterior, como podría ser un entorno familiar favorable o adverso.

La motivación intrínseca proviene del interior del sujeto. Se evidencia cuando el individuo realiza una actividad por el simple placer de realizarla, sin que nadie de manera obvia le de algún incentivo externo. Un hobby es un ejemplo típico, así como la sensación de placer, la autosuperación o la sensación de éxito. Si el ser humano satisface sus necesidades primarias (biológicas, seguridad y

pertenencia) y las secundarias (reconocimiento y estima) llega a la autorrealización, aspecto que buscan las personas con mayor motivación intrínseca.

Según Maquilón (2001), la motivación intrínseca se genera en muchos individuos atraídos por la inquietud en conocer el mundo o explicar fenómenos. El éxito en la superación de los retos es uno de los ingredientes principales de la motivación intrínseca, con lo cual está muy ligada al enfoque profundo de aprendizaje y a una orientación del enfoque de alto rendimiento.

La motivación extrínseca se define como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas.

El estudio de la motivación extrínseca se basa en los tres conceptos principales de recompensa, castigo e incentivo. Las recompensas y los castigos se dan después de la conducta y aumentan o reducen la probabilidad de que de vuelta a repetir, mientras que los incentivos se dan antes que la conducta y energizan su comienzo.

Las personas extrínsecamente motivadas actúan para conseguir motivadores extrínsecos tales como dinero, elogios o reconocimiento social.

Los dos tipos de motivación (intrínseca y extrínseca) son complementarios, y pueden ser combinados para producir un nivel máximo de motivación. De hecho, la motivación extrínseca puede ser útil para iniciar una actividad, pero ésta sólo puede ser mantenida mediante los motivadores intrínsecos pertinentes.

Otro de los conceptos fundamentales en este trabajo es el de rendimiento escolar. De Natale (1990) define el rendimiento académico como el conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes y realizaciones que aplica el estudiante para aprender. Igualmente, en el modelo 3P de aprendizaje de Biggs (1987), hace mención a los componentes del rendimiento académico indicando que intervienen variables externas al estudiante, tales como, la calidad del profesor, el clima de clase, la familia, procedimientos de evaluación, variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la experiencia, los conocimientos previos, la motivación, etc. Para evaluar el nivel y enfoque de aprendizaje hay que tener en cuenta que en el rendimiento académico del estudiante también depende de su situación económica, familiar, social, personal, material, afectiva, social, etc.

Gracias al estudio del rendimiento escolar, según los enfoques de aprendizaje ya comentados, podremos seleccionar a aquellos alumnos que se encuentran en una situación proclive al fracaso escolar, para después poder identificar qué apoyos utilizan para afrontar sus problemas en los estudios.

Finalmente, se aborda el concepto fracaso escolar. Según Calero, Choi & Waisgrais, (2009, p.225): “el fracaso escolar, entendido como la proporción de individuos que no consiguen concluir los estudios obligatorios, es uno de los principales problemas del sistema educativo español”, considerándose como un problema de extraordinaria importancia dentro del sistema de enseñanza actual (Montané, Aneas & Olivé, 2009). La situación de fracaso puede provocar una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal de los ciudadanos, pudiendo llevar a una deficiente integración social de los mismos. Hay dos realidades fundamentales que forman parte integrante del proceso que lleva al abandono, la repetición de curso (88%) y el absentismo (91%) (Bernárdez & Belmonte, 2020; Bernárdez-Gómez, Marafante Sá & Da Silva, 2020; Mena, Enguita & Riviére, 2010).

Tras la revisión expuesta, el objetivo principal de esta investigación se centra en analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de tercero y cuarto de la ESO en la Región de Murcia (España), para identificar los apoyos que el alumno ordinario y con riesgo de fracaso escolar, escoge como refuerzo. Además, se estudiarán las posibles diferencias en función de la edad y el curso del estudiante. Por otro lado, se describirán las herramientas empleadas como refuerzo para el estudio, los medios empleados como desestresantes ante un problema en los estudios, se identificarán los factores necesarios para incrementar el rendimiento académico y se correlacionarán los enfoques de aprendizaje con los responsables con apoyo al estudio y con los recursos para incrementar el rendimiento académico.

2 MÉTODO

2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación siguió un diseño cuantitativo no experimental descriptivo tipo encuesta. El instrumento de investigación elegido fue el cuestionario, compuesto por una serie de variables diseñadas según varios ítems, con el fin de conseguir respuestas ágiles y sinceras. Los datos se analizan pormenorizadamente para llegar a resultados afianzados, con el fin de extraer conclusiones significativas, con la posibilidad de que futuras investigaciones puedan continuar con el desarrollo del trabajo.

2.2 PARTICIPANTES

El grupo que formó la muestra se compuso de 358 estudiantes de entre 14 y 18 años, de los cursos de 3º y 4º de la ESO. Los centros sometidos al muestreo fueron de la ciudad de Murcia, los

cuales accedieron voluntariamente a contribuir a la investigación. A continuación, se enumeran los centros participantes: IES Alquerías, IES Infante Don Juan Manuel, Colegio concertado Luís Vives, IES Sanje, e IES Sierra Minera.

La distribución de la muestra, según las variables de estudio, fue la siguiente:

Tabla 2: Distribución muestral en función del centro

CENTRO	IES Alquerías	IES Infante Don Juan Manuel	Colegio concertado Luís Vives	IES Sanje	IES Sierra Minera
Frecuencia	118	131	42	34	33
Porcentaje	32.96	36.6	11.73	9.5	9.21

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3: Distribución muestral en función de la edad y el curso

Edad	14 o menos	15-16	17-18	18 o más	3º ESO	4º ESO
Frecuencia	69	249	37	3	146	212
Porcentaje	19.5	69.55	10.45	0.85	40.78	59.22

Fuente: Elaboración propia.

2.3 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El instrumento empleado fue el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA), adaptado del Learning Process Questionnaire (Biggs, 1987), por Hernández-Pina (1993). El cuestionario está compuesto por 36 ítems, acompañados de una escala tipo Likert con cinco niveles, siendo 1 el valor más bajo y 5 el valor más alto, que reproducen un modelo jerárquico de seis subescalas, tres motivacionales (Superficial, Profunda y de Alto Rendimiento) y tres estratégicas (Superficial, Profunda y de Alto Rendimiento) configurando finalmente, de acuerdo con el modelo teórico original, los tres enfoques de aprendizaje clásicos.

Por un lado, se analizan los modos más comunes de los estudiantes para enfrentarse a las tareas escolares, y por otro, la forma de organizar sus recursos individuales para alcanzar sus objetivos de aprendizaje personales.

Dado que cada estudiante cumplimentó un cuestionario, se obtuvo una puntuación en cada uno de los tres enfoques, considerándose como enfoque predominante el que obtuvo la mayor puntuación, con un mínimo de 12 puntos sobre 60.

2.4 PROCEDIMIENTO

Esta investigación se llevó a cabo en tres etapas. En primer lugar, la visita al centro para conseguir el acuerdo del director o jefe de estudios, proceso que en algunos casos requirió una doble visita, una para dejar en revisión el documento y la otra para la confirmación o visto bueno. En segundo

lugar, la organización y distribución de la misma, para la cuál estratégicamente se optó por utilizar las horas de tutorías de los respectivos cursos, y así no interferir en las programaciones de las asignaturas. Esto supuso un acuerdo previo con los tutores, para establecer una fecha y un horario de acceso a las aulas. En tercer lugar, la realización de la misma, la cual derivó de entre quince y veinte minutos del comienzo de la hora de tutoría.

El contacto personal con los estudiantes permitió una mejor comunicación, resolviendo dudas sobre el instrumento a cumplimentar y, por lo tanto, mejorando su comprensión.

Una vez finalizada la aplicación de los cuestionarios se procedió a informatizar las respuestas a través del programa estadístico SPSS versión 24, para realizar los análisis.

3 RESULTADOS

El análisis de los datos está relacionado con el cumplimiento de cada uno de los objetivos propuestos. Se diferencian los datos referidos a la muestra de participantes a nivel global y los datos referidos al porcentaje de alumnos con un enfoque superficial de aprendizaje, siendo éste último el colectivo de mayor interés para la investigación, ya que se considera el más proclive al fracaso en los estudios por carecer de adecuada motivación, y/o estrategias de aprendizaje.

Los datos presentados a continuación responden a los promedios extraídos de las fórmulas que determinarán los resultados para los enfoques de aprendizaje:

- Enfoque superficial. $SA=SUMA(SS, SM)$, siendo, $SS=SUMA(P4, P10, P16, P22, P28, P34)$, $SM=SUMA(P1, P7, P13, P19, P25, P31)$.

- Enfoque profundo: $DA=SUMA(DS, DM)$, $DS=SUMA(P5, P11, P17, P23, P29, P35)$, $DM=SUMA(P2, P8, P14, P20, P26, P32)$.

- Enfoque de alto rendimiento: $AA=SUMA(AS, AM)$, $AS=SUMA(P6, P12, P18, P24, P30, P36)$, $AM=SUMA(P3, P9, P15, P21, P27, P33)$.

A continuación, se presentan los enfoques de aprendizaje que contempla el alumnado encuestado, según las subescalas de motivo y de estrategia. Posteriormente se muestra la proporción de cada uno de los enfoques con apreciaciones al respecto.

En la Tabla 4 se aprecia que cada subescala aumenta en valor, según se utiliza un enfoque de mayor rendimiento. En este caso, las subescalas de estrategia presentan mayor proporción que las de motivo, lo que indica una ausencia de refuerzos hacia el estudio y una mejor organización de las tareas.

Tabla 4: Desglose de las subescalas de los enfoques de aprendizaje

	SA		DA		AA	
	SS	SM	DS	DM	AS	AM
Media	17.58	14.26	18.43	16.7	18.36	17.1
Desviación Típica	4.5	3.82	4.33	4.31	4.73	4.6

Fuente: Elaboración propia.

La proporción es similar en cada uno de los enfoques de aprendizaje, siendo el superficial el valor promedio menor (31%). Este dato indica un buen nivel de estudiantes encuestados, ya que el enfoque de alto rendimiento (35%) es muy similar en proporción al enfoque profundo (34%), ambos bien afianzados. Según este análisis, la gran mayoría, un 69%, utiliza una estrategia adecuada y tiene una motivación suficiente para superar las dificultades académicas.

A continuación, se hace hincapié en la selección exclusiva del enfoque superficial (31%), por ser esta proporción de los alumnos la que previsiblemente podría presentar un cierto nivel de fracaso escolar. Se consideran alumnos que no emplean buenos hábitos al estudio, aquellos que han obtenido un promedio de 40 o más puntos en el enfoque superficial de aprendizaje, siendo esta proporción de 45 alumnos, es decir, un 12.57% del total de encuestado.

En la Tabla 5 se aprecia que los sujetos se aproximan a un enfoque superficial medio, más que a un enfoque superficial alto.

Tabla 5: Estadísticos del promedio del enfoque superficial

SA	Media	Desviación Típica
	42.32	2.31

Fuente: Elaboración propia.

3.1 ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DE LA EDAD

En este objetivo se comprueba en qué medida puede afectar el grado de madurez en el rendimiento académico de cada alumno. Se propone un análisis que relaciona los años con el promedio de los enfoques de aprendizaje.

En la Tabla 6 se observan resultados homogéneos de los enfoques de aprendizaje según la edad. Conforme ésta aumenta, también lo hace la intensidad de los enfoques, exceptuando el caso para el enfoque de aprendizaje de alto rendimiento. Aquí, entre las edades de diecisiete-dieciocho años, el alumnado muestra un descenso, quizás haciendo alusión a una perspectiva académica más práctica.

Para actuar contra el fracaso escolar, habría que partir del enfoque superficial y comprobar cual es el origen de los datos. Si el predominio de éstos son de un centro en concreto, se podría intervenir con propuestas académicas o de refuerzo, con modificación de hábitos para el estudio en el mismo.

Tabla 6: Media de los enfoques en función de la edad

EDAD	SA		DA		AA	
	Media	d	Media	d	Media	d
(1) 14 o menos	30.78	5.8	34.28	6.4	32.17	7.41
(2) 15-16	31.84	6.75	34.67	8.13	35.61	7.89
(3) 17-18	33.27	6.19	38.86	5.76	39.69	7.18
(4) 18 o más	28	4	35.3	4.9	34.67	3.78

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7 se observa que la mayor proporción de estudiantes con un enfoque superficial, es decir, con una mala gestión de sus estudios, se encuentra entre las edades de quince-dieciséis años. La proporción corresponde a treinta y tres alumnos de un total de trescientos cincuenta y ocho, lo que significa un 9.2% del total y un 73.33% de la selección SA. Eso implica que seguramente el curso en el que más estudiantes muestran un enfoque superficial en los estudios, es en el curso de cuarto de ESO. Sería conveniente localizar en qué centro se suceden estos datos para intervenir con nuevas estrategias de estudio y así ayudar a combatir el posible fracaso escolar.

Tabla 7: Distribución de la edad según el Enfoque superficial en porcentaje

SA	14 o menos	15-16	17-18	18 o más
Frecuencia	6	33	7	0
%	13.33	73.33	15.56	0

Fuente: Elaboración propia.

3.2 ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DEL CURSO

Se debe considerar que, la mayor o menor distancia al fin de la etapa secundaria, puede incidir en el rendimiento académico de los estudiantes, según quieran aparcarse los estudios llegados al fin de la obligatoriedad, o quizás adquirir un extra de motivación para una mejor preparación, y afrontar el futuro curso de bachillerato más preparados.

En la Tabla 8 se aprecian valores homogéneos de los enfoques de aprendizaje, pero éstos se intensifican al aumentar el curso, por lo que dichos valores son mayores en el caso de cuarto de ESO. Existe una mayor madurez en este curso, siendo el enfoque superficial muy similar con tercero. Esto indica que existe una vinculación directa entre la maduración del alumno y el curso en el que se encuentra. En el caso de existir un quinto curso de ESO, según lo expuesto anteriormente, los alumnos mejorarían en motivación y estrategias para el aprendizaje.

Tabla 8: Distribución del curso según los enfoques de aprendizaje

CURSO	SA		DA		AA	
	Media	d	Media	d	Media	d
(1) 3° ESO	31.38	6.08	33.67	7.09	34.08	7.63
(2) 4° ESO	32	6.81	35.97	7.99	36.29	8.02

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 9 se observa un alto porcentaje de estudiantes con un enfoque superficial encontrados en cuarto de ESO, lo que indica que a pesar de que el rendimiento de los estudiantes esté en aumento con el curso, existe una mayor proporción de malos estudiantes en paralelo. En estos casos, la dificultad del curso incrementa con los años y supera al nivel de mejora de rendimiento de los alumnos, por lo que éstos deciden adoptar estrategias pobres ante la incapacidad o desmotivación.

Tabla 9: Distribución del curso según el enfoque superficial

SA	3° ESO	4° ESO
Frecuencia	17	28
%	22.22%	77.78%

Fuente: Elaboración propia.

3.3 HERRAMIENTAS EMPLEADAS COMO REFUERZO PARA EL ESTUDIO

Para evaluar qué herramientas selecciona el alumnado para superar los problemas en los estudios, se analiza el porcentaje de contestaciones de la muestra global, planteado las siguientes categorías: (1) Los libros de clase, (2) Los libros de casa, (3) Clases de apoyo, (4) Bibliotecas digitales, (5) Enciclopedias multimedia, (6) Otros, (7) Los libros de clase y las clases de apoyo, (8) Los libros de casa y las enciclopedias multimedia, (9) Los libros de clase y otros, (10) Los libros de clase y las bibliotecas digitales, (11) Los libros de clase y enciclopedias multimedia, (12) Los libros de casa y bibliotecas digitales, (13) Clases de apoyo y otros, (14) Clases de apoyo y enciclopedias multimedia, (15) Los libros de casa y los libros de clase, (16) Los libros de casa y otros, (17) Los libros de casa y clases de apoyo.

En la Tabla 10 se observa que los alumnos utilizan como refuerzo principal para superar sus problemas en los estudios, los libros de clase (28.49%), y en segundo lugar con clases de apoyo (21.79%).

Tabla 10: Elección de refuerzos en términos porcentuales y de frecuencia

Global	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Frecuencia	102	9	78	17	10	35	28	1	13
%	28.49	2.51	21.79	4.75	2.79	9.78	7.82	0.27	3.63

Global	10	11	12	13	14	15	16	17	nulo
Frecuencia	10	3	3	6	3	7	1	2	30
%	2.79	0.84	0.84	1.68	0.84	1.95	0.27	0.55	8.38

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los enfoques de aprendizaje y los cuatro elementos más recurrentes como refuerzo para superar los problemas en los estudios, los alumnos que han elegido la respuesta de clases de apoyo, presentan un enfoque profundo en su aprendizaje, siendo de menor proporción el enfoque superficial.

Los participantes indican que quienes eligen las clases de apoyo, llevan a cabo un rendimiento óptimo para afrontar las dificultades académicas. Por otro lado, la opción “otros”, supera a los libros de clase tanto en el enfoque de alto rendimiento como en el enfoque profundo. Los libros son utilizados en progresión ascendente desde alumnos con enfoque superficial, hasta alumnos de alto rendimiento. Según esto, se podría intervenir con una identificación de qué sujetos han seleccionado los libros, y cuáles experimentan un enfoque superficial en los estudios, para producir un mayor uso de esta herramienta y así mejorar su rendimiento escolar.

Haciendo alusión únicamente a los alumnos con un enfoque superficial, de la Tabla 11 se deduce que los alumnos con un enfoque superficial utilizan como material de apoyo, los libros de clase con un 26.67%, tal y como se aprecia en el análisis general.

Cabe destacar el alto porcentaje de la respuesta “Otros” (15.55%), utilizando esta respuesta, en muchos casos, para no atender al fin de la presente investigación con comentarios improcedentes, lo cual vislumbra cierta desidia ante este tema.

Tabla 11: Elección de refuerzos de los alumnos con un AS

SA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Frecuencia	12	1	3	4	3	7	2	1	1
%	26.67	2.22	6.67	8.89	6.67	15.55	4.44	2.22	2.22

SA	10	11	12	13	14	15	16	17	nulo
Frecuencia	3	0	1	2	0	3	0	0	3
%	6.67	0	2.22	4.44	0	6.67	0	0	6.67

Fuente: Elaboración propia.

3.4 CORRELACIÓN DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE CON RESPONSABLES CON APOYO AL ESTUDIO

En el objetivo cuatro hicimos alusión al objeto o medio que apoyaba a los alumnos a superar los problemas en los estudios, en el presente objetivo, analizamos el quién o la persona física, considerada de suma importancia como medio principal de apoyo. Se establecen las siguientes categorías: (1) mi padre, (2) mi madre, (3) mi padre y mi madre, (4) los amigos, (5) el profesor/a, (6) un orientador/asistente social, (7) mis hermanos, (8) otros.

La Tabla 12 presenta que, a nivel general, madre, padre y profesor, son las figuras que más ayuda ofrecen para afrontar los problemas en los estudios.

Tabla 12: Elección de las personas de ayuda para los estudios

GLOBAL	1	2	3	4	5	6	7	8	Nulo
Frecuencia	16	32	86	44	81	5	38	37	16
%	4.47	8.94	24.02	12.3	22.63	1.4	10.61	10.33	4.47

Fuente: Elaboración propia.

Los sujetos que eligieron la opción “otro”, manifiestan sobre todo un enfoque de alto rendimiento, seguido de un enfoque profundo. Los alumnos recurren a ayudas en mayor medida conforme se avanza de un enfoque superficial a un enfoque profundo. Se indica que conforme los estudiantes ofrecen un mayor enfoque, más ayuda solicitan de su entorno familiar, escolar o de amigos.

Seguidamente, haciendo alusión a la selección de alumnos con enfoque superficial, en la Tabla 13, se muestra que el profesor es la figura de primera elección de ayuda ante los problemas en los estudios. En un segundo, lugar los padres y finalmente los amigos. Una identificación de los sujetos encuestados, en el caso de que existiera un centro predominante, permitiría dar paso a una intervención para esclarecer los motivos de dicha elección. El hecho de un mayor o menor autoritarismo por parte del profesor puede estar influyendo en este aspecto.

Tabla 13: Elección personas de ayuda para estudios en alumnos de enfoque superficial

SA	1	2	3	4	5	6	7	8	nulos
Frecuencia	2	6	7	7	8	1	4	9	1
%	4.44	13.33	15.56	15.56	17.78	2.22	8.89	20	2.22

Fuente: Elaboración propia.

3.5 MEDIOS EMPLEADOS COMO DESESTRESANTES ANTE UN PROBLEMA EN LOS ESTUDIOS

En este objetivo, una vez analizados el qué y el quién, evaluamos los medios empleados por el alumnado para evadirse de las dificultades académicas. Se establecen las siguientes categorías: (1) Internet, (2) El cine, (3) El deporte, (4) La televisión, (5) El dibujo/pintura, (6), Otro.

Según indica el porcentaje global en la Tabla 14, las personas que utilizan el dibujo o la pintura como evasión ante los estudios, manifiestan un enfoque superficial predominante. La opción más escogida, el deporte, es seleccionada por alumnos con predominio de un enfoque profundo y de alto rendimiento.

Tabla 14: Elección de desestresantes ante un problema en los estudios

GLOBAL	1	2	3	4	5	6	Nulo
Frecuencia	95	6	136	39	19	54	9
%	26.53	1.68	38	10.9	5.31	15.1	2.5

Fuente: Elaboración propia.

Las selecciones del deporte y de la televisión, medios opuestos en cuanto al sentido de distracción, aumentan conforme el enfoque de aprendizaje. Por otra parte, la pintura pierde interés en los enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento.

Según muestra la Tabla 15, al igual que en la muestra global, el alumnado de enfoque superficial utiliza el deporte como medio de evasión principal (42.22%). En un segundo lugar los alumnos eligen el recurso de Internet.

Tabla 15: Medios desestresantes para el alumnado de enfoque superficial.

SA	1	2	3	4	5	6	nulos
Frecuencia	7	0	19	2	7	9	1
%	15.55	0	42.22	4.44	11.11	13.33	2.22

Fuente: Elaboración propia.

3.6 FACTORES NECESARIOS PARA INCREMENTAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Debido al amplio abanico de respuestas obtenidas, se ha optado por agrupar entorno a categorías con un mayor peso específico, con la intención de obtener unos resultados más claros y útiles de cara a una posible intervención. Por ello se han establecido 28 categorías que, por afinidad y tras analizar el contenido, han sido extraídas de las 125 combinaciones diferentes que los participantes han seleccionado. Estas categorías son: (1) más disciplina y capacidad, (2) más motivación y disciplina, (3) más motivación y tiempo, (4) más comprensión y motivación, (5) más tiempo y disciplina, (6) más tiempo y libertad, (7) más motivación y capacidad, (8) más tiempo y capacidad, (9) más motivación y apoyo, (10) más comprensión y tiempo, (11) más disciplina y comprensión, (12) más apoyo y tiempo, (13) más capacidad y apoyo, (14) más disciplina y libertad, (15) más motivación y otros, (16) más apoyo y otros, (17) más motivación, (18) más disciplina, (19) más comprensión y capacidad, (20) más tiempo, (21) más comprensión, (22) más libertad y comprensión, (23) otros, (24) más apoyo y libertad, (25) más comprensión y apoyo, (26) más libertad y comprensión, (27) más disciplina y apoyo, (28) más tiempo y otros.

En la Tabla 16 se observa que la necesidad prioritaria de los estudiantes es el incremento de la motivación y del tiempo para estudiar, con un 24% del total de muestra. Esto sería por lo tanto un aspecto a intervenir desde los ámbitos escolares para mejorar el rendimiento del alumnado, ofreciendo mayores alternativas docentes y recursos centrados en la motivación y adquisición de competencias, más que en la transmisión de conocimientos.

Tabla 16: Elementos para la mejora del rendimiento.

GLOBAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Frecuencia	1	21	86	32	9	12	31	15	21	18	5	16	3	1	4
%	0.3	5.7	24	8.9	2.5	3.4	8.7	4.2	5.9	5	1.4	4.5	0.8	0.3	1.1

GLOBAL	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	Nulos
Frecuencia	1	10	2	8	10	1	14	2	2	4	4	3	2	25
%	0.3	2.8	0.6	2.2	2.8	0.3	3.9	0.6	0.6	1.1	1.1	0.8	0.6	7

Fuente: Elaboración propia.

De la opinión de los alumnos seleccionados como susceptibles de abandonar la escolaridad (enfoque superficial), al igual que en el análisis global, en la Tabla 17, destaca la necesidad de mayor motivación y mayor tiempo para afrontar los estudios académicos. Para una mayor implicación, se identificaría a los centros que seleccionan la necesidad de mayor motivación y de tiempo, para poder actuar con programas adaptados, o con cambios en la metodología docente.

Tabla 17: Elementos para la mejora del rendimiento en el enfoque superficial

SA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Frecuencia	0	4	13	4	0	3	1	3	2	1	2	1	0	0	1
%	0	8.9	28.9	8.9	0	6.7	2.2	6.7	4.4	2.2	4.4	2.2	0	0	2.2

SA	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	Nulos
Frecuencia	1	2	1	0	1	0	3	0	0	1	0	0	0	1
%	2.2	4.4	2.2	0	2.2	0	6.7	0	0	2.2	0	0	0	2.2

Fuente: Elaboración propia.

4 CONCLUSIONES

Las subescalas de aprendizaje nos muestran que el alumno se organiza en mayor medida (valores SS, DS Y AS), antes de tener motivación para afrontar los estudios (valores SM, DM Y AM). Su capacidad de aprendizaje le lleva a organizarse, aunque la materia no le resulte lo suficientemente motivadora, lo que indica que, si se incentivara la motivación en las aulas, el resultado a nivel de rendimiento sería si cabe aún mas notable.

Como segunda conclusión, en términos de edad se deduce que el colectivo de mayor enfoque superficial es el de quince-dieciséis años. Si relacionamos esta edad con cuarto de ESO, podemos extraer otros datos interesantes que relacionan el curso académico y los enfoques globales. Referidos al análisis en profundidad de los sujetos que presentan un enfoque superficial, se indica que uno de cada tres forma parte de dicho curso, lo que no impide que exista una vinculación directa entre la maduración y la etapa escolar en la que se encuentra el alumno, con un mayor índice de enfoque profundo y de alto rendimiento. De este modo, si existiera un quinto curso, éste mejoraría en motivación y en estrategias para el aprendizaje.

En un tercer lugar, entre las herramientas que se utilizan ante un problema en los estudios, destaca la elección de los libros de clase por encima de otras alternativas. Cuanto más se utiliza ésta, mejor rendimiento académico se obtiene. De aquí se deduce entonces la importancia que, para el alumno, es que se cuente con un libro de texto como guía de los contenidos de la materia. Se podría intervenir con una identificación de qué sujetos con enfoque superficial utilizan este medio principalmente, y estudiar como contribuir al rendimiento con los motivos de dicha elección.

En un cuarto lugar, el profesor es la figura principal que el alumnado con problemas utiliza como apoyo. El hecho de que en esta investigación haya mostrado a esta persona por encima de la ayuda de los padres, debe animar a las entidades educativas a reforzar a dicho colectivo como medio potenciador ante los problemas académicos. Refuerzos destinados al mismo podrían otorgar mayor confianza y poder de decisión sobre aspectos trascendentales de la gestión educativa.

Otro punto a considerar es que los estudiantes presentan mejores enfoques de aprendizaje conforme aumenta su búsqueda de ayuda. Es decir, aquellos alumnos inquietos con capacidad para buscar información en otros mejoran en su rendimiento. Cuanto más ayuda buscan, mejor resultado en los estudios obtienen.

En un quinto apartado, el deporte es el medio que los discentes usan en mayor proporción como desestresante escolar. Se indica que la actividad física también es un recurso que mejora el rendimiento académico, según un aumento en los enfoques profundo y alto. Esta disciplina implica una serie de normas y reglas, que con los métodos apropiados se podrían aplicar a la reorientación, o a la adquisición de competencias de quienes lo necesitan. Tanto la terapia deportiva como la competición son herramientas que contribuirían a combatir el abandono escolar.

Seguidamente una resaltable cantidad de la muestra nos indica que existe un déficit de motivación y de tiempo. Se entiende con esto, que los métodos educativos podrían necesitar un cambio, por ejemplo, una reforma del currículum que contribuya a dicho fin. Con afán de conseguir mayor motivación podrían identificarse los centros donde los alumnos seleccionan la necesidad de mayor motivación y de tiempo, y actuar con programas adaptados o con cambios en la metodología docente. En cuanto al déficit de tiempo, éste es un aspecto difícil de tratar debido a que hoy día los jóvenes tienen mucha carga lectiva y extraescolar. Sin embargo, podría considerarse actuar sobre este factor, desde una buena educación de organización y con apoyo desde el contexto familiar y escolar.

Finalmente, al referirnos a la relación entre los estudios del padre, una gran proporción de alumnos son capaces de superar la ausencia de escaso nivel académico de éste, y se sobreponen con un comportamiento satisfactorio en los estudios. Lo que indica que el nivel de estudios paternal no influye notablemente en el rendimiento de los mismos. Por otro lado, en el caso de la madre con estudios secundarios o universitarios, se indica un escaso enfoque profundo en los sujetos y una subida de enfoque de alto rendimiento, deduciendo que el nivel de estudios maternal contribuye positiva o negativamente según el caso. Se concluye que al ser la figura paternal la cuál tradicionalmente pasa menor tiempo en casa, ésta repercute en menor medida en el resultado académico de los hijos. Sin embargo, estableciendo a la madre como la figura que mayor dedica a ello, si cuenta con estudios

superiores, se produce una reducción del enfoque de aprendizaje profundo de los mismos, quizás estableciendo como muy alta para el alumno la meta impuesta por su figura familiar más cercana.

BIBLIOGRAFÍA

Bernárdez, A. B., & Belmonte, M. L. (2020). Evasão escolar, determinantes, políticas educacionais e itinerários subsequentes. *Research, Society and Development*, 9(10), e6849109234. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9234>

Bernárdez, A. B., Marafante Sá, G. & Da Silva, C. (2020). Perspectivas teóricas sobre o engajamento agêntico. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, 6, 10, 75648-75661. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-116>

Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133-149.

Calero, J., Choi, A. & Waisgrais, S. (2009). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de educación*, (Número Extraordinario), 225-256.

De Natale, M. (1990). Rendimiento escolar. *Diccionario de Ciencias de la educación*. Argentina: Troquel.

Dolmans, D. H., Loyens, S. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: A review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21(5), 1087–1112. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-015-9645-6>

Entwistle, N. J., Hanley, M., & Ratcliffe, G. (1979). Approaches to learning and levels of understanding. *British Educational Research Journal*, 5(1), 99-114.

Freiberg, A., & Romero, A. (2019). Validación del Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) en universitarios de Buenos Aires, Argentina. *Acción Psicológica*, 16(2), 1-16. <https://doi.org/10.5944/ap.16.1.230421>

Gómez, J. & Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *European Journal of Investigation in Health*, 9(2), 95-107. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.323>

González, N., Sánchez, A.B., Nieto, A.B., & Galindo, M.P. (2019). Attitude and Learning Approaches in the Study of General Didactics. A Multivariate Analysis. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.02.002>

Hernández, F. (1993) *Los enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios. Un estudio empírico. Proyecto de investigación para el acceso a Cátedra*.

Maquilón, J.J. (2001). *Los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Pedagogía. Tesis de Licenciatura. Universidad de Murcia*.

Maquilón, J.J., Mirete, A.B., García-Sánchez & Hernández-Pina, F. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 537-554. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.151891>

Marton, F. & Säljö, R. (1976). Learning process and strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

Mena, L., Enguita, N. & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 119-145.

Montané, A., Aneas, A. & Olivé, M.C. (2009). El fracaso escolar y los supuestos esenciales de la reforma. *Revista iberoamericana de Educación*, 49(8), 13-21.

Ramudo, I., Barca, E., Brenlla, J.C., Peralbo, M., & Barca, A. (2020). Predicción del rendimiento académico del alumnado de Bachillerato: efecto de los enfoques de aprendizaje y atribuciones causales. *Revista de psicología y educación*, 15(2), 108-120. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.190>

Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(4), 993-1012. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>