

XI Conferencia de Sociología de la Educación. Cantabria 22-24 Septiembre de 2005.

Autora: Marina Elias Andreu

Título: Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Cambios a partir de los ECTS.

Grupo de trabajo: Convergencia con Europa y cambio en la universidad.

1. Introducción:

En la presente comunicación se expone una investigación llevada a cabo en el pasado curso en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. La investigación se inició en el marco de una evaluación de los aprendizajes de estudiantes universitarios en unas asignaturas de Sociología de la Educación que fueron reformadas siguiendo una idea de innovación docente. Dicha evaluación ha conllevado otros focos de investigación:

En primer lugar, se introdujo un enfoque sociológico a la evaluación. Se quiso comprobar si en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, además de las variables pedagógicas y psicológicas, también influyen variables sociales.

En segundo lugar, debido a que el tipo de reforma aplicada en las asignaturas analizadas mantiene relaciones y semejanzas evidentes con los ECTS (European Credit Transfer System) que se están empezando a implementar con el Proceso de Bolonia, también se hizo una pequeña prueba piloto de lo que puede suceder a partir de la introducción de estos cambios en el mundo universitario.

El objetivo es entrever las variables que influyen en el aprendizaje, comprobar la variabilidad del aprendizaje entre asignaturas más de tipo innovador (implementación de los ECTS) y asignaturas de tipo más tradicional.

Se debe exponer que el tema que nos incumbe presenta muchas dificultades por la gran cantidad de variables que intervienen y por la interrelación que mantienen entre ellas, queda claro, el carácter exploratorio e inicial de la investigación. De todas formas, se plantea un modelo donde se pueden encontrar las variables más importantes que se considera que influyen en el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

2. Innovación docente

La idea de aprendizaje por descubrimiento (que ahora se incluye en el término innovación docente en los ECTS) no es reciente, proviene de las ideas de Sócrates y Rousseau. Años más tarde, en el siglo XIX, Dewey siguió el movimiento de la educación nueva que defendía una visión donde el alumno es el centro de atención de la educación y se manifiesta como un sujeto activo. Desde los años cincuenta ya aparecieron los primeros investigadores, como Bruner o Ausubel, que intentaron implementar el aprendizaje por descubrimiento, término que recoge la idea de que el alumno tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje, participa activamente en la producción del conocimiento, y el maestro tiene un papel de ayudar y mediar. Se defiende el descubrimiento del conocimiento como la vía de aprendizaje a través de la exploración y investigación del propio aprendizaje (Barrón, 1997).

Se relaciona el Proceso de Bolonia con la innovación docente precisamente porque una de las ramas que está tomando más fuerza en el proceso es la nueva concepción del papel de los estudiantes en la educación universitaria y por lo tanto, la necesidad de cambiar el sistema docente. A partir de la implementación de los ECTS (créditos europeos) se han llevado a cabo nuevas estrategias metodológicas que tienen como objetivo prioritario conseguir un nuevo estilo de educación totalmente diferente para la mayoría del profesorado universitario, más orientado a los estudiantes que tendrán que prepararse para un mundo más abierto, cambiante y dinámico. Se considera la necesidad de conseguir una educación donde los contenidos pasen a segundo término y donde se formen, a lo largo de la vida (educación no sólo limitada a un ciclo vital) personas que puedan adaptarse al ritmo cambiante de nuestra sociedad actual.

De esta manera, en la investigación se defendió el papel activo del alumno en el propio proceso de aprendizaje, donde éste no se garantiza sólo con la transmisión de la información por parte del profesor y la recepción de la información por parte del estudiante, sino que supone un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento por parte del alumno (Monereo, 1994).

3. Aprendizaje

Aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de comportarse de una manera determinada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. Desde un punto de vista más social podemos incluir “consiste en la adquisición de características que configuran una realidad socio-cultural determinada” (Clariana, 1994)

Aproximación: Utilización concreta de las habilidades para conseguir un objetivo, es una conducta orientada a un fin (Clariana, 1994).

Concepciones del aprendizaje: Es la manera como el alumnado entiende el proceso de aprendizaje (Marín, 2002).

Enfoque de aprendizaje: procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características personales (Biggs, 1993), de esta manera el enfoque está compuesto por un conjunto de estrategias y concepciones y tiene elementos personales y situacionales (Marín, 2002).

Intentando esclarecer las múltiples aportaciones de diferentes autores que han tratado el tema se adopta la idea que el enfoque está compuesto por la concepción (percepción) y la aproximación (estrategia). También se optó por una visión simple de los enfoques de aprendizaje, se recoge la distinción entre aproximación superficial y profunda. A partir de esta distinción bipolar se distingue también en cada una tanto la estrategia (aproximación) como la concepción (percepciones). Lo vemos en el siguiente cuadro:

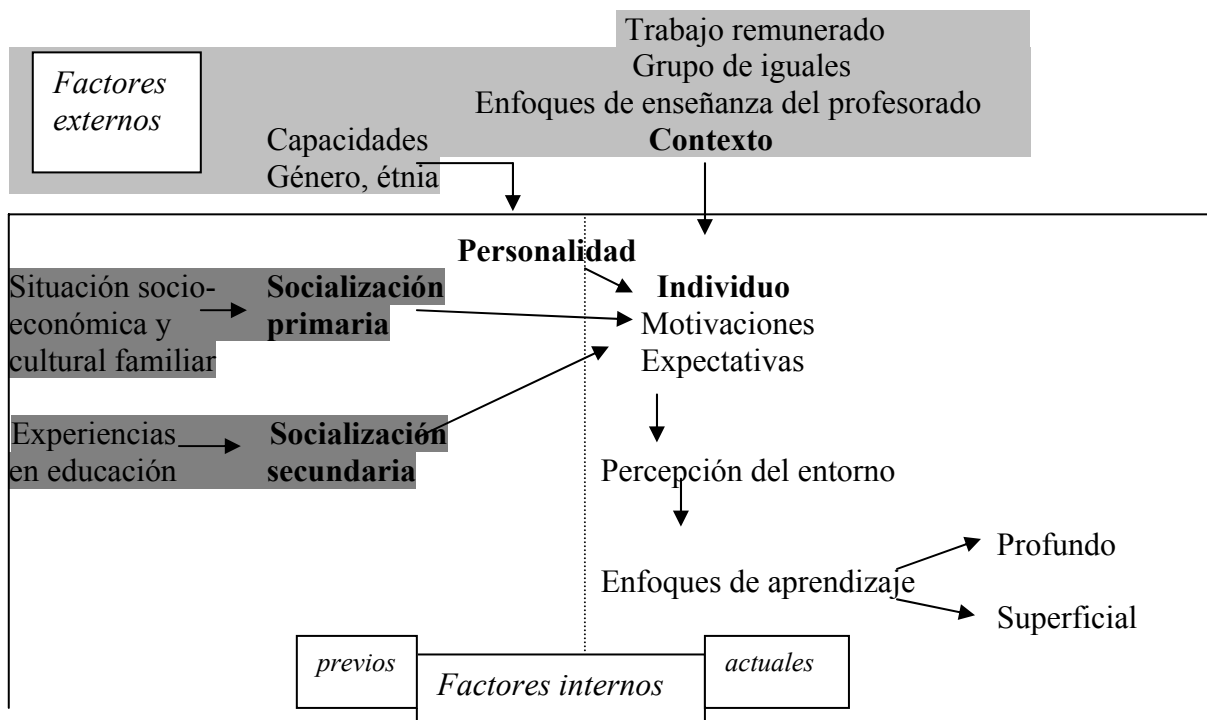
	Superficial	Profundo
Concepción	Miedo a fallar	Estudiar es positivo
Estrategia	Memorización rutinaria	Maximización de significado

Se recoge la definición de Marton de sobre la concepción profunda y superficial, ya que ha sido testada, corroborada y compartida por múltiples autores.

- Aproximación superficial: el estudiante dirige su atención a aprender el texto en sí mismo (el signo), tiene una concepción reproductiva, así se ve forzado a mantener una estrategia de memorización rutinaria. El propósito del estudiante es satisfacer los requisitos de la tarea con el mínimo trabajo posible, evitando el fracaso (Marín, 2002).

- Aproximación profunda: el estudiante está más atento a completar la tarea aumentando el conocimiento y las habilidades a la vez que intenta buscar el contenido intencional del material de aprendizaje (el significado). Busca comprender considerando el aprendizaje emocionalmente satisfactorio.

4. Modelo de análisis: Variables influyentes en el aprendizaje de los estudiantes



En este esquema se recogen todas las variables que se considera que influyen en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Para clarificar el modelo y seguir las aportaciones de reconocidos autores que han estudiado el tema se separa entre factores internos y factores externos (Clariana, 1994 y Elton, 1996).

En los factores externos a el individuo se incluye el contexto de enseñanza que vive el estudiante, donde encontramos el enfoque de enseñanza del profesorado, el grupo de iguales y la relación con un trabajo remunerado. También se incluye la personalidad, considerándola como un factor externo porqué el individuo puede hacer poca cosa para cambiar sus capacidades, la étnia o el género. En los factores internos hemos dividido entre los previos al individuo y los factores internos actuales. En los factores internos previos: la socialización primaria (con influencias de la situación

socio-económica y cultural familiar) y la socialización secundaria que incluye las experiencias previas de los estudiantes en el sistema educativo. Soy consciente que los factores internos previos están incorporado en los individuos, y se reflejan en su forma de ser y actuar, pero como estamos frente a un modelo exploratorio y precisamente lo que se quiere ver es la influencia de estas variables, se incluyen en el modelo. En los factores internos actuales encontramos las motivaciones y expectativas de los individuos, a corto plazo y largo plazo, las propias percepciones del entorno que acabaran explicando los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, que pueden estar más cerca de un aprendizaje profundo o superficial.

5. Motivaciones:

Se recalca esta variable ya que se considera una de las mas importantes en el desarrollo de un tipo u otro de aprendizaje por parte de los estudiantes universitarios. Es evidente que el primer elemento indispensable para conseguir el aprendizaje de los estudiantes es que mantengan una actitud positiva y de querer saber cosas, es decir que están motivados y que quieran dedicar cierto esfuerzo.

En diferentes estudios se ha demostrado que la motivación intrínseca es equivalente a el aprendizaje profundo y la motivación extrínseca al aprendizaje superficial (Rivas, 1997 y Valle et al, 2000).

Siguiendo el cuadro expuesto con anterioridad se puede incluir la motivación:

	Superficial	Profundo
Concepción	Miedo a fallar	Estudiar es positivo
Estrategia	Memorización rutinaria	Maximización del significado
Motivación	Extrínseca (objetivo de aprobar)	Intrínseca (interés personal)

Motivación extrínseca: “motivación provocada por el uso de recompensas o castigos externos tanto a los intereses inherentes del yo como a su conducta con el objetivo de controlarla”.

Motivación intrínseca: “motivo o incentivo de una conducta que es interno a una actividad, no producido por factores externos”. Bueno Álvarez (1993)

6. Aportación sociológica.

Para desarrollar una mirada sociológica a los aprendizajes de los estudiantes universitarios se optó por introducir tres variables sociales en el modelo:

- Situación socio-económica y cultural familiar: Se refiere con lo que hace algunos años nos referíamos a clase social, así, se recogen los estudios de los padres y sus profesiones.

- Tipo de socialización: no se pretende captar este tema de forma general, sino que se consideran cuatro elementos básicos: soporte afectivo de los padres en los estudios, control de los padres, responsabilidad que se atribuyen los padres en los estudios de los hijos y expectativas de los padres en los estudios de los hijos. Estos cuatro ítem permiten distinguir entre diferentes tipos de socialización familiar.

- Expectativas y motivaciones: se pretende saber cuales son las motivaciones del alumno para estar estudiando una carrera determinada y si son importantes las expectativas de los estudiantes tanto a nivel de rendimiento académico como del que él espera de su futuro profesional. Otros estudios ya han demostrado las influencias de las expectativas y las motivaciones, pero no sólo nos referimos a las que provienen directamente del entorno de aprendizaje (expuestas en el capítulo anterior), sino si influyen aquellas que tienen que ver con las motivaciones al escoger una carrera y las expectativas futuras, de vida profesional.

Se pretende ver la influencia de estas variables en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

7. Metodología

Al ser un modelo exploratorio se optó por una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas, así no se perdía la aportación de gran volumen de información de las encuestas, ni las interesantes y reveladoras aportaciones de las entrevistas.

Para poder comparar los resultados de los estudiantes entre una asignatura que había sido reformada y una que no, se optó por escoger un grupo de asignaturas que funcionaran como de control para ver la variabilidad de las respuestas.

El trabajo de campo consistió en el pase de un cuestionario a 190 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Los estudiantes contestaron

preguntas sobre su situación personal y familiar. También contestaron un cuestionario estandarizado (SPQ de Biggs) pensando tanto en las asignaturas donde se ha implantado la innovación docente (ECTS), como en las asignaturas de control (de docencia tradicional). Con el análisis de resultados en la mano de los cuestionarios se escogió a diferentes estudiantes de cada asignatura evaluada, tres asignaturas de Sociología de la Educación, representativos de los diferentes tipos de enfoques del aprendizaje. Así, se realizaron siete entrevistas personales con un guión semi-dirigido que buscaba acabar de limar los resultados que había aportado la parte cuantitativa y añadir aquellas variables que los estudiantes consideraran que influyen en su aprendizaje.

8. Hipótesis

Pregunta inicial: ¿Qué variables influyen en los enfoques (concepciones y aproximaciones) de aprendizaje de los estudiantes?

Hipótesis:

Factores externos:

- a) Cambios pedagógicos y docentes en las asignaturas provocan cambios en el aprendizaje de los estudiantes.
- b) Diferencias en docencia, evaluación y currículum entre las asignaturas provoca cambios en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.
- c) Asignaturas donde se incluyen elementos de innovación docente comportan cambios positivos en la mayoría de los estudiantes, mantienen aproximaciones más profundas del aprendizaje.
- d) Enfoques de enseñanza por parte de los profesores más centrados en los estudiantes provoca de forma general, un aprendizaje más profundo por parte de los estudiantes. Y a la inversa, enfoques de enseñanza más centrados en el contenido pueden comportar, de forma general, un aprendizaje más superficial por parte de los estudiantes.
- e) La realización de trabajos remunerados por parte de los estudiantes tiene influencias en su enfoque de aprendizaje.
- f) El grupo de iguales tiene influencias en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

Factores internos previos:

- g) La experiencia pasada en educación tiene influencias en los enfoques de aprendizaje.
- h) La situación socio-económica familiar del alumno influye en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.
- i) La socialización primaria del estudiante influye en su aprendizaje.

Factores internos actuales:

- j) Motivaciones y expectativas tienen influencias en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.
- k) Las motivaciones al escoger la carrera tienen influencias en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.
- l) Las expectativas sobre los resultados y el futuro profesional tienen influencias en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.
- m) Los estudiantes manifiestan maneras diferentes de concebir y aproximarse al aprendizaje.

Relación con los ECTS:

- n) La implantación de los ECTS comportara ventajas en general para los estudiantes porque ayudara al desarrollo de un aprendizaje más profundo.
- o) En un sistema educativo donde los alumnos están poco acostumbrados a participar y son recipientes más bien pasivos de conocimiento, la implementación de los ECTS que comporta cambios importantes en el proceso d'enseñanza-aprendizaje implicará dificultades a los estudiantes.

9. Resultados

A) Factores externos

A partir de los resultados obtenidos del test SPQ realizado por los estudiantes, se realizaron dos análisis factoriales, uno se refería al comportamiento general de los estudiantes, y el otro a su actuación en una asignatura determinada.

Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Factorial realizado en referencia al comportamiento general de los estudiantes.

El nombre de las variables está en negrita.

Factor 1

Estudiar me aporta un sentimiento de **satisfacción** personal

No me siento satisfecho hasta que no he sacado mis **conclusiones**

Utilizo tiempo **extra** para encontrar cosas interesantes de la materia estudiada

Los estudios han cambiado mi **visión** sobre cuestiones políticas, religiosas o de filosofía de vida

Cuando estudio pienso en situaciones **reales** donde el material que estoy aprendiendo podría ser útil

Será el Factorial general profundo. Es la puntuación en el comportamiento general del estudiante en el aprendizaje profundo.

Factor 2

Mi **objetivo** es aprobar la asignatura haciendo el mínimo posible

Sólo estudio **seriamente** aquello que me dan en clase

No me ayuda estudiar **profundamente** todo el temario. Me confunde y pierdo el tiempo cuando lo único que quiero es aprobar la carrera

Los profesores no esperan que **gastemos** un tiempo significativo a estudiar material más allá del que él / ella da en clase

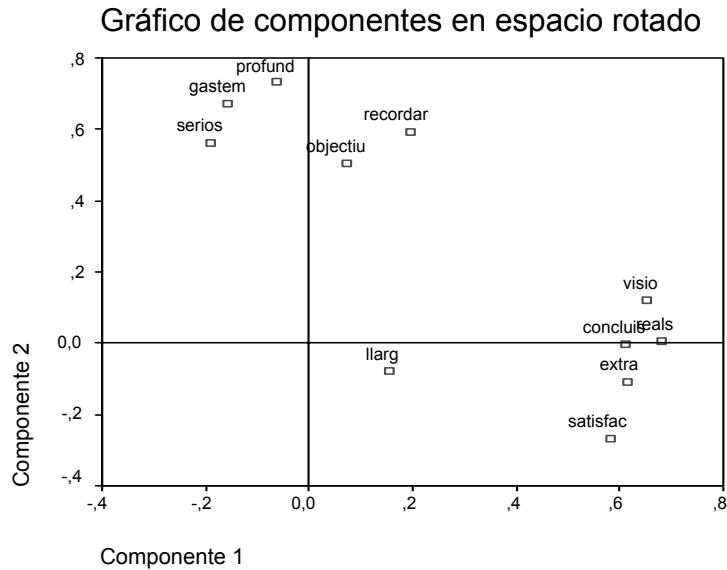
Considero que la mejor manera para pasar el examen es intentar **recordar** las respuestas de las preguntas mas probables del examen

Será el Factorial general superficial. Es la puntuación en el comportamiento general del estudiante en el aprendizaje superficial.

Factor 3

Intento trabajar constantemente a lo **largo** del cuatrimestre y revisar la materia regularmente

Será el Factor constancia en los estudios.



Se puede concluir que se pueden ver claramente los factores que definió Biggs en la teoría. El primero hace referencia al aprendizaje profundo, el segundo al superficial y el tercero se puede definir como constancia, recoge los alumnos que independientemente de si les gusta la asignatura o no, estudian a lo largo del curso y trabajan constantemente, es el contrario de hacer el mínimo trabajo posible. El factor 3 se encuentra más cerca del profundo pero se reparte igualmente entre los factores 1 y 2.

Cabe decir que el factor constancia no está recogido en la topología que teorizó Biggs, es una aportación que a partir del análisis de las encuestas a los estudiantes analizados. Será interesante ver si este nuevo factor aparece en otros contextos.

El segundo factorial realizado recoge las respuestas de los estudiantes a las afirmaciones en relación a las asignaturas específicas analizadas. Se optó por hacer el factorial de todas las asignaturas reformadas conjuntamente pero ponderando los casos para que las tres tuvieran el mismo peso, ya que no se recogió el mismo número de encuestas en las tres asignaturas de Sociología de la educación reformadas (las evaluadas).

Se encontraron dos factores, uno que se refiere al aprendizaje superficial y el otro al aprendizaje profundo. En este caso no hay ningún otro factor que pueda ser interpretado en todas las asignaturas.

Factor 1

He encontrado aspectos interesantes y he utilizado más tiempo para buscar más información
Considero que en ciertos momentos estudiar esta materia ha sido enriquecedor y estimulante
He trabajado duro en esta asignatura porque he encontrado los contenidos interesantes
He ido a la mayoría de las clases de la asignatura con preguntas en la cabeza para exponer
Intento estudiar las lecturas o el material complementario sugerido a la asignatura

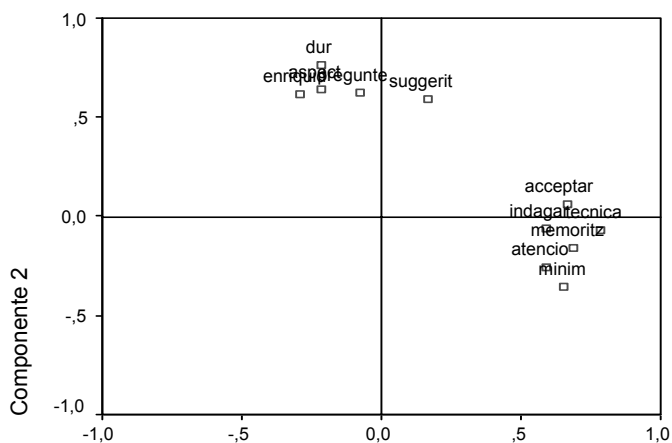
Será el Factorial específico profundo. Es la puntuación en una asignatura determinada en el aprendizaje profundo.

Factor 2

No he encontrado el curso demasiado interesante, por eso he hecho el mínimo
He estudiado a veces memorizando , haciendo una vez y otra hasta que sé que lo puedo recordar a pesar que no lo haya comprendido del todo
En esta asignatura he utilizado más la técnica de la memorización que la de la comprensión
He dejado de indagar en un tema cuando he considerado que ya no era específicamente del temario
No he parado mucha atención al material que probablemente no entre en el examen
Considero que lo mejor es aceptar las ideas y conceptos que me dicen los profesores

Será el Factorial específico superficial. Es la puntuación en una asignatura determinada en el aprendizaje superficial.

Gráfico de componentes en espacio rotad



Componente 1

Análisis ponderado por PONDE

Para que los factores fueran más fácilmente interpretables y después se pudieran realizar tablas de contingencia que relacionasen los factores y las variables consideradas en el modelo, se optó por recodificar los resultados de los factores en intervalos del 1 al 10. Ahora todos los individuos tendrán una puntuación del uno al diez en cada uno de los factores considerados, después se optó por una recodificación de los factoriales en “baja” (1-4), “mediana”(5-7) y “alta”(8-10), para poder realizar las tablas que simplifiquen tan bien como sea posible la información que se extrajo de los datos originales. Así se supone que las personas que tengan altas puntuaciones en el factor profundo, las tendrán más bajas en el superficial, y a la inversa.

Para realizar los cruces de los factoriales con las otras variables se optó por la eliminación del factor constancia porque complicaba mucho los resultados.

	Comportamiento general		Asignaturas reformadas		Diferencia	
	Profundo	Superficial	Profundo	Superficial	Profundo	Superficial
Σ	3811	2839	3836	2257	25	-582
X	20,06	14,94	20,19	11,88	0,13	-3,06

Los resultados son positivos si se comparan sus respuestas entre el comportamiento general y el comportamiento en las asignaturas específicas, los estudiantes encuestados desarrollan un aprendizaje más profundo y menos superficial en las asignaturas de sociología reformadas.

	Comportamiento general		Asignaturas control ¹		Diferencia	
	Profundo	Superficial	Profundo	Superficial	Profundo	Superficial
Σ	3811	2839	2045	1905	-1766	-934
X	20,06	14,94	16,10	15,00	-3,96	0,06

En el caso de las asignaturas de control, de forma global puedo afirmar que han sido puntuadas bastante negativamente. Si se comparan las respuestas en el comportamiento general con las respuestas para las asignaturas de control los resultados

¹ Para las asignaturas de control las encuestas recogidas fueron 127.

son negativos para las de control, se produce un aumento relativo de la superficialidad y una fuerte disminución de la profundidad.

	Asignaturas reformadas		Asignaturas control		Diferencia	
	Profund	Superficial	Profund	Superficial	Profund	Superficial
Σ	3836	2257	2045	1905	-1791	-352
X	20,19	11,88	16,10	15,00	-4,09	3,12

Los resultados todavía son mas claros negativamente para las asignaturas de control si la comparamos con las asignaturas reformadas, se constata un aumento fuerte de la superficialidad y una importante reducción de la profundidad. Por lo tanto, los resultados de la innovación introducida en las asignaturas reformadas ha sido altamente positivo, los estudiantes aumentan el aprendizaje profundo y disminuyen el superficial.

Si se separan las tres asignaturas de Sociología de la Educación analizadas no se puede decir que los resultados sean exactamente los mismos, en algunos casos los resultados totales exponen que disminuye tanto el aprendizaje profundo como el superficial, pero en cualquier caso la disminución del superficial siempre es mucho mayor que el aumento de la profundidad.

Los resultado extraídos de las entrevistas realizadas vienen a confirmar y perfilar estas relaciones. Las estudiantes entrevistadas exponen cuales son las clases o profesores que les van mejor o les gustan más.

“Sí, depende del profesor, hay que son más pasivos, que dan la materia así más teórica y no te sirven de mucha ayuda, es como un libro, pero hay que si que se implican más y que es más practico y te ayudan más.” (Entrevista 4).

“Lo que pienso que va muy bien, es primero da la teoría y después nos hace hacer una practica sobre esta teoría y claro te queda todo súper entendido, hay otros que lo hacen todo a partir de practica y no sé, pienso que un poco, que no me va muy bien tampoco. Depende del profesor y de como te trate y de la materia que tenga que dar” (Entrevista 7).

Los estudiantes entrevistados son capaces de ver las diferencias entre profesores y exponer qué metodologías docentes les van mejor y cuales no. La mayoría de ellos expone que las clases participativas y con relación con el profesor les van mejor que las clases teóricas, pero hay un par de entrevistadas que exponen la importancia de la teoría y las dificultades con las que se encontraron frente una asignatura diferente.

En referencia a la influencia del trabajo remunerado de los alumnos mientras cursaban las asignaturas evaluadas, tanto la parte cuantitativa como la cualitativa nos viene a confirmar que no parece haber una relación clara entre el hecho de estar trabajando y el tipo de enfoque desarrollado por los alumnos. De todas formas, todas las entrevistadas manifiestan la dificultad de compaginar un trabajo remunerado, sobre todo éste ocupa más de 15 horas a la semana, con unos estudios que requieren mucha dedicación fuera de la clase.

En relación a la influencia del grupo de iguales en el aprendizaje el caso más claro lo vemos con la aportación de una de las entrevistadas:

“En el Bachillerato sí porque salía con una peña que eran más grandes que yo, todos habían pasado por todo lo que había pasado yo, tenían 23, 24 y yo tenía 16, claro, entonces muchos habían dejado de estudiar y sí que te machacaban mucho, estudia, sobre todo estudia, sobre todo estudia, y un soporte muy, siempre, y esto a mi me fue muy bien, la verdad, cuando una persona más grande que yo, a parte de mis padres, que a parte de la versión de los padres tienes la de los amigos” (Entrevista 2).

B) Factores internos

En relación a las experiencias previas en educación se recogió el indicador de vía de entrada a la universidad:

Vía de entrada a la universidad * Factorial general profundo

Tabla de contingencia

			RVIA			Total
			via normal	via profesional	via majors	
RRFACGEP	baix	Recuento	22	11	3	36
		% de RVIA	16,5%	31,4%	25,0%	20,0%
		Residuos corregidos	-2,0	1,9	,4	
	mitjana	Recuento	77	19	3	99
		% de RVIA	57,9%	54,3%	25,0%	55,0%
		Residuos corregidos	1,3	-,1	-2,2	
	alta	Recuento	34	5	6	45
		% de RVIA	25,6%	14,3%	50,0%	25,0%
		Residuos corregidos	,3	-1,6	2,1	
Total	Recuento	133	35	12	180	
	% de RVIA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Esta tabla muestra que los alumnos que provienen de la vía profesional (Formación profesional y Módulos de grado superior) obtienen puntuaciones más bajas en el factorial profundo que los que provienen de la vía normal (Bachillerato o COU) y sobre todo de la vía mayores (Pruebas de mayores de 25 años y convalidaciones de otras carreras). Podemos concluir que aquellos alumnos que provienen de la vía mayores, seguramente por su alta motivación por estudiar y por su mayor grado de madurez, adquieren un aprendizaje más profundo que no los que provienen de la vía profesional.

En referencia a la influencia de la situación socio-económica y cultural familiar introducimos la siguiente tabla, representativa de la relación:

Estudios del padre * Factorial específico superficial

Tabla de contingencia

			PESTUDI				Total
			Sense estudis	Primaris	Secundaris	Universitaris	
RRFACESS	baix	Recuento	1	39	33	27	100
		% de PESTUDI	16,7%	51,3%	61,1%	67,5%	56,8%
		Residuos corregidos	-2,0	-1,3	,8	1,6	
	mitjana	Recuento	5	31	13	11	60
		% de PESTUDI	83,3%	40,8%	24,1%	27,5%	34,1%
		Residuos corregidos	2,6	1,6	-1,9	-1,0	
	alta	Recuento	0	6	8	2	16
		% de PESTUDI	,0%	7,9%	14,8%	5,0%	9,1%
		Residuos corregidos	-,8	-,5	1,8	-1,0	
Total	Recuento	6	76	54	40	176	
	% de PESTUDI	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Los hijos de padres sin estudios o con estudios primarios mantienen puntuaciones medias en el factorial, los padres con estudios secundarios presentan puntuaciones altas y los con estudios universitarios puntuaciones bajas. Así, los padres con estudios universitarios parece que tienen influencias positivas en el aprendizaje de los hijos, éstos presentan un aprendizaje menos superficial, en cambio, los padres con estudios secundarios tienen una influencia más negativa, sus hijos presentan puntuaciones altas en el aprendizaje superficial.

Para ver la relación entre la socialización de los padres en el aprendizaje de los hijos se presentan las siguientes tablas:

Soporte afectivo de los padres en los estudios * Factorial general profundo

Tabla de contingencia

			RSUPPORT			Total
			poc	mitjà	molt	
RRFACGEP	baix	Recuento	1	8	26	35
		% de RSUPPORT	50,0%	26,7%	18,2%	20,0%
		Residuos corregidos	1,1	1,0	-1,3	
	mitjana	Recuento	1	15	80	96
		% de RSUPPORT	50,0%	50,0%	55,9%	54,9%
		Residuos corregidos	-,1	-,6	,6	
	alta	Recuento	0	7	37	44
		% de RSUPPORT	,0%	23,3%	25,9%	25,1%
		Residuos corregidos	-,8	-,3	,5	
Total		Recuento	2	30	143	175
		% de RSUPPORT	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Expectativas de los padres en estudios de los hijos * Factorial general profundo

Tabla de contingencia

			REXPECTA			Total
			poc	mitjà	molt	
RRFACGEP	baix	Recuento	1	8	26	35
		% de REXPECTA	50,0%	21,6%	19,1%	20,0%
		Residuos corregidos	1,1	,3	-,5	
	mitjana	Recuento	0	21	75	96
		% de REXPECTA	,0%	56,8%	55,1%	54,9%
		Residuos corregidos	-1,6	,3	,1	
	alta	Recuento	1	8	35	44
		% de REXPECTA	50,0%	21,6%	25,7%	25,1%
		Residuos corregidos	,8	-,6	,3	
Total		Recuento	2	37	136	175
		% de REXPECTA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Se puede observar que cuando el grado de soporte afectivo aumenta, también aumenta el aprendizaje profundo en los estudiante encuestados. Lo mismo pasa en el caso de las expectativas de los padres en los estudios de los hijos, las dos tienen efectos positivos en el aprendizaje.

C) Factores internos previos

Siguiendo la teoría expuesta anteriormente sobre las motivaciones se realizó una agrupación de indicadores de los motivos al escoger la carrera, así, se puede distinguir entre motivaciones instrumentales y motivaciones expresivas.

Motivaciones instrumentales	Motivaciones expresivas
Para poder acceder a una profesión que me permita ganarme la vida	Me gustan los niños
	Siempre he querido ser maestro/a
	Interés específico en temas educativos
	Aptitudes personales y capacidades en temas de educación

Se constatan altas puntuaciones en las dos motivaciones, pero en el caso de las expresivas es considerablemente más alta que las instrumentales.

También se realizaron los cruces con los factoriales de los enfoques del aprendizaje para ver si hay relación entre éstas y la motivación.

Motivación instrumental * Factorial general superficial (*)

Tabla de contingencia

			RINSTRUM			Total
			baixa	mitjana	alta	
RRFACGES	baix	Recuento	33	49	22	104
		% de RINSTRUM	82,5%	53,3%	55,0%	60,5%
		Residuos corregidos	3,3	-2,1	-,8	
	mitjana	Recuento	7	38	15	60
		% de RINSTRUM	17,5%	41,3%	37,5%	34,9%
		Residuos corregidos	-2,6	1,9	,4	
	alta	Recuento	0	5	3	8
		% de RINSTRUM	,0%	5,4%	7,5%	4,7%
		Residuos corregidos	-1,6	,5	1,0	
Total		Recuento	40	92	40	172
		% de RINSTRUM	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Motivación expresiva * Factorial específico superficial (*)

Tabla de contingencia

			REXPRES			Total
			baixa	mitjana	alta	
RRFACES	baixa	Recuento	0	16	74	90
		% de REXPRES	,0%	53,3%	55,6%	54,9%
		Residuos corregidos	-1,1	-,2	,4	
	mitjana	Recuento	0	10	52	62
		% de REXPRES	,0%	33,3%	39,1%	37,8%
		Residuos corregidos	-,8	-,6	,7	
	alta	Recuento	1	4	7	12
		% de REXPRES	100,0%	13,3%	5,3%	7,3%
		Residuos corregidos	3,6	1,4	-2,1	
Total		Recuento	1	30	133	164
		% de REXPRES	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En estas dos tablas, representativas de la relación entre el aprendizaje y la motivación, se puede observar que los estudiantes que puntúan alto en las motivaciones expresivas puntúan medio en el aprendizaje profundo y bajo en el superficial (no podemos tener en cuenta la baja expresividad por los pocos individuos). A través de los

presentes resultados podemos afirmar la relación de la hipótesis que se sostenía, la relación positiva entre el aprendizaje profundo y la motivación expresiva.

Otra relación interesante fue el cruce entre el origen socio-económico y cultural familiar de los estudiantes con las motivaciones, de esta manera podemos entrever cual es la importancia de los factores previos internos en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

Estudios del padre * Motivación instrumental

Tabla de contingencia

			RPESTUDI			Total
			universitaris	secundaris	sense estudis o primaris	
RINSTRUM	baixa	Recuento	11	11	19	41
		% de RPESTUDI	28,2%	19,3%	23,2%	23,0%
		Residuos corregidos	,9	-,8	,0	
	mitjana	Recuento	24	32	39	95
		% de RPESTUDI	61,5%	56,1%	47,6%	53,4%
		Residuos corregidos	1,2	,5	-1,4	
	alta	Recuento	4	14	24	42
		% de RPESTUDI	10,3%	24,6%	29,3%	23,6%
		Residuos corregidos	-2,2	,2	1,6	
Total		Recuento	39	57	82	178
		% de RPESTUDI	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Se puede observar que, sobre todo en el caso de los padres, cuanto más estudios tengan los padres los estudiantes tienden a desarrollar menos una motivación instrumental.

Estudios de la madre * Motivación expresiva

Tabla de contingencia

			RMESTUDI			Total
			universitaris	secundaris	sense estudis o primaris	
REXPRES	baixa	Recuento	0	1	0	1
		% de RMESTUDI	,0%	1,8%	,0%	,6%
		Residuos corregidos	-,4	1,5	-1,1	
	mitjana	Recuento	2	8	22	32
		% de RMESTUDI	10,0%	14,5%	22,7%	18,6%
		Residuos corregidos	-1,1	-,9	1,6	
	alta	Recuento	18	46	75	139
		% de RMESTUDI	90,0%	83,6%	77,3%	80,8%
		Residuos corregidos	1,1	,6	-1,3	
Total		Recuento	20	55	97	172
		% de RMESTUDI	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En el caso de la motivación expresiva, la relación se ve clara si se relaciona con los estudios de la madre. Cuantos más estudios tenga la madre de los estudiante, éstos desarrollan una motivación más expresiva. Ésta es una relación interesante, ya que demuestra la importancia de las variables sociales en el desarrollo de las motivaciones de los estudiantes en sus estudios.

Relación con los ECTS:

Una vez resumidos y observados los resultados extraídos a partir de la investigación se puede concluir que parece que en general, los cambios que comportaran los ECTS a partir de la introducción del proceso de Bolonia puede comportar ventajas considerables para los estudiantes universitarios.

La investigación no pretendía hacer generalizaciones y no se pueden extraer grandes conclusiones de ella, pero según los datos extraídos de ella, parece que para la mayoría de los estudiantes las innovaciones que se quieren introducir en las clases con los ECTS, serán positivas para su aprendizaje.

De todas formas, a pesar de los efectos positivos que pueden comportar los créditos europeos, no podemos dejar de exponer que seguramente también comportará dificultades para los estudiantes que no estén habituados a la nueva manera de hacer las clases y de ser evaluados. Para estos estudiantes, sobre todo en los primeros cursos de la carrera, el nuevo paradigma comportará dificultades que se tendrían que tener presentes desde de las instituciones educativas para que los impactos no comporten reacciones en contra este aspecto de la reforma.

Se tendrá que vigilar con aquellos estudiantes que provengan de escuelas donde imparten una decencia tradicional, ya que no estarán acostumbrados a la nueva manera de hacer las clases y la evaluación y tendrán dificultades para adaptarse.

A partir de los resultados extraídos también se pueden ver las dificultades que pueden sufrir los estudiantes que trabaja en una situación académica donde el trabajo autónomo y a la vez en grupo con los compañeros aumentará. El valor negativo más reiterado en las entrevistas es el aumento de carga de faena que comportan las asignaturas reformadas y la manifestación de la imposibilidad de cursar todas las asignaturas tipo ECTS y hacer todos los trabajos que se requieren al día.

11. Conclusiones

La presente investigación ha servido para testar instrumentos que habían sido testado en otros contextos y que en este también han servido para extraer los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y algunas de las variables que influyen en éstos.

Se han podido validar algunas de las hipótesis que se sostenían anteriormente:

Se confirma que los estudiantes presentan enfoques diferentes de aprendizaje, que manifiestan diferentes maneras de concebirlo y aproximarse y que estos aspectos pueden variar según el contexto de una asignatura determinada. De esta manera también se valida la hipótesis que cambios pedagógicos y docentes causen cambios en el aprendizaje de los estudiantes.

La hipótesis que asignaturas donde se introduce innovación docente provoca cambios positivos en el aprendizaje de los estudiantes también queda validada. Así, se puede resumir que se manifiesta una valoración positiva de las asignaturas reformadas por parte de los estudiantes encuestados. A partir de los resultados, se puede poner de manifiesto la importancia de una buena calidad de la enseñanza y de los profesores centrados en los estudiantes.

A través de la introducción de las variables sociales en el modelo se puede afirmar que para estos estudiantes validamos la hipótesis que en el aprendizaje de los estudiantes influyen multitud de variables. Influyen variables como las experiencias previas en educación, la situación socio-económica y cultural familiar (estudios de los pares), el tipo de socialización familiar y las motivaciones de los estudiantes. Considero que una de las aportaciones más interesantes que aportó la investigación es la visualización de la relación entre la socialización de los padres, la motivación de los estudiantes y en consecuencia en su aprendizaje. Parece que los padres que desarrollan un discurso positivo frente el estudio, con un alto soporte afectivo y unas altas expectativas, los hijos desarrollan una motivación expresiva frente al estudio, y por lo tanto un aprendizaje más profundo.

Respecto al tema de los ECTS también se puede afirmar que es muy posible que estos cambios comporten dificultades para los estudiantes, hoy en día la mayoría, que sólo están acostumbrados a seguir una decencia.

A pesar de las conclusiones expuestas, se debe reconocer que en la investigación se intentaron recoger muchas variables influyentes en el aprendizaje de los estudiantes, variables que a la vez presentan dificultades para encontrar una teoría que unifique

todas sus interrelaciones. Variables también difíciles de operacionalizar y que por lo tanto, son difíciles de trasladar a preguntas concretas. Así, el tratamiento de cada una de las variables no se realizó con la profundidad que hubiera sido necesaria, simplemente se ha intentó entrever que influencias se podían manifestar en el aprendizaje de los estudiantes.

12. Bibliografía

Barrón, Ángela. 1997. *El aprendizaje por descubrimiento*. Salamanca: Amarú ed.

Biggs, J. 1993. "What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification". *British Journal of Educational Psychology*, 63. pp. 3-19.

Bueno Álvarez, J.A. 1993. *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Tesis Doctoral de la Universidad Complutense de Madrid. Director: Jesús Beltrán.

Clariana, Mercè. 1994. *L'estudiant a secundària: què en sabem?*. Barcelona: Barcanova Educació.

Elias, Marina. 2005. Una Mirada sociològica als enfoc d'aprenentatge dels estudiants universitaris. Tesina del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Director: J.M. Masjuan

Elton, L. 1996. "Strategies to enhance student motivation: a conceptual analysis". *Studies in Higher Education*, vol. 21. num. 1. pp. 57-67.

Marín, M^a Angeles. 2002. "La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior". *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 20. num. 2. pp. 303-337.

Monereo, Carles, et al. 1994. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Rivas, Francisco. 1997. *El proceso de enseñanza / aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Psicología.

Valle, A. et al. 2000. "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema*. Vol. 12. num. 3. pp. 368-375.

