

## Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional

Javier J. MAQUILÓN SÁNCHEZ, Fuensanta HERNÁNDEZ PINA

*Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Universidad de Murcia.*

Correspondencia:  
Javier J. Maquilón Sánchez  
Dpto. MIDE  
Universidad de Murcia  
Campus de Espinardo  
30100 – Espinardo  
(Murcia)

Email: [jjmaqui@um.es](mailto:jjmaqui@um.es)

Telef. 868 88 7755

Recibido: 06/02/2011  
Aceptado: 20/03/2011

### RESUMEN

La Formación Profesional ha pasado de ser una alternativa para aquellos estudiantes que no tenían nivel suficiente para cursar bachillerato, a convertirse en una opción de formación profesionalizadora de calidad y con elevados índices de empleabilidad.

Analizar las motivaciones que guían a los estudiantes hacia el aprendizaje es de gran utilidad para diseñar propuestas de intervención que mejoren la calidad de sus aprendizajes.

Esta investigación surge como respuesta a ese planteamiento. Para ello incluimos una revisión teórica sobre los aspectos básicos de la motivación y su relación con el aprendizaje que culmina con un estudio empírico lo suficientemente amplio cuyos resultados son alarmantes ya que, tanto los estudiantes de ciclos formativos de grado medio, como de grado superior necesitan una supervisión y una formación especializada en todos los aspectos relacionados con las motivaciones y estrategias de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Enfoque de aprendizaje, motivación, estrategia, ciclo formativo

## Influence of motivation on academic performance of students undertaking vocational training

### ABSTRACT

Vocational training in Spain is not longer an option for those students who do not reach the right level to attend secondary school, and has turned into a professional alternative of high quality and with high levels of employability.

The analysis of the motivations that foster student learning is very useful in order to design intervention proposals which may improve the quality of student learning.

This research study is a response to this approach. We present a theoretical review of the basics of motivation and its relationship with learning, followed by an empirical study of considerable length, whose results are striking: both mid-level and higher level vocational course students require supervision and specific training in all aspects related to motivation and learning strategies.

**KEY WORDS:** Approaches to learning, motivation, strategies, academic programme, vocational training

## INTRODUCCIÓN

Como se indica en el resumen, la patente evolución de los estudios de Formación Profesional en los últimos años y el modo especial de afrontar las diferentes situaciones de aprendizaje por parte de los estudiantes de formación profesional está siendo objeto de estudio e investigación.

Con estas premisas surge esta investigación para la cual se emplean dos instrumentos, el cuestionario de procesos de estudio (CPE-R-2F) y el cuestionario de procesos de aprendizaje (CPA), los cuales están orientados a estudiantes de formación profesional ciclo superior y de ciclo medio, respectivamente. En esta investigación vamos a realizar un análisis de las motivaciones, estrategias y enfoques de aprendizaje que emplean los estudiantes de formación profesional, en ciclos formativos de ambos grados.

### 1.- EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOL

Según la Ley Orgánica 2/2006 de educación, del 3 de mayo, publicada en el BOE del 4 de mayo de 2006, la formación profesional está constituida por dos ciclos formativos, uno de grado medio y otro de grado superior con la finalidad de preparar a los alumnos y alumnas para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Esta Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso a la Formación Profesional, con lo cual, se establecen diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional como se puede extraer del anexo I.

Es posible acceder a la Formación Profesional sin tener los requisitos académicos establecidos, ya que se ha articulado una prueba de acceso para el grado medio a los mayores de 17 años y otra para el acceso al grado superior para los mayores de 19 años ó 18 años en caso de poseer el título de técnico relacionado con la especialidad a cursar.

En el capítulo V, artículo 39 de la citada Ley, se establecen los siguientes principios generales de la formación profesional:

- ✚ La F.P incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.
- ✚ La F.P en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.
- ✚ La F.P en el sistema educativo comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.
- ✚ Los ciclos formativos serán de grado medio y de grado superior y estarán referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- ✚ Los estudios de F.P. regulados en esta Ley podrán realizarse tanto en los centros educativos, que en ella se regulan, como en los centros integrados y de referencia nacional a los que se refiere el artículo 11 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- ✚ El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de F.P., así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas.

La estructura de la formación profesional en España se divide en 26 familias profesionales (Tabla 1) y dos grados (medio y superior).

FAMILIAS PROFESIONALES		
GRADO MEDIO Y GRADO SUPERIOR	Actividades físicas y deportivas.	Industrias alimentarias.
	Administración y gestión.	Industrias extractivas.
	Agraria.	Informática y comunicaciones.
	Artes gráficas.	Instalación y mantenimiento.
	Artes y artesanías.	Madera, mueble y corcho.
	Comercio y marketing.	Marítimo-pesquera.
	Edificación y obra civil.	Química.
	Electricidad y electrónica.	Seguridad y medio ambiente.
	Energía y agua.	Servicios socioculturales a la comunidad.
	Fabricación mecánica.	Sanidad.
	Hostelería y turismo.	Textil, confección y piel.
	Imagen personal.	Transporte y mantenimiento de vehículos.
	Imagen y sonido.	Vidrio y cerámica.

Tabla 1.- Familias profesionales de la Formación Profesional

Resulta obvio que, independientemente de la familia profesional a la que los estudiantes puedan adscribirse, para poder valorar las características de los aprendizajes de los mismos es necesario evaluar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes permitiéndonos obtener una información clarificadora en torno a las estrategias y motivaciones que mueven a dichos estudiantes a abordar de un determinado modo sus situaciones de aprendizaje.

## 2.- LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

La investigación del aprendizaje de los estudiantes está siendo objeto de estudio e investigación por múltiples motivos, por un lado, el elevado nivel de fracaso escolar que en los últimos tiempos se ha detectado en la educación en general, y el índice de abandono escolar que se está produciendo en los ciclos formativos. Desde las instituciones educativas se plantea como objetivo prioritario de intervención ofrecer una educación y formación profesional de calidad, además de plantear soluciones reales a los problemas de fracaso y abandono, aunque las reformas educativas realizadas desde los años ochenta siguen sin dar una respuesta satisfactoria a este problema (Carabaña, 2004).

Las innovaciones propuestas desde el Espacio Europeo de Educación (EEE) pretenden, entre otros objetivos, promover el “*aprender a aprender*” del estudiante y facilitarle la competencia orientada al aprendizaje a lo largo de la vida, es por ello que se justifica una amplia investigación en torno a los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de los ciclos formativos de formación profesional. Con el presente trabajo introducimos unos breves apuntes de las directrices que podrían orientar una investigación mucho más amplia y exhaustiva sobre esta temática.

El término enfoques de aprendizaje (approaches to learning) fue acuñado inicialmente por Marton y Säljö para referirse a la adaptación de las estrategias de estudio que realizan los estudiantes para afrontar las diversas tareas a lo largo de su formación académica.

Entwistle y Ramsden (1983) plantean el enfoque de aprendizaje como una forma de abordar el contenido del aprendizaje como consecuencia de la intención particular que tenga el estudiante en ello.

El enfoque de aprendizaje se ha definido como el proceso de aprendizaje que emerge de las percepciones que los estudiantes tienen de la tarea académica, influida por sus características de tipo personal y del contexto educativo (Biggs, 1988), pero la interacción de elementos personales e institucionales determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes para superar las demandas académicas solicitadas por la institución educativa (Hernández Pina, 1993; Hernández Pina, García Sanz y Maquilón Sánchez, 2000; Maquilón Sánchez, 2010).

Hacia el año 1976, las investigaciones dirigidas por Marton y Säljö (1976a, b) consistían en el análisis de los aspectos que los estudiantes consideraban más importantes al leer un artículo de investigación. A partir de estas investigaciones se utilizaba el término enfoque profundo, para referirse a los estudiantes que tendían a buscar el significado del artículo examinando los argumentos del autor, en el significado de lo que aprendían, y por otro lado, el enfoque superficial para referirse a aquellos estudiantes que trataban de memorizar la información que consideraran importante en lugar de buscar el significado global del artículo.

Durante los últimos veinticinco años, las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje han dado lugar a un conjunto de estudios, especialmente en Gran Bretaña, Suecia y Australia, y a un corpus de investigación denominado SAL (Student Approaches to Learning). Este área de investigación combina el estudio del contexto educativo, la percepción de los estudiantes y la metodología de la psicología cognitiva. El informe *Student Approaches to Learning* (OCDE, 2003) concluye con la demostración empírica de las relaciones entre los enfoques de aprendizaje y resultados académicos en los países de la OCDE, a pesar de las diferencias culturales y de los diferentes sistemas educativos, es por ello que consideramos que las reformas educativas deben reorientar los sistemas educativos para que el profesorado forme a los estudiantes para adoptar determinadas estrategias de aprendizaje que, con una práctica adecuada, se transformarán en habilidades de aprendizaje. Este planteamiento requiere que la formación en habilidades de aprendizaje se integren dentro de los contenidos transversales de las áreas de conocimiento incluidas en cualquier nivel educativo. Favoreciendo, finalmente, la modificación de las estrategias y motivaciones de los estudiantes, o lo que es lo mismo, que los estudiantes aprendan a adaptar sus enfoques de aprendizaje a las demandas de las instituciones educativas.

El concepto de enfoque implica elementos personales e institucionales que al interaccionar determinan el tipo de enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante (Hernández Pina, 1993, 2005). Los enfoques describen cómo se relacionan los estudiantes con la enseñanza-aprendizaje. Son procesos que emergen de la percepción individual que cada estudiante tiene de la tarea académica, influido por el contexto de la enseñanza. El modelo 3P de aprendizaje, describe las tres dimensiones que relacionan y explican los enfoques y su influencia en la calidad y resultados del aprendizaje.

## 2.1.- EL MODELO 3P DE APRENDIZAJE

El aprendizaje como aspecto multidisciplinar y multirelacional no tiene lugar en el vacío, sino que está compuesto de unas variables íntimamente ligadas que se aplican en un momento y ante una demanda específica. Dunkin y Bidle (1974) establecieron un modelo que describía el proceso de aprendizaje y el funcionamiento del aula en tres fases diferentes (presagio, proceso y producto):

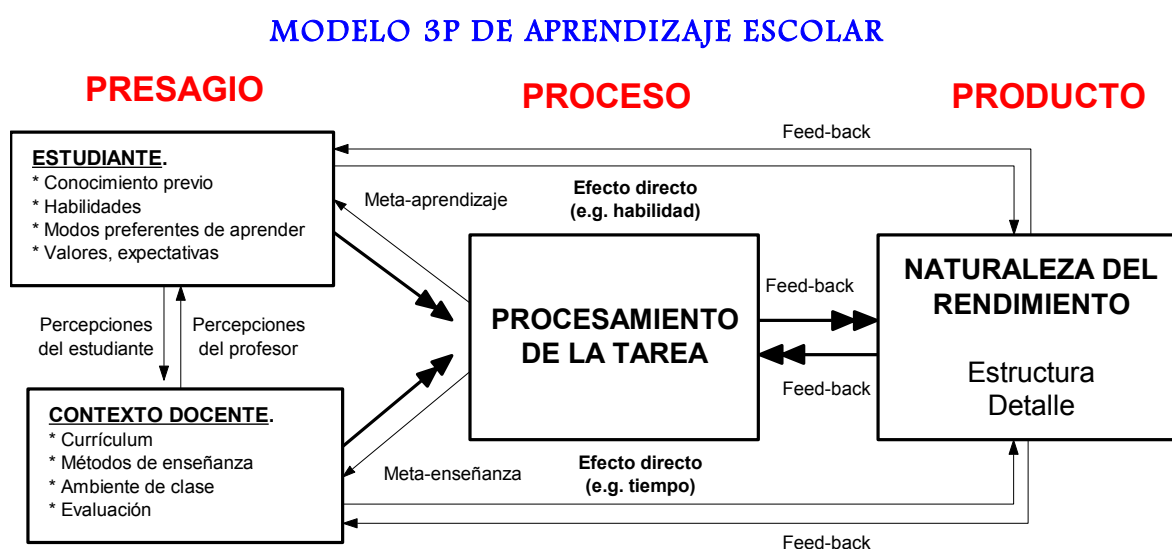
- ✓ La variable **presagio** se refiere a los aspectos contextuales (del estudiante y de la enseñanza) previos a la acción educativa. Ésta influye sobre la variable proceso.
- ✓ La variable **proceso** se refiere a la dinámica de enseñanza-aprendizaje que se aplica durante la interacción en el aula y que da lugar a la fase de producto.
- ✓ La variable **producto** es el resultado académico, quedando condicionada a la interacción entre la variable presagio y producto.

Años más tarde, Biggs (1987a, 1993a) formuló el Modelo General de Aprendizaje (Modelo 3P) que representa la perspectiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo 3P de Biggs (Figura 1) representa un sistema formado por 3 componentes principales que comienzan por la letra “P”: Presagio, Proceso y Producto. Este modelo 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). Los tres componentes del modelo tienden a estar equilibrados por lo que un cambio en alguno de ellos influye en la estabilidad del sistema.

Los enfoques de aprendizaje pueden interpretarse de distinta manera según la fase del modelo:

- **A nivel de presagio** pueden describir cómo difieren los individuos dentro de un contexto de enseñanza específico (enfoque preferido). El factor presagio existe previamente al proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye las características individuales de los estudiantes que llegan al centro con unas determinadas competencias cognitivas, conocimientos previos, motivación para el estudio... y los aspectos relacionados con el contexto de la enseñanza, como la cultura educativa de la institución, métodos de enseñanza, experiencia de los docentes (Ramsden, 1988).
- **A nivel de proceso** pueden describir cómo se manejan las tareas específicas (enfoque en proceso). Esta variable se refiere al complejo entramado del aprendizaje, el cual está integrado por la motivación y estrategias que emplean los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La motivación y estrategias utilizadas se agrupan en función de los tres enfoques de aprendizaje (superficial, profundo y de alto rendimiento) que en la actualidad se han reducido a dos, superficial y profundo.
- **A nivel de producto** pueden describir cómo los contextos de aprendizaje pueden diferir uno de otro (enfoque contextual). Esta variable es dependiente y está condicionada por las variables de presagio y proceso que relacionan la tarea de aprendizaje con el enfoque y el rendimiento académico (Biggs, 1989).

Figura 1.- Modelo 3P de aprendizaje (Biggs, 1993b, 1996)



## 2.2.- LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

El término *motivación* tiene su origen en la palabra latina “*motus*” que significa movimiento y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida, es por tanto, un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo (Good y Brophy, 1990).

Petri (1991) se refirió a la motivación como el término que se puede utilizar para explicar las diferencias en la intensidad de la conducta, es decir, que a más nivel de motivación más nivel de intensidad en la conducta.

La motivación es el motor que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida en general. Pero el marco teórico-explicativo de cómo se produce la motivación, qué variables la determinan, cómo se puede mejorar desde la práctica docente... son cuestiones que dependen de la conceptualización teórica que se adopte. A pesar de las discrepancias existentes en las teorías de la motivación, la mayoría de los especialistas coinciden en la definición de motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993a; McClelland, 1989; etc.).

La motivación, según De La Fuente y Justicia (2004), es una variable muy importante ya que no hay un modelo de aprendizaje que no incorpore una teoría de la motivación sea implícita o explícitamente.

Trasladándonos al contexto escolar y teniendo en cuenta el carácter intencional de la conducta humana, es evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero también hay que tener en cuenta las variables externas procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, aspecto que les influye.

Si analizamos las principales teorías sobre motivación, teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner, teoría de las metas de aprendizaje de Dweck, la teoría de Nicholls, etc. (García y Doménech, 2005), son las variables personales las que van a determinar, en gran medida, la motivación escolar, siendo referencia obligada de todo profesor que desee incidir en la motivación de sus estudiantes:

- ✚ **El autoconcepto** es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los otros significativos como compañeros, padres y profesores. Se regula la conducta mediante un proceso de autoevaluación de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está condicionado por el autoconcepto.
- ✚ **Los patrones de atribución causal** están determinados usualmente por las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea, así como de los éxitos y fracasos obtenidos de la misma.
- ✚ **Las metas de aprendizaje** son los objetivos que pretende conseguir el estudiante, dependiendo de ellas aparecen modos diferentes de afrontar las tareas académicas y distintos patrones motivacionales.

Algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988). Es por ello que se establecen dos tipos bien diferenciados de motivación, la intrínseca y la extrínseca. Estas motivaciones van a estar íntimamente relacionadas con el uso preferente de unas determinadas estrategias de aprendizaje, que a su vez condicionarán el enfoque de aprendizaje, y por ende, los resultados académicos de los estudiantes entendidos en términos de rendimiento escolar.

### 2.2.1.- MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

La motivación intrínseca se define como aquella motivación que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto-reforzarse. Maslow, en sus investigaciones de motivación, considera que si el ser humano satisface sus necesidades primarias (biológicas, seguridad y pertenencia) y sus necesidades secundarias (reconocimiento y estima) llega a la autorrealización personal, que es lo que realmente buscan las personas con mayor nivel de motivación intrínseca.

La motivación intrínseca se ha estudiado ampliamente por los psicólogos educativos desde los años 1970, encontrando que dicha motivación está asociada con altos logros educativos por parte de los estudiantes.

La motivación intrínseca se genera en muchos individuos atraídos por el interés 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 competitiva de autosuperación” del enfoque de alto rendimiento.

### 2.2.2.- MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

La motivación extrínseca se define como opuesta a la intrínseca, 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 hacia las tareas.

Para Skinner (1948) sólo las condiciones externas al organismo refuerzan o extinguen la conducta. La conducta puede tener lugar en términos de refuerzo positivo (recompensa) o de refuerzo negativo (castigos). Los refuerzos positivos añaden algo a la situación existente y los refuerzos negativos eliminan algo de una situación determinada.

En el contexto educativo, Skinner defendía que el uso de las recompensas y refuerzos positivos de la conducta correcta era, pedagógicamente, más eficaz que utilizar el castigo para tratar de cambiar una conducta no deseada. Años más tarde, en investigaciones relacionadas con el aprendizaje, se demostró que la aplicación de refuerzos positivos fomenta el enfoque superficial de aprendizaje en el que los estudiantes tratan de “salir del paso” ante las demandas académicas para evitar castigos o recibir recompensas (premios materiales), lo cual resulta poco útil o inadecuado.

Los refuerzos se pueden clasificar en:

- ❖ **Positivo:** estímulo que aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta.
- ❖ **Negativo:** estímulo que al ser retirado aumenta la probabilidad de que se produzca la conducta.
- ❖ **Extinción:** cuando un estímulo que reforzaba una conducta desaparece.
- ❖ **Castigo:** similar a la extinción, pero funciona para reducir la conducta.
- ❖ **Múltiple:** aplicación de dos o más programas diferentes.
- ❖ **Compuesto:** refuerzo de una sola respuesta con dos o más programas diferentes.
- ❖ **Concurrente:** refuerzo de dos o más respuestas con uno o más programas.

Si relacionamos los refuerzos con los enfoques de aprendizaje, podemos considerar que la recompensa es lo que se ofrece después de la realización de una determinada conducta, aumentando la posibilidad de que dicha conducta se vuelva a

producir en el proceso educativo gracias a la recompensa. Por otro lado, el castigo es un objeto ambiental no atractivo que tiene lugar después de un comportamiento poco adecuado y reduce la probabilidad de que dicho comportamiento se vuelva a dar en un futuro. El incentivo es lo que hace que un estudiante realice una conducta, considerada adecuada, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de los anteriores, el incentivo se da antes de que se produzca la conducta y puede tener una consecuencia positiva o negativa.

Se han realizado numerosas investigaciones (Biggs, 1987a; Entwistle, 1987; Hernández Pina, 2001, 2002; Maquilón, 2001, 2010), para relacionar la influencia que tiene la motivación de los estudiantes en los enfoques de aprendizaje, premisa que ha quedado avalada por dichas investigaciones y la que presentamos en este trabajo.

Es inevitable hacer referencia a las estrategias de aprendizaje cuando tratan los enfoques de aprendizaje, pero dada la limitación de este trabajo las abordaremos muy someramente ya que la prioridad de la investigación se centra en el análisis de las motivaciones de los estudiantes.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los alumnos/as lleven a cabo las tareas de estudio es preciso que desarrollen, entre otros tipos de mecanismos cognitivos complejos, aquellas habilidades específicas que generen estrategias y técnicas de aprendizaje. Es decir, que para llevar a cabo las diferentes tareas de estudio el estudiante debe adquirir, procesar, recuperar y transferir con eficacia la información, siendo de gran ayuda para ello, la aplicación de estrategias de aprendizaje.

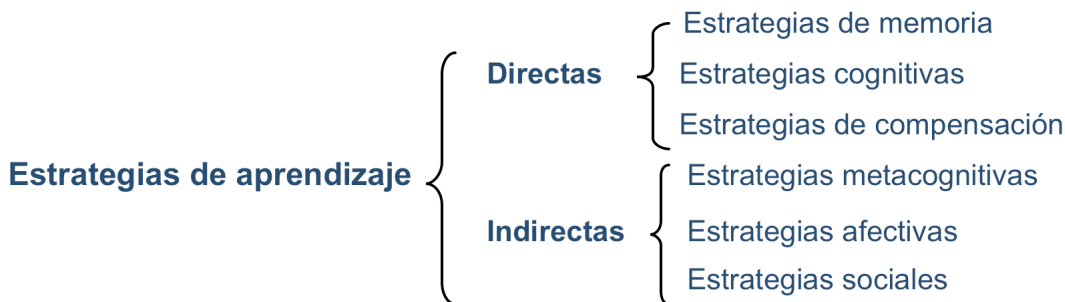
La definición y categorización de las estrategias de aprendizaje ha sido abordada por diversos autores, entre los que cabe destacar, Román y Gallego, 1997; Beltrán, 1993; Pozo, 1990, etc. Teniendo en cuenta a estos autores las estrategias de aprendizaje son aquellos mecanismos de control de los que dispone el sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y facilitar la adquisición de información, el almacenamiento y recuperación de la información.

De acuerdo con Beltrán (1993), el concepto de estrategia pone de relieve dos notas importantes: por un lado las estrategias se tratan de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje, y por otro lado, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Según Castelló y Monereo (2000) una estrategia de aprendizaje es una decisión consciente en función de la demanda de la tarea a realizar y de las condiciones personales, en especial del conocimiento de los propios recursos con que cuenta el estudiante para afrontar dicha demanda.

Es importante promover en las aulas las estrategias de aprendizaje, puesto que está comprobado que la mayoría de los estudiantes no utilizan estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo (Gómez, Moncayo y Fuentes, 2003).

Existen múltiples clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, presentamos la propuesta que hace Oxford (1990) en la que se distingue entre estrategias directas e indirectas:





### ESTRATEGIAS DIRECTAS:

- **Estrategias de memoria:** ayudan a los estudiantes a guardar y recuperar información cuando lo necesiten. Implican la creación de nexos mentales (ubicación de nuevas palabras en un contexto), la aplicación de imágenes y sonidos...
- **Estrategias cognitivas:** son las estrategias que utilizan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo.
- **Estrategias de compensación:** son las que ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación, como por ejemplo el uso de sinónimos.

### ESTRATEGIAS INDIRECTAS:

- **Estrategias metacognitivas:** ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje.
- **Estrategias afectivas:** tienen relación con la parte emotiva del estudiante, les permiten controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje.
- **Estrategias sociales:** apoyan a los estudiantes en su interacción con otros y comprenden la formulación de preguntas, la cooperación con otros y la empatía.

Como ya hemos anticipado, existen estudios previos que relacionan la motivación y las estrategias con los enfoques de aprendizaje (Hernández Pina, Maquilón y Hernández Cantero, 2009), al igual que se ha relacionado los enfoques de aprendizaje con el rendimiento académico, pero en el contexto de la formación profesional no hemos encontrado precedentes, de ahí que iniciemos esta nueva línea.

Partimos de la existencia de una congruencia entre los motivos que mueven a una persona para estudiar y las estrategias que utiliza para lograr sus objetivos académicos. Para Biggs (1987) esta congruencia tiene dos vertientes:

- ✚ Comprobar si los estudiantes con una determinada motivación utilizan las estrategias más afines.
- ✚ Estudiar si los motivos-estrategias más congruentes son más eficaces que los no congruentes.

Hay que tener en cuenta que el contexto educativo e incluso el profesor (Hernández Pina y Maquilón, 2010) puede influir o condicionar el enfoque de aprendizaje que emplee el estudiante para conseguir sus objetivos, como por ejemplo el procedimiento de evaluación empleado en una asignatura, su currículo, el clima que genere en el aula, etc.

En investigaciones previas realizadas en el contexto de la Universidad de Murcia (Hernández Pina y otros, 2002) se ha observado que el enfoque más congruente es el enfoque profundo, seguido del enfoque superficial. Por ejemplo, un estudiante con baja motivación por el aprendizaje utiliza unas pobres estrategias de aprendizaje (estudiar dos días antes de un examen). El enfoque más inconsistente es el enfoque de alto rendimiento ya que estos alumnos/as utilizan unas buenas estrategias de aprendizaje que correlacionan con el enfoque profundo pero tienen una inadecuada motivación (por ejemplo, los estudiantes de este tipo quieren sobresalir del resto de compañeros/as para mejorar su autoestima y no para competir con sus propios límites), que correlaciona con el enfoque superficial y los bajos resultados académicos, que se abordan en el siguiente apartado.

### 3.- EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Es oportuno y necesario relacionar los enfoques de aprendizaje con el rendimiento académico. De Natale (1990) ya define el rendimiento académico como el conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes y realizaciones que aplica el estudiante para aprender. El rendimiento académico ya se considera como el indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante.

La evolución conceptual hace que el rendimiento académico pase a definirse como el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este resultado se manifiesta con la expresión de sus capacidades cognoscitivas o competencias adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Manzano, 2007).

El modelo 3P de aprendizaje de Biggs, que se presentaba más arriba, hace mención a los componentes del rendimiento académico indicando que intervienen variables externas al estudiante, tales como: las aptitudes del docente, 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. En resumen, podría afirmarse que para evaluar el nivel y enfoque de aprendizaje de los estudiantes hay que tener en cuenta que el rendimiento académico del alumno/a también depende de su situación económica, familiar, social, personal, material, afectiva, social, etc.

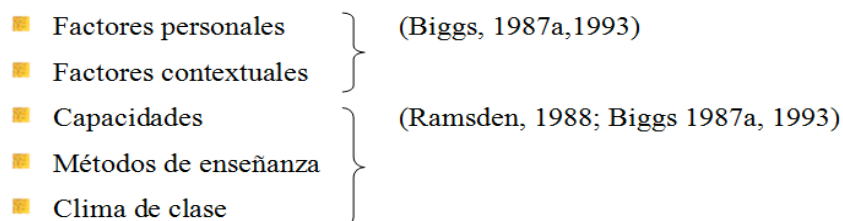
De las investigaciones que relacionan los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico (Alonso y Gallego, 1994; Hernández Pina, 1999; Buendía y Olmedo, 2003; etc.), se desprende que la calidad del aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la calidad de enseñanza del profesor. En conclusión, los profesores que son conscientes de sus enfoques de enseñanza (intenciones y estrategias) y los emplean en sus situaciones de enseñanza además de tener en cuenta los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes, obtienen mejores resultados académicos (Maquilón, 2010).

Gráficamente se presentan a continuación algunas variables que influyen sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

#### ✚ VARIABLES SOBRE SU ENTORNO PRÓXIMO



#### ✚ VARIABLES NO CONTEMPLADAS



## ✚ RENDIMIENTO ACADÉMICO

- Expectativas de rendimiento de los padres
- Control de los padres sobre el rendimiento de los hijos
- Capacidades cognitivas básicas
- Conocimientos previos
- Persistencia y expectativas.
- Esfuerzo e interés.
- Motivación.
- Determinados factores contextuales vinculados con el ámbito académico, son algunas de las variables no contempladas las que pueden influir en el rendimiento. (Valle-Arias y otros, 1998)

En el momento que el rendimiento de los estudiantes no alcanza unos mínimos establecidos previamente se plantea el fracaso escolar/académico, ya que se trata de una variable que va a estar determinada por los restantes aspectos que influyen en el aprendizaje y que ya han sido presentados.

Inicialmente el éxito y el fracaso escolar constituyen un problema de extraordinaria importancia dentro del sistema educativo actual. La situación de fracaso puede provocar una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal de los ciudadanos y ciudadanas, pudiendo llevar a una deficiente integración social de los mismos.

El concepto de fracaso escolar no ha sido definido en su totalidad por ninguno de los investigadores de esta línea, debido a la complejidad de factores que intervienen en su aparición y desarrollo, aunque la sociedad lo determina en función de los resultados académicos. El fracaso escolar es el hecho de no finalizar una determinada etapa educativa en un centro escolar. Las notas, que reflejan el resultado del trabajo del estudiante, se convierten en el dictamen del éxito o fracaso del mismo.

La expresión de fracaso escolar ha sido criticada por los cánones que se le asignan (Marchesi, 2003; Cunchillos y Rodríguez, 2004). Por un lado, la palabra “fracaso” tiene una alta carga negativa, remite a la idea de perdedor, de frustración, y puede contribuir tanto a mermar la autoestima de quienes no obtienen el título como a generar un estigma social. Por otro lado, insinúa que el único responsable es el estudiante, lo cual es incorrecto ya que, como hemos presentado, son múltiples los factores a tener en cuenta en el fracaso escolar al considerarse como el resultado de un proceso en el que interviene el contexto sociocultural del alumno/a, la familia, los modelos didácticos, la labor docente, la política social, etc.

Cuando buscamos las causas del fracaso escolar se apunta hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y rara vez el papel de los padres. Por su parte, los profesores en la búsqueda de solución al problema se preocupan por desarrollar una motivación en sus estudiantes “la motivación para aprender”, la cual consta de muchos 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 y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Maquilón Sánchez, 2010).

La solución ante el llamado «fracaso escolar» es complicada, pero posible. Es necesario, un mayor presupuesto para la educación por parte de la Administración, de forma que los centros dispongan de los suficientes medios económicos, humanos y materiales para lograr los niveles de calidad adecuados. Asimismo, los poderes públicos han de hacer una evaluación continua y seria del sistema para detectar así los problemas más acuciantes e intentar paliarlos (Maquilón-Sánchez, Martínez-Segura, García-Sanz y García-Sánchez, 2010). También hay que incentivar una mayor participación de los padres y madres en la actividad educativa. La relación de éstos con los profesores es esencial para el propio desarrollo del alumno/a. Mejorar la formación del profesorado, el cual debe estar preparado para impulsar una nueva

forma de enseñar, más activa, ligada al entorno y a la realidad, y que sea capaz de desarrollar en todos los estudiantes el deseo de aprender, que seguramente debería partir de un análisis previo del “*deseo y competencia por enseñar*”.

Como ya anticipábamos, las características de las motivaciones y las estrategias que emplean los estudiantes han sido analizadas en Educación Primaria, en Educación Secundaria y muy ampliamente en la Universidad, pero carecemos de información sobre este tema con los estudiantes de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de Formación Profesional.

Presentamos a continuación los resultados obtenidos en cuanto a la motivación de los estudiantes de estos Ciclos Formativos con un grupo reducido de participantes ya que la finalidad de este estudio no es generalizar los resultados a otros contextos o a un número más elevado de estudiantes, sino establecer las bases de esta corriente investigadora, identificando objetivos, diseño e instrumentos que deberían ser empleados para dar respuesta a las cuestiones relacionadas con los estudiantes y el reconocimiento que debería tener la Formación Profesional en nuestro país.

#### **4.- MÉTODO**

Los resultados que presentamos se enmarcan en una investigación más amplia que tiene por finalidad el analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de ciclos formativos profesionales (grado medio y grado superior) en función de una serie de variables como: grado, curso, centro, sexo, nivel de estudios del padre y de la madre. Presentamos parte de estos resultados en este trabajo.

Hemos considerado como objetivos específicos el:

Describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de formación profesional en ciclos formativos de grado medio y grado superior con los instrumentos CPA y CPE-R-2F. Y como segundo objetivo, analizar la congruencia entre las motivaciones y las estrategias empleadas por los estudiantes de formación profesional.

#### **DISEÑO**

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

#### **PARTICIPANTES**

Contamos con la participación de 97 estudiantes con edades comprendidas entre 14 y 23 años, que están matriculados en los ciclos formativos de Formación Profesional de dos centros, uno situado en el municipio de Mazarrón y otro situado en el municipio de Fuente Álamo, ambos de la provincia de Murcia (España). La familia profesional a la que corresponden son: Administración y gestión y, electricidad y electrónica. El 24.74% son chicos y el 75.26% son chicas. El 54.64% están matriculados en grado medio y el 45.36% en grado superior.

#### **INSTRUMENTOS**

Los instrumentos que hemos empleado son el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA) y el Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE-R-2F).

El C.P.A es una adaptación del Learning Process Questionnaire (Biggs, 1987b), realizada por la profesora Fuensanta Hernández Pina (1994), orientada a estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años de edad. Este instrumento ha sido aplicado a los estudiantes matriculados en el ciclo de formación profesional de grado medio.

El C.P.E. propuesto por Biggs (1999) y revisado en el año 2001 (CPE-R-2F), ha sido adaptado a nuestro contexto por el grupo de investigación dirigido por la profesora Fuensanta Hernández Pina (2001). Este cuestionario se utiliza para

identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios o con edades superiores a los 18 años, por lo tanto, ha sido el instrumento aplicado a los estudiantes del ciclo formativo de grado superior.

## 5.- ANÁLISIS Y RESULTADOS

Antes de dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio se ha realizado un análisis de las propiedades psicométricas de ambos instrumentos, obteniéndose que la fiabilidad, calculada con el índice del Alfa de Cronbach, del CPA es de .819, interpretada como bastante alta. Para el CPE-R-2F, la fiabilidad obtenida es de .69, interpretada como alta y muy próxima a los valores obtenidos por los cuestionarios de enfoques de aprendizaje para estudiantes universitarios y de secundaria (entre .71 y .79) en investigaciones previas.

Como resultados del primer objetivo, en el que se describen los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de formación profesional en ciclos formativos de grado medio y grado superior.

Consideramos que los enfoques son interpretados en términos de media y a nivel porcentual, con el primero valoramos la intensidad o grado de afianzamiento de un enfoque dentro de un grupo. Para ello tenemos en cuenta que para el CPA, el valor mínimo y máximo de cada enfoque está entre 12 y 60 puntos respectivamente. Según nuestro criterio, todos los valores que superen los 30 puntos de media se consideran enfoques bien afianzados, con lo positivo y negativo que ello pueda acarrear. En cuanto al CPE, el valor mínimo y máximo de cada enfoque es 10 y 50 puntos respectivamente. Según nuestro criterio, todos los valores que superen los 25 puntos de media se consideran enfoques bien afianzados.

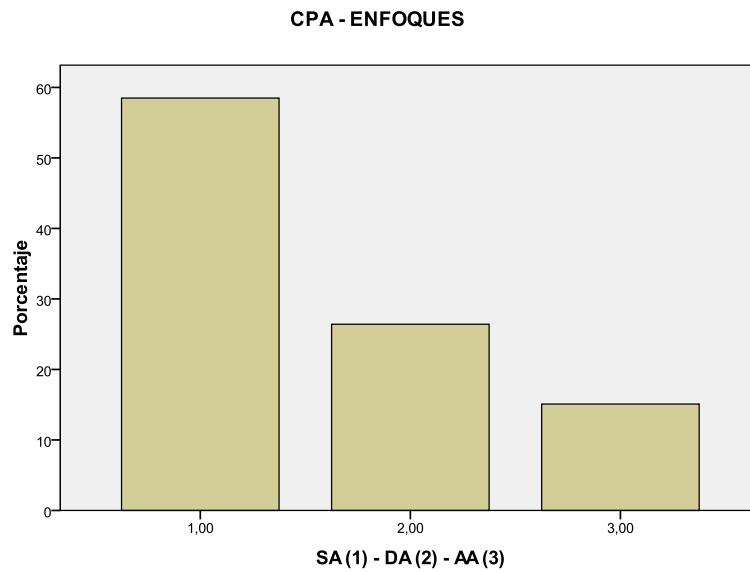
Al interpretar los enfoques en términos de porcentaje (Figura 2), disponemos de una visión global de la configuración de los grupos y el uso predominante de un enfoque frente a otro.

En cuanto a los estudiantes del ciclo formativo grado medio, en la tabla 2 se observa que el enfoque superficial (SA) es el más afianzado y el más empleado (59%) por los estudiantes, seguido del enfoque profundo (DA) y alto rendimiento (AA). Si consideramos el enfoque profundo y el de alto rendimiento como “buenos enfoques” podríamos interpretar que el 41% de los estudiantes emplea un enfoque adecuado a las demandas de la institución. Estos datos son similares a los obtenidos al realizar este mismo análisis con estudiantes de último curso de bachiller en el que el 45% de los estudiantes empleaba predominantemente un enfoque superficial en sus tareas de aprendizaje.

GLOBAL - CPA			
	SA	DA	AA
$\bar{X}$ / sd	38.19 / 7.07	32.79 / 7.75	15.94 / 4.59
%	59	26	15

Tabla 2.- Media y porcentaje de los enfoques de aprendizaje a nivel global

Figura 2.- Distribución porcentual de los enfoques – GRADO MEDIO

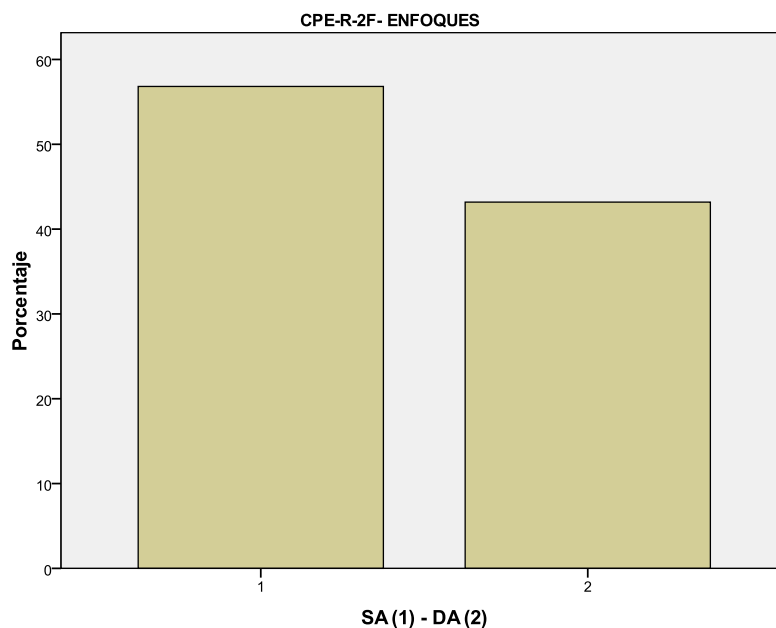


En cuanto a los estudiantes del ciclo formativo grado superior, en la tabla 3 se observa que los enfoques superficial (SA) y profundo (DA) están afianzados por parte de los estudiantes, ya que sus valores de media están muy próximos a los 25 puntos establecidos como criterio. En términos de porcentaje (Figura 3), el enfoque más empleado es el superficial (56%), seguido por el profundo (43%). Pese al cambio de ciclo, podemos observar un porcentaje similar de alumnos con enfoques superficial en ambos ciclos formativos (59% - grado medio y 56% - grado superior), con los consiguientes resultados académicos negativos que el uso predominante de este enfoque tiene entre los estudiantes.

<b>GLOBAL – CPE-R-2F</b>		
	<b>SA</b>	<b>DA</b>
$\bar{X}$ /sd	24.45 / 7.44	25.48 / 7.48
%	56	43

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

Figura 3.- Distribución porcentual de los enfoques – GRADO SUPERIOR



Para dar respuesta al segundo de los objetivos específicos, en el que se analiza la congruencia existente entre los motivos y las estrategias que configuran los enfoques de aprendizaje en los ciclos de formación profesional.

En la tabla 4 y 5 se sintetizan las correlaciones existentes entre las subescalas (motivo y estrategias) de cada uno de los enfoques de aprendizaje en función del instrumento (CPA vs CPE-R-2F). Se indica el grado de significación, es decir, si existen diferencias significativas (marcadas con \* ó \*\*) entre las variables cruzadas. Consideramos para analizar la congruencia entre los motivos y las estrategias los valores obtenidos al realizar la correlación de Pearson entre los mismos en función del enfoque al que pertenecen.

Correlaciones

		ss	sm	ds	dm	as	am
ss	Correlación de Pearson	1	,329*	,135	,083	,061	,194
	Sig. (bilateral)		,016	,334	,555	,666	,164
	N	53	53	53	53	52	53
sm	Correlación de Pearson	,329*	1	,341*	,524**	,362**	,377**
	Sig. (bilateral)	,016		,012	,000	,008	,005
	N	53	53	53	53	52	53
ds	Correlación de Pearson	,135	,341*	1	,706**	,789**	,386**
	Sig. (bilateral)	,334	,012		,000	,000	,004
	N	53	53	53	53	52	53
dm	Correlación de Pearson	,083	,524**	,706**	1	,656**	,403**
	Sig. (bilateral)	,555	,000	,000		,000	,003
	N	53	53	53	53	52	53
as	Correlación de Pearson	,061	,362**	,789**	,656**	1	,338*
	Sig. (bilateral)	,666	,008	,000	,000		,014
	N	52	52	52	52	52	52
am	Correlación de Pearson	,194	,377**	,386**	,403**	,338*	1
	Sig. (bilateral)	,164	,005	,004	,003	,014	
	N	53	53	53	53	52	53

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

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

Tabla 4.- Congruencia entre motivos y estrategias (CPA)

Correlaciones

		ss	sm	ds	dm
ss	Correlación de Pearson	1	,597**	-,315*	-,303*
	Sig. (bilateral)		,000	,037	,046
	N	44	44	44	44
sm	Correlación de Pearson	,597**	1	-,096	-,235
	Sig. (bilateral)	,000		,536	,125
	N	44	44	44	44
ds	Correlación de Pearson	-,315*	-,096	1	,781**
	Sig. (bilateral)	,037	,536		,000
	N	44	44	44	44
dm	Correlación de Pearson	-,303*	-,235	,781**	1
	Sig. (bilateral)	,046	,125	,000	
	N	44	44	44	44

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

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

Tabla 5.- Congruencia entre motivos y estrategias (CPE-R-2F)

En la figura 4 y 5 presentamos gráfica y numéricamente la congruencia existente entre las subescalas de cada enfoque de aprendizaje.

Figura 4.- Congruencia entre motivos y estrategias de los enfoques en el CPA

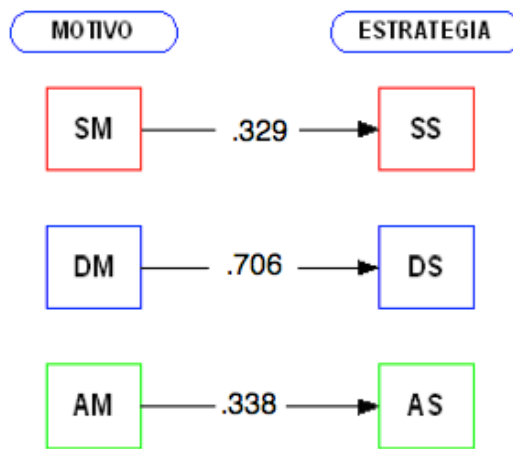
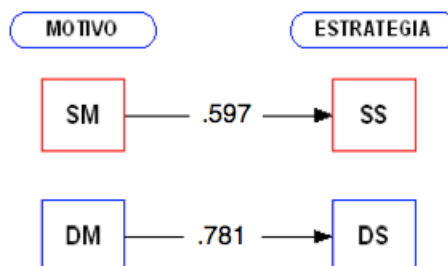


Figura 5.- Congruencia entre motivos y estrategias de los enfoques en el CPE-R-2F





Como puede observarse en ambos cuestionarios la escala menos consistente es la escala superficial, aunque en el CPE-R-2F su nivel de consistencia sea medio-alto. Estos resultados no difieren de los encontrados en todos los estudios realizados sobre esta temática, tanto a nivel nacional como internacional. Las subescalas del enfoque profundo son más consistentes para ambos instrumentos (.706 CPA) y (.781 CPE-R-2F), pudiendo valorarse esta congruencia como alta.

Finalmente, en el CPA, la subescala enfoque de alto rendimiento resulta poco consistente, ya que las estrategias y las motivaciones de alto rendimiento correlacionan positivamente con las subescalas del enfoque profundo (motivos y estrategias), aportando datos similares a los que emplearon Biggs, Kember y Leung (2001) para justificar una revisión del CPE a 2 factores, es decir, pasar de un cuestionario que identifica tres enfoques de aprendizaje (SA, DA y AA) a un instrumento que operativice dos enfoques, el profundo y el superficial. La revisión de este instrumento podría denominarse CPA-R-2F, pero para poder llevarla a cabo necesitaríamos una muestra mucho más elevada de participantes.

## **6.- CONCLUSIONES. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN**

El estudio de las características del aprendizaje de los estudiantes en los ciclos formativos es un tema que con anterioridad no había sido abordado desde la perspectiva de los enfoques de aprendizaje, además de la importancia que los aprendizajes adquiridos en esta etapa tendrán para los estudiantes en su actividad profesional y su capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida.

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 o Ciclo Formativo, Grado, Máster, Doctorado, etc. Es deber de todos los responsables de la educación 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 adecuada motivación y estrategias de aprendizaje, antes de que su rendimiento potencial se vea mermado por el desconocimiento o la falta de aplicación de dichas estrategias y motivaciones.

Tradicionalmente las investigaciones sobre aprendizaje se han centrado en exclusividad en la perspectiva del estudiante, pero los complejos modelos educativos actuales integran multitud de variables a tener en cuenta. Una de ellas es la concepción o el enfoque que el profesorado tiene sobre su enseñanza. En una futura investigación sería interesante dilucidar las características de estos enfoques del profesorado de los ciclos formativos, ya que responsabilizar únicamente a los estudiantes de los rendimientos y reconocimientos que reciben los ciclos formativos, nos parece, al menos, injusto. Este tema se plantea como implicación futura de investigación ya que a otros niveles educativos ya nos encontramos desarrollándola.

A nivel de resultados, concluimos que seis de cada diez estudiantes de los ciclos formativos emplean predominantemente enfoque superficial, lo cual repercute muy negativamente en sus resultados académicos. Los enfoques profundos y de alto rendimiento son los menos empleados. A priori los estudiantes superficiales son catalogados como “malos” estudiantes, con inadecuadas motivaciones y estrategias para superar las demandas que se les pueda realizar a lo largo de sus estudios, pero para poder hacer esta tajante afirmación deberíamos saber si el proceso de enseñanza y los contenidos que se abordan en las asignaturas no están condicionando que los estudiantes se adapten a las demandas empleando un enfoque superficial. Es decir, que el ser superficiales sea más una estrategia que una motivación, ya que es lo demandado por los profesores en sus clases.

Finalmente, como implicación futura de investigación y partiendo de los datos de la consistencia interna del CPA, debería llevarse a cabo una aplicación del mismo a una mayor escala para poder realizar una revisión del mismo por la falta de consistencia de las subescalas del enfoque de alto rendimiento, que han resultado estar más relacionadas con subescalas del enfoque profundo que entre sí. Proponemos una revisión de dicho instrumento a dos factores, tal y como en su día se realizó con el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE).

También opinamos que profundizar en las estrategias de estudio, aprendizaje y enseñanza, así como en las motivaciones de los estudiantes e intenciones del profesorado, 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 este nivel educativo.

Estamos inmersos en la realidad del Espacio Europeo de Educación (EEE), que abarca todos los niveles educativos no solo el Universitario, como algunos autores tratan de hacernos ver, 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 cambiando día a día, que 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 los grandes pilares de la Educación (Estudiantes-Profesores-Institución) puedan 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 para superar las situaciones críticas e inciertas que estamos padeciendo en la actualidad.

## REFERENCIAS

- Alonso, C. y Gallego, D. (1994). *Estilos de Aprendizaje*. En F. Rivas (ed.), Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional (56-89). Madrid: Editorial Síntesis.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1988). Approaches to learning and to essay writing. En Schmeck, R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher education Research and Development*, 8, 1, 7-25.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1996). Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5-15.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning in University*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. (2001). The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education*, 41 (3), 221-238.
- 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.

- Buendía, L. y Olmedo, E.M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- Carabaña, J. (2004). *Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar*. Madrid: Información Comercial Española.
- Castelló, M. & Monereo, C. (2000). Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de las estrategias de aprendizaje. *Ensayos y Experiencias*, 6, 3, 78-92.
- Cunchillos, C y Rodríguez, F. (2004). *El fracaso escolar, su cuantificación y su distribución social en la comunidad de Madrid*. Madrid: C.A. de Madrid.
- De La Fuente, J & Justicia, F. (2004). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula abierta*, 82, 161-179.
- De Natale, M. (1990). Rendimiento escolar. En Flores, G.; D'Acais y Gutiérrez, I. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Elliot, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Entwistle, N. (1987). *Styles of learning and teaching*. Wiley: Chichester.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- García, M. y Domenech, D. (2005). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *REME. Revista electrónica de motivación y emoción*, 1, 55-65.
- Gómez, L. C., Moncayo, J. & Fuentes, G. (2003). *La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes*. Cuba: Centro Universitario José Martí Pérez
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.786
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4th Ed). White Plains, NY: Longman
- Hernández Pina, F. (1993). Los enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios. Un estudio empírico. *Proyecto de investigación para el acceso a Cátedra*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández Pina, F. (1999). *Aprender a Aprender*. Barcelona: Océano.
- Hernández Pina, F. (2001). La Calidad de la Enseñanza y el Aprendizaje en Educación Superior. *Revista de investigación educativa*, 19 (2), 465-489.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 271-301.
- Hernández Pina, F.; García Sanz, M.P. y Maquilón Sánchez, J.J. (2000). *Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de su titulación*. Madrid: Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio.
- Hernández Pina, F. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones desde la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 3, 17-25.
- Hernández Pina, F.; Maquilón-Sánchez, J.J. y Hernández-Cantero, M.C. (2009). *Los enfoques de aprendizaje en Estudiantes de Educación Primaria: Propuesta del Cuestionario C.E.A.P.S*. Huelva: Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE).
- Hernández Pina, F.; Martínez Clares, P.; Da Fonseca, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. Ames, C. & Ames, R. (Eds.). *Research on*

*motivation in education*. Vol. 2: The classroom milieu (249-286). New York: Academic Press.

Justicia, F. (1996). Metacognición y currículum. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (359-381). Madrid: Síntesis.

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, De Educación.

Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académica en la segunda lengua*. Granada: Universidad de Granada.

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

Maquilón Sánchez, J.J. (2010). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Murcia: EDITUM.

Maquilón-Sánchez, J.J. y Hernández Pina, F. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27, 1, 126-134.

Maquilón-Sánchez, J.J., Martínez-Segura, M.J., García-Sanz, M.P. y García-Sánchez, F.A. (2010). La formación en Evaluación Educativa del profesorado de Atención a la Diversidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 3, 141-154.

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación alternativas.

Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

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

Mcclelland, D.C (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Nancea.

OCDE (2003). *Learners for Life - Student Approaches to Learning*. <http://www.oecd.org/> - Consultada: 04-05-2010.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Petri, H.L. (1991). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Pintrich, P. y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (67-92). Madrid: Alianza.

Ramsden, P. (1988). *Improving learning; New perspectives*. London: Kogan Page.

Román, J.M. y Gallego, S. (1997). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.

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

Valle Arias, A.; Cabanach, R. G.; Núñez, J. y González-Pineda, J. A. (1998). Variables cognitivo-emocionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 2, 393-412.

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching*. New York: Mc Millan.