

Vol. 18, Núm. 2, 2016

Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria

Teaching and Learning in Primary Education

Javier J. Maquilón Sánchez (*) jjmaqui@um.es
Micaela Sánchez Martín (*) micaelasmartin@um.es
José David Cuesta Saez de Tejada (*) davisaez@um.es

(*) Universidad de Murcia
(Recibido: 28 de octubre de 2014; Aceptado para su publicación: 19 de agosto de 2015)

Cómo citar: Maquilón, J. J., Sánchez, M. y Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>

Resumen

En este estudio se realiza un análisis de los enfoques de enseñanza y aprendizaje que adoptan estudiantes y profesorado de último ciclo de Educación Primaria, la incidencia de ciertas variables y la relación que existe entre motivaciones y estrategias del alumnado, e intenciones y estrategias del profesorado. Se siguió un diseño de investigación cuantitativo no experimental tipo encuesta; en la recogida de datos se utilizó el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE) y el Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje en Educación Primaria y Secundaria (CEAPS). Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS 20. Los resultados indican que los estudiantes adoptan preferentemente el enfoque de alto rendimiento seguido del enfoque profundo, y que los docentes emplean mayoritariamente el enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante.

Palabras clave: Enfoques de aprendizaje, enfoques de enseñanza, educación primaria.

Abstract

This study analyzed teaching and learning approaches taken by students and teachers in the last cycle of primary education, the impact of certain variables and the relationship between the incentives and strategies of students, and the intentions and strategies of teachers. A non-experimental, quantitative survey research design was used, with the Approaches to Teaching Inventory (known as CEE in Spanish) and the Learning Approaches Questionnaire for Primary and Secondary Education (known as CEAPS in Spanish). The data was analyzed with the statistical package SPSS 20. The results show that students prefer to adopt a high-performance approach followed by a deep approach, and teachers mostly use an approach centered on conceptual change in students.

Keywords: Approaches to learning, approaches to teaching, elementary education.

I. Introducción

En los últimos años se han vivido cambios e innovaciones significativas y de gran relevancia en el ámbito de la educación. Estos cambios son inherentes al sistema educativo, lo que hace que gran parte de los docentes cambien la forma o el estilo de enseñar. La consolidación de estos cambios, en la realidad de las aulas, requiere de un complejo proceso de aceptación de nuevas concepciones, enfoques y, en general, de una nueva práctica pedagógica.

En un recorrido retrospectivo sobre la evolución de la educación, desde los últimos años hasta hoy (Ros, Alfageme y Vallejo-Ruiz, 2006), tomando en cuenta las innovaciones del sistema educativo actual, se considera que en el siglo XXI el alumnado debería situarse como protagonista y agente activo de su proceso de aprendizaje, haciendo hincapié tanto en su trabajo individual como colectivo.

En la actualidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieren una dimensión especial y deben ser la base para proporcionar a los estudiantes aprendizajes de calidad que les permitan desenvolverse de la mejor manera posible en la sociedad (Ros, Hernández-Pina y Maquilón, 2010). Los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje han generado un corpus de conocimientos lo suficientemente importante como para crear un espacio de reflexión en el ámbito de la investigación educativa. Una revisión de la situación actual se dirige a comprobar cómo muchas de las universidades no sólo se preocupan y se ocupan por la formación del profesorado, sino por promover la investigación y la innovación sobre la enseñanza y el aprendizaje (Hernández-Pina, Maquilón y Monroy, 2012; Maquilón, Mirete-Ruiz, García-Sánchez y Hernández-Pina, 2013; Mirete, 2014).

II. Los enfoques de aprendizaje

Hace cuatro décadas comenzaron los estudios sobre Enfoques de Aprendizaje, que proceden de tres escuelas que se identifican con tres líneas de investigación: el Grupo de Gotemburgo (Suecia), con Marton y Säljö como máximos representantes; el Grupo Lancaster (Reino Unido), representado por Entwistle, Ramsden, Taylor y Hounsell; y el Grupo de Australia, liderado por Biggs. Esta corriente, denominada SAL (Student Approaches to Learning), se ha desarrollado ampliamente en distintos países, alcanzando tal grado de difusión que algunos autores afirman que se está convirtiendo en una metateoría para la conceptualización conjunta de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Monroy, 2013).

Según Biggs (1989), los estudiantes tienen intenciones o motivos para aprender que los conducen a idear estrategias, el resultado de la combinación de motivo y estrategia es lo que el autor denomina "enfoque de aprendizaje". Se piensa que los motivos son las intenciones de los estudiantes y son previos a las estrategias, ya que forman parte de la personalidad del estudiante y están condicionadas por los componentes situacionales del aprendizaje. Las estrategias se vinculan a las motivaciones por afinidad al abordar las tareas de aprendizaje. Por lo que motivos y estrategias se funden para determinar tres enfoques de aprendizaje que mantienen una gradación jerárquica entre ellos:

- El *Enfoque Superficial* (SA): es el más próximo a los factores situacionales del estudiante, y los resultados obtenidos son más sencillos que el resto de enfoques de aprendizaje. Se basa en una motivación extrínseca, el aprendizaje se considera un medio para lograr un objetivo. El estudiante trata de encontrar un equilibrio entre evitar suspender y no trabajar demasiado duro. Un estudiante que adopta este enfoque utilizará las estrategias más apropiadas para lograr tales intenciones, considerando la tarea como una exigencia que hay que resolver y confiando en la memorización de dichos componentes.
- El *Enfoque Profundo* (DA): se aproxima a los factores de la personalidad del estudiante, obteniendo resultados de aprendizaje mucho más complejos. Se basa en el interés del

alumnado por la temática o contenidos a estudiar. La estrategia se dirige a maximizar la comprensión para satisfacer la curiosidad. El estudiante con enfoque profundo tiende a ver la tarea interesante implicándose en ella, centrarse en comprender el significado, relacionar la tarea con lo que conoce, por lo que este enfoque produce resultados de calidad.

- El *Enfoque de Alto Rendimiento o de Logro* (AA): se sitúa en los factores situacionales, pero cuando está muy próximo al DA surge un enfoque ideal para superar las demandas de la institución educativa. En este enfoque el estudiante es más competitivo, y se centra en optimizar resultados académicos para sobresalir, incrementar el ego y la autoestima.

En el cuestionario "Enfoques de aprendizaje para primaria y secundaria" (Maquilón y Hernández-Cantero, 2008), se pueden distinguir tres escalas principales que corresponden a los enfoques SA, DA y AA, compuestos por motivación y estrategia. A su vez, dichas escalas se subdividen en seis subescalas: Estrategia Superficial (ss), en la que el alumnado se limita a reproducir mediante repetición para obtener el aprendizaje; Motivación Superficial (SM), donde el estudiante tiene la intención de aprender con el menor esfuerzo posible para evitar el fracaso, es decir, la motivación es extrínseca al propósito de la tarea; Estrategia Profunda (DS), el alumnado utiliza estrategias que hagan que comprenda la tarea y su significado; Motivación Profunda (DM), el interés o la motivación es intrínseco a la tarea, es decir, el estudiante tiene intención de conocer el significado y los principios sin considerar el esfuerzo necesario; Estrategia de Alto Rendimiento (AS) y Motivación de Alto Rendimiento (AM) presentan una gran conexión con el enfoque profundo de aprendizaje y una orientación competitiva de auto superación hacia la necesidad de éxito o logro.

III. Los enfoques de enseñanza

Entwistle y Biggs siguieron a Marton y Säljö en sus estudios centrados en enfoques de aprendizaje. Por su parte, Kember (1997), Samuelowicz y Bain (2001) y Mirete (2014) se interesaron por el estudio de la enseñanza desde la perspectiva del profesorado, ya que los estudiantes adoptan un determinado enfoque de aprendizaje dependiendo, en gran medida, del enfoque de enseñanza que emplee el docente. Las investigaciones de Trigwell y Prosser (1996) sobre la relación entre los enfoques de aprendizaje del alumnado con las formas de enseñar del profesorado han permitido configurar un modelo que explique cómo los profesores enfocan sus enseñanzas desde la perspectiva fenomenográfica.

En el estudio realizado sobre enfoques de enseñanza (Trigwell, Prosser y Taylor, 1994) se identificaron dos subescalas para cada enfoque: las estrategias que los profesores adoptan para enseñar, y las intenciones que subyacen a las estrategias. Diferenciaron cinco enfoques de enseñanza, en los que se combinaban cuatro tipos de intenciones (transmisión de información, adquisición de conceptos, desarrollo conceptual y cambio conceptual), y tres tipos de estrategias (centrada en el profesor, interacción profesor-alumno y centrada en el estudiante). Se da una relación jerárquica entre estos enfoques, y cada categoría incluye elementos de la categoría anterior y una posible variación entre sujetos, pues un profesor podría adoptar distintos modelos en función del curso o el contexto en el que ejerza su profesión. A continuación se describen los cinco enfoques establecidos por estos autores:

- *Enfoque A*: estrategia centrada en el profesor con la intención de transmitir información a los estudiantes. El centro es la transmisión de hechos y el desarrollo de habilidades. No se tiene en cuenta el conocimiento previo del estudiante. Se asume que el estudiante puede aprender sin participar activamente.
- *Enfoque B*: estrategia centrada en el profesor dirigida a que el estudiante adquiriera los conceptos de la disciplina. El profesor asume que por el hecho de comunicar los conceptos el estudiante los aprende sin participar activamente en clase, y que será capaz de recordar los hechos y resolver los problemas.

- *Enfoque C*: estrategia de interacción profesor-alumno con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos. El profesor adopta una estrategia de mayor implicación en la interacción con el estudiante, ayudándole a adquirir los conceptos de la disciplina y a establecer relaciones. En este enfoque el alumno adquiere un mayor protagonismo.
- *Enfoque D*: estrategia centrada en el estudiante que pretende promover su desarrollo conceptual. El protagonista empieza a ser el estudiante que construye su propio conocimiento, con el fin de desarrollar sus propias concepciones, lo que le permitirá desarrollar la visión del mundo que le rodea.
- *Enfoque E*: estrategia centrada en el estudiante con la finalidad de promover cambios conceptuales. El protagonista es el estudiante, y el profesor le ayuda a cambiar su visión del mundo o las concepciones de los fenómenos que está estudiando. Lo que diferencia este enfoque del anterior es que en éste el estudiante tiene que reconstruir su conocimiento para desarrollar una nueva visión del mundo o nuevas concepciones.

Tabla I. Enfoques de enseñanza

Interacción/estrategia	Centrada en el profesor	Interacción profesor/alumno	Centrada en el estudiante
Transmisión de la información	A		
Adquisición de concepto	B	C	
Desarrollo conceptual			D
Cambio conceptual			E

Nota: Hernández-Pina et al., 2012.

Al igual que en los enfoques de aprendizaje, parece haber una coherencia entre intenciones y estrategias de enseñanza. Así, una estrategia relacionada con el profesor se relacionaría con intenciones de transmitir información o producir un cambio conceptual en el estudiante, tal y como se observa en la tabla I. Para estos autores los enfoques A y B promueven un enfoque superficial de aprendizaje; y los enfoques D y E un enfoque profundo de aprendizaje. No sugieren una relación causal conclusiva, pero sí una tendencia avalada por otros estudios (Sheppard y Gilbert, 1991; Kember y Kwan, 2000; Hernández-Pina et al., 2012; Maquilón et al., 2013).

Los enfoques de enseñanza, al igual que los de aprendizaje, tienen una dependencia contextual. Para su medida, Prosser y Trigwell (1999) elaboraron el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (Approaches Teaching Inventory [ATI]), en el que se pueden distinguir dos escalas principales de medida, una referida al Enfoque Basado en la Enseñanza (EBE), y otra orientada al Enfoque Basado en el Aprendizaje (EBA); que a su vez se subdividen en dos subescalas: compuestas por intenciones (EBE-I y EBA-I) y por estrategias (EBE-S y EBA-S). Cabe señalar que este instrumento ha sido adaptado y revisado por investigaciones más recientes (Monroy, González-Geraldo y Hernández-Pina, 2015).

IV. Metodología

Objetivos

Los objetivos de la investigación fueron seis: 1) Identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria; 2) Describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en función del curso y del sexo; 3) Identificar los enfoques de enseñanza del profesorado de Educación Primaria; 4) Analizar los enfoques de enseñanza del profesorado en función del sexo y los años de experiencia docente, y 5) Analizar la congruencia entre los enfoques, las motivaciones y las estrategias de los estudiantes de Educación Primaria, y 6) Analizar la congruencia entre los enfoques de enseñanza, las intenciones y las estrategias empleadas por el profesorado de Educación Primaria.

Para analizar y describir las características o condicionantes de una situación o actividad relevante, los comportamientos, las actitudes y las opiniones manifestadas por el grupo de participantes, se utilizó un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta.

El número total de participantes fueron 20 profesores (que imparten diferentes materias en la etapa de Educación Primaria) y 230 alumnos: 114 alumnos de quinto curso y 116 de sexto curso de Educación Primaria, de los cuales 172 están escolarizados en dos centros públicos y 58 en un centro concertado. La distribución de los participantes en función de algunas variables se muestra en las tablas II, III y IV.

Tabla II. Distribución de la muestra (alumnos) en función del sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	109	47.4
Femenino	121	52.6
Total	230	100

Tabla III. Distribución de la muestra (profesores) en función del sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	5	25
Femenino	15	75
Total	20	100

Tabla IV. Distribución de la muestra (profesores) en función de la experiencia docente

Experiencia	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1 y 5 años	2	10
Entre 6 y 10 años	3	15
Entre 11 y 20 años	6	30
Más de 21 años	9	45
Total	20	100

Los instrumentos utilizados fueron: a) el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza [CEE] (Prosser y Trigwell, 1999), que consta de 16 ítems para valorar las formas con las que el profesorado aborda su actividad docente. Cada ítem se acompaña de una escala tipo likert de 5 valores, donde la puntuación más baja es 1 y la más alta es 5; y b) el Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje en Educación Primaria y Secundaria [CEAPS] (Maquilón y Hernández-Cantero, 2008), que se compone de 30 ítems para valorar las motivaciones y estrategias de los estudiantes en los tres enfoques de aprendizaje. Los ítems se acompañan de una escala tipo likert de 5 valores, donde la puntuación más baja es 1 y la más alta es 5.

Se concertó una cita con los miembros del equipo directivo de los centros educativos seleccionados, con la finalidad de informar sobre los objetivos de la investigación y solicitar oportunidad para la recogida de información. Posteriormente se explicó al profesor y al estudiante la forma de ejecución del cuestionario, otorgando 15 minutos para su realización. Los datos recogidos se analizaron con el paquete estadístico spss versión 20.

V. Análisis de datos y Resultados

El primer objetivo se centró en identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria.

Tabla V. Frecuencia, porcentaje, media y desviación típica de los enfoques de aprendizaje

Enfoques	Frecuencia	Porcentaje
SA	9	3.9
DA	90	39.1
AA	131	57.0
Total	230	100
	Media	Desviación Típica
SA	31.09	4.85
DA	39.54	6.25
AA	39.21	6.63

Nota: SA=Enfoque Superficial; DA=Enfoque Profundo;
 AA=Enfoque de Alto Rendimiento.

Como se presenta en la tabla V, el porcentaje más elevado corresponde al enfoque de alto rendimiento (57%), seguido del profundo (39.1%), existiendo una gran diferencia con respecto al enfoque superficial (3.9%). Esto supone que aproximadamente el 96.0% de los alumnos conoce y utiliza estrategias y motivaciones adecuadas para al estudio y al aprendizaje.

Se observa que las medias más altas son las del enfoque profundo (39.54%) y las de alto rendimiento (39.21%), el grado de afianzamiento de estos enfoques es mayor que en el enfoque superficial. Es decir, el estudiante que emplea un enfoque profundo lo hace con mayor intensidad y convicción que el que emplea un enfoque superficial, utilizando con más intensidad las estrategias y motivaciones profundas o de alto rendimiento que las superficiales.

En el segundo objetivo se describieron los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en función del curso y del sexo.

Tabla VI. Frecuencia, porcentaje, media y desviación típica de los enfoques de aprendizaje en función del curso

Global		Frecuencia/porcentaje		
Curso	N	SA	DA	AA
Quinto	114	4/3.5	52/45.6	58/50.9
Sexto	116	5/4.3	38/32.8	73/62.9
Global		Media/desviación típica		
Curso	N	SA	DA	AA
Quinto	114	31.99/4.63	40.61/5.11	39.33/5.79
Sexto	116	30.20/4.92	38.49/7.06	39.10/7.40

La tabla indica que, para los estudiantes de quinto curso las medias más alta son las del enfoque profundo (40.61%) y las de alto rendimiento (39.33%), el grado de afianzamiento de los enfoques es mayor que en el enfoque superficial (31.99%).

En cambio, para sexto curso, la media más alta es la de alto rendimiento (39.10%), seguida de la media de enfoque profundo (38.49%). Los valores medios más bajos son los relativos al enfoque superficial (30.20%). En comparación, se aprecia que los alumnos de quinto tienen más afianzados todos los enfoques que los alumnos de sexto.

Se estima que en ambos cursos, el enfoque más afianzado es el de alto rendimiento (50.9% y 62.9% respectivamente), seguido del profundo (45.6% y 32.8% respectivamente), existiendo una

gran diferencia con respecto al enfoque superficial (3.5% y 4.3% respectivamente). Los datos muestran que los alumnos de quinto hacen mayor uso del enfoque profundo en relación con los de sexto.

Tabla VII. Frecuencia, porcentaje, media y desviación típica de los enfoques de aprendizaje en función del sexo

Global		Frecuencia/porcentaje		
Sexo	N	SA	DA	AA
Masculino	109	3/2.8	36/33.0	70/64.2
Femenino	121	6/5.0	54/44.6	61/50.4
Global		Media/desviación típica		
Sexo	N	SA	DA	AA
Masculino	109	30.63/4.97	39.66/6.35	39.61/6.79
Femenino	121	31.50/4.73	39.43/6.17	38.85/6.50

En el análisis de los enfoques de aprendizaje en función del sexo, se observó que los varones presentan valores medios más altos en el enfoque profundo (39.66%), consecutivo del enfoque de alto rendimiento (39.61%). Los valores medios obtenidos por el grupo de estudiantes de sexo femenino también son muy similares. El valor medio más bajo se asocia con el enfoque superficial para el sexo masculino (30.63%), lo cual indica que los chicos son ligeramente menos superficiales que las chicas. Se destaca que predomina el enfoque de alto rendimiento (64.2% para los chicos y 50.4% para las chicas), seguido del profundo y del enfoque superficial.

Comparando los resultados de ambos sexos se puede apreciar que los chicos son más competitivos que las chicas, pues obtienen una puntuación mayor en el enfoque de alto rendimiento (64.2% frente a 50.4%); mientras que, las chicas alcanzan valores más altos para el enfoque profundo que los chicos (44.6% frente a 33.0%).

En el tercer objetivo se identificaron los enfoques de enseñanza del profesorado de Educación Primaria.

Tabla VIII. Frecuencia, porcentaje, media y desviación típica de los enfoques de enseñanza

	Frecuencia	Porcentaje
EBE	9	45.0
EBA	11	55.0
Total	20	100
	Media	Desviación típica
EBE	27.40	5.04
EBA	27.50	5.04
Total	20	100

Nota: EBE=Enfoque Basado en la Enseñanza.
 EBA=Enfoque Basado en el Aprendizaje.

La tabla VIII muestra que la concepción de la enseñanza más utilizada por el profesorado en esta etapa educativa es la centrada en el cambio conceptual del estudiante (EBA=55%), seguida del profesorado que emplea la concepción de la enseñanza centrada en la transmisión de información (EBE=45%).

El cuarto objetivo refirió analizar los enfoques de enseñanza del profesorado en función del sexo y los años de experiencia docente.

Tabla IX. Frecuencia, porcentaje, media y desviación típica de los enfoques de enseñanza en función del sexo

Global		Frecuencia/porcentaje	
Sexo	N	EBE	EBA
Masculino	5	4/80.0	1/20.0
Femenino	15	5/33.3	10/66.7
Global		Media/desviación típica	
Sexo	N	EBE	EBA
Masculino	5	23.80/4.60	23.20/2.28
Femenino	15	28.60/4.71	28.93/4.92

En la tabla IX se observa que cuatro de los cinco profesores se decantan por el enfoque centrado en la transmisión de información (EBE=80%), y uno adopta el enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante (EBA=20%). Sin embargo, de las 15 profesoras participantes, 5 prefieren el enfoque centrado en la transmisión de información (EBE=33.3%), y 10 eligen el enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante (EBA=66.7%).

Tabla X. Frecuencia, porcentaje, media y desviación típica de los enfoques de enseñanza en función de los años de experiencia docente

Frecuencia/porcentaje		
Años de experiencia	EBE	EBA
Entre 1 y 5 años	0	2/100
Entre 6 y 10 años	0	3/100
Entre 11 y 20 años	4/66.7	2/33.3
Más de 21 años	5/55.6	4/44.4
Media/desviación típica		
Años de experiencia	EBE	EBA
Entre 1 y 5 años	23.50/10.60	31/7.07
Entre 6 y 10 años	28.33/3.21	29.33/2.30
Entre 11 y 20 años	27.83/3.37	27.33/3.55
Más de 21 años	27.66/5.67	26.22/6.22

La tabla X expone que dos de los profesores que llevan trabajados entre 1 y 5 años adoptan el enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante, con un 100%; 3 de los profesores que llevan trabajados entre 6 y 10 años se decantan por el enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante; de los 6 profesores que llevan trabajados entre 11 y 20 años, 4 prefieren un enfoque centrado en la transmisión de información (EBE=66.7%), y los otros 2 optan un enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante (EBA=33.3%). Por último, de los 9 profesores que llevan trabajados más de 21 años, 5 prefieren un enfoque centrado en la transmisión de información (EBE=55.6%), y los otros 4 prefieren un enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante (EBA=44.4%).

En el quinto objetivo se analizaron la congruencia entre los enfoques de aprendizaje, las motivaciones y las estrategias de los estudiantes de Educación Primaria. Para ello se estudiaron las correlaciones entre las subescalas (motivo y estrategias) de los enfoques de aprendizaje.

Tabla XI. Congruencia entre los enfoques de enseñanza, las motivaciones y las estrategias de los estudiantes de Educación Primaria

	AA	DA	SA	AM	AS	DM	DS	SM	SS
AA	1								
DA	.732**	1							
SA	.121	.144*	1						
AM	.881**	.709**	.086	1					
AS	.890**	.589**	.128	.569**	1				
DM	.693**	.835**	.019	.732**	.499**	1			
DS	.579**	.886**	.212**	.509**	.516**	.484**	1		
SM	.294**	.364**	.645**	.376**	.149*	.307**	.319**	1	
SS	-.101	-.132*	.740**	-.219**	.035	-.245**	-.003	-.037	1

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

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

Nota: AA=Enfoque de Alto rendimiento; DA=Enfoque Profundo; SA= Enfoque Superficial; AM=Motivación de Alto Rendimiento; AS=Estrategia de Alto Rendimiento; DM=Motivación Profunda; DS=Estrategia Profunda; SM=Motivación Superficial; SS=Estrategia Superficial.

En la tabla XI se observa que la escala más consistente corresponde al Enfoque de Alto Rendimiento (.569), después del Enfoque Profundo (.484). La Escala Superficial (-.037) es la menos consistente.

La correlación más elevada se da entre las subescalas Motivación Profunda y Motivación de Alto Rendimiento (.732). La correlación entre las subescalas Estrategia Profunda y Estrategia de Alto Rendimiento es media (.516), coincidiendo con la correlación existente entre Motivación de Alto Rendimiento y Estrategia Profunda (.509), que es incluso superior a la congruencia interna del propio Enfoque Profundo (.484).

Finalmente, el sexto objetivo analizó la congruencia que existe entre las intenciones y las estrategias que configuran los enfoques de enseñanza del profesorado de Educación Primaria. Se analizaron las correlaciones entre las subescalas (intención y estrategias) de cada enfoque de aprendizaje.

Tabla XII. Congruencia entre los enfoques de enseñanza, las intenciones y las estrategias empleadas por el profesorado de Educación Primaria

	EBE-I	EBE-E	EBA-I	EBA-E	EBE	EBA
EBE-I	1					
EBE-E	.623**	1				
EBA-I	.519*	.612**	1			
EBA-E	.398	.704**	.744**	1		
EBE	.910**	.891**	.625**	.604**	1	
EBA	.485*	.708**	.922**	.945**	.656**	1

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

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

La tabla XII presenta que existe una correlación significativa entre las subescalas dentro de un mismo enfoque, centrado en el aprendizaje (EBA-I y EBA-E=.744**) y centrado en la enseñanza (EBE-I y EBE-E=.623**). Asimismo, se comprueba que el coeficiente más bajo de correlación se da entre las intenciones del enfoque centrado en la enseñanza (EBE-I), con las estrategias del enfoque centrado en el estudiante (EBA-E=.398). El profesorado muestra una intención centrada en la enseñanza (EBE-I), pero no duda en recurrir a estrategias que se relacionan más con el aprendizaje

de los estudiantes (EBA-E). Posiblemente, la explicación se deba a las correlaciones significativas existentes entre las estrategias (EBE-E y EBA-E=.704**) y las intenciones (EBE-I y EBA-I=.519*), entre ambos enfoques.

VI. Conclusiones

En cuanto a los *enfoques de aprendizaje de los estudiantes*. Hay coincidencia con los resultados obtenidos en estudios previos (Maquilón y Hernández-Pina, 2011; Hernández-Pina et al., 2012; Maquilón et al., 2013; Maquilón y Sánchez, 2014). A nivel global el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria participante en esta investigación, se caracterizó por emplear un Enfoque de Aprendizaje de Profundo, seguido del Enfoque de Alto Rendimiento y en una proporción muy baja el Enfoque Superficial.

Respecto al curso académico, se observó que el alumnado de menor edad (quinto curso) tiene más afianzados todos los enfoques de aprendizaje. El Enfoque Profundo es el más utilizado por el alumnado de quinto curso que por el de sexto. Estos últimos son más competitivos al utilizar en mayor medida el Enfoque de Alto Rendimiento, probablemente debido al deseo de obtener las máximas calificaciones para el comienzo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a las diferencias entre ambos sexos, destaca que los chicos son más competitivos que las chicas, pues estos, hacen mayor uso del Enfoque de Alto Rendimiento; mientras que las chicas utilizan más el Enfoque Profundo que los chicos.

En lo referente a la congruencia entre los enfoques de aprendizaje, las motivaciones y las estrategias empleadas por el alumnado de Educación Primaria, las subescalas Motivación Profunda y Motivación de Alto Rendimiento son las más elevadas, seguidas de las subescalas Estrategias Profundas y Estrategias de Alto Rendimiento y de Motivación de Alto Rendimiento y Estrategias Profundas.

En cuanto a los *enfoques de enseñanza de los profesores*. El enfoque de enseñanza más utilizado es el centrado en el cambio conceptual del estudiante. Los avances sociales y los cambios políticos de los últimos años pueden ser algunas de las causas que han hecho que la figura del maestro evolucione positivamente.

En relación al sexo, los profesores se decantan más por el enfoque de transmisión de información; mientras que las profesoras optan en mayor medida por un cambio conceptual del estudiante, mostrándose más innovadoras y considerando al alumnado como agente activo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En función de la experiencia docente, el profesorado con menos años de experiencia presenta un enfoque en el cambio conceptual del estudiante, mientras que la mayoría del profesorado con más años de antigüedad, posee un enfoque de transmisión de información. Lo cual probablemente se deba, como se señalaba anteriormente, a los importantes cambios ocurridos en el ámbito educativo en los últimos tiempos, repercutiendo de forma positiva en la formación del profesorado más joven.

Respecto a la congruencia entre los enfoques de enseñanza, las intenciones y las estrategias empleadas por el profesorado de Educación Primaria, se aprecian correlaciones significativas entre las estrategias y las intenciones. Observándose una correlación entre las subescalas dentro de un mismo enfoque, centrado en el aprendizaje y en la enseñanza. En menor medida, también existe una correlación entre las intenciones del enfoque centrado en la enseñanza, y las estrategias del enfoque centrado en el estudiante. Los profesores poseen una intención centrada en la enseñanza pero utilizan estrategias que se relacionan más con el enfoque opuesto. Por lo que se concluye que, el profesorado debería tener más claras las estrategias a emplear en sus actividades docentes, puesto que sus intenciones difieren (transmitir información o cambiar concepciones). Este perfil de los enfoques de enseñanza resulta confuso para los estudiantes

(Hernández-Pina, 2014), pues si los profesores emplean estrategias de enseñanza y procedimientos de evaluación poco acordes a las intenciones que tienen como docentes, los estudiantes no serán capaces de enfocar adecuadamente su proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos en este estudio manifiestan que el enfoque de enseñanza predominante entre el profesorado se centra en el cambio conceptual del estudiante, por lo que difiere de los resultados obtenidos por Hernández-Pina et al. (2012), en el que los resultados muestran que el enfoque de enseñanza dominante entre el profesorado es el centrado en la transmisión de información. Sin embargo, ambos estudios coinciden en señalar que existe una correlación entre las intenciones del enfoque centrado en la enseñanza y las estrategias del enfoque centrado en el estudiante.

Con base en los resultados obtenidos se concluye que el proceso de aprendizaje del alumnado favorece la adquisición de las habilidades y destrezas necesarias en su futuro académico. Es necesario que los estudiantes utilicen estrategias adecuadas que contribuyan al desarrollo de un enfoque de aprendizaje satisfactorio, y que el profesorado utilice en el aula estrategias de enseñanza coherentes con sus intenciones.

Siguiendo a Serrano y Pons (2011), si realmente se pretende dar cuenta de un fenómeno tan complejo como el de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, se debe huir de cualquier tipo de dogmatismo, y asumir que, cualquier enfoque que se adopte debe ser dinámico y estar abierto a matizaciones, correcciones y ampliaciones. Por lo tanto, continuar profundizando en las estrategias de aprendizaje y en las motivaciones del alumnado, puede ser determinante para la mejora la calidad de la educación y la reducción del fracaso escolar.

Referencias

Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7-25. doi:10.1080/0729436890080102

Hernández-Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 15-32. doi: 10.6018/reifop.17.1.198821

Hernández-Pina, F., Maquilón, J. J. y Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de Educación Primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 61-77. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42789/24681>

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. doi: 10.1016/S0959-4752(96)00028-X

Kember, D. y Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469-490. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1026569608656>

Maquilón, 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. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/113551>

Maquilón, J. J. y Hernández-Cantero, M. C. (2008). Diseño, validación y aplicación de un cuestionario para identificar los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Educación Primaria en Murcia. Universidad de Murcia.

- Maquilón, J. J., Mirete-Ruiz, A., García-Sánchez, F. y Hernández-Pina, F. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 537-554. doi: 10.6018/rie.31.2.151891
- Maquilón, J. J. y Sánchez, M. (2014, mayo). Consistencia entre estrategias de aprendizaje y motivación en el alumnado de educación primaria. *II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia, España.
- Mirete, A. B. (2014). *TIC y enfoques de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/40440>
- Monrroy, F. (2013). Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria (Tesis doctoral). Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/31224>
- Monroy, F., González-Geraldo, J. L. y Hernández-Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de psicología*, 31(1), 172-183. doi: 10.6018/analesps.31.1.190261
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Ros, J. S., Hernández-Pina, F. y Maquilón, J. J. (2010). *Identificación de los enfoques de enseñanza del profesorado de educación primaria*. *Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. España: Universidad de Murcia.
- Ros, R., Alfageme, M. B. y Vallejo-Ruiz, M. (2006). *Enfoques de enseñanza en un centro de Primaria: cambio o continuidad*. Universidad de Murcia.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1004130031247>
- Serrano, J. M. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Sheppard, C. y Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22(3), 229-249. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00132289>
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284. doi:10.1080/03075079612331381211
- Trigwell, K., Prosser, M. y Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84. doi:10.1007/BF01383761