

## Eficacia del programa «(Des)venturas de Testas» para la promoción de un enfoque profundo de estudio

Pedro Rosário, Julio Antonio González-Pienda\*, Rebeca Cerezo\*, Ricardo Pinto, Pedro Ferreira, Lourenço Abilio y Olímpia Paiva  
Universidad de Minho y \* Universidad de Oviedo

En este artículo se aporta información sobre la eficacia de un programa tutorial para la mejora de los procesos de estudio y promoción de enfoques profundos de aprendizaje. El programa «(Des)venturas de Testas» se organiza en torno de un conjunto de libros que relatan las experiencias vividas por Testas, un alumno típico, a lo largo de su escolaridad. Estas historias constituyen la oportunidad para trabajar un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje y procesos de autorregulación, pretendiendo capacitar a los alumnos para aprendizajes actuales y futuros más profundos. El programa se llevó a cabo durante un curso académico, una hora semanal en clases de tutoría. El diseño utilizado fue cuasi-experimental, con grupo experimental (n= 50) y grupo control (n= 49), y medidas pre y postest (conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico). Los datos obtenidos muestran que los alumnos que participan en el programa de capacitación, en relación a sus compañeros del grupo control, mejoran significativamente en cuanto al dominio de conocimiento declarativo respecto de las estrategias de aprendizaje y del enfoque profundo, y disminuye el uso de un enfoque de estudio superficial, aunque no se obtienen mejoras estadísticamente significativas en el rendimiento académico.

*Efficacy of the program «Testas's (mis)adventures» to promote the deep approach to learning.* This paper provides information about the efficacy of a tutorial training program intended to enhance elementary fifth graders' study processes and foster their deep approaches to learning. The program «Testas's (mis) adventures» consists of a set of books in which Testas, a typical student, reveals and reflects upon his life experiences during school years. These life stories are nothing but an opportunity to present and train a wide range of learning strategies and self-regulatory processes, designed to insure students' deeper preparation for present and future learning challenges. The program has been developed along a school year, in a one hour weekly tutorial sessions. The training program had a semi-experimental design, included an experimental group (n=50) and a control one (n=50), and used pre- and posttest measures (learning strategies' declarative knowledge, learning approaches and academic achievement). Data suggest that the students enrolled in the training program, comparing with students in the control group, showed a significant improvement in their declarative knowledge of learning strategies and in their deep approach to learning, consequently lowering their use of a surface approach. In spite of this, in what concerns to academic achievement, no statistically significant differences have been found.

El rendimiento académico es una preocupación creciente de toda la comunidad educativa. En el centro de la problemática se encuentra el fracaso escolar y el correspondiente abandono de muchos estudiantes. En un informe presentado el pasado 25 de noviembre ante la Comisión Europea ([http://www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc34\\_en.htm](http://www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc34_en.htm)) se pone de manifiesto que tanto el sistema educativo español como el portugués no alcanzan ninguno de los objetivos fijados por la Unión Europea, retrocediendo incluso en su posición respecto al último informe de

2007. En este informe se establece claramente que España y Portugal tienen en el abandono escolar uno de sus puntos más débiles y que, más allá de decrecer, se incrementa. De hecho, según los datos aportados en este informe, España presenta un abandono escolar del 31,9% y Portugal del 35,4%, más del doble de la media de la Unión Europea (que está en un 14,9%) y alejándose totalmente del objetivo marcado para 2010, donde se pretende que la cifra de abandono no supere el 10%. En estos momentos, únicamente nos supera Malta (con un 39%), Turquía (46,6%) y Lituania (74%), situándose por debajo del 20% la mayoría de los países, muchos incluso cerca del 10% esperado (por ejemplo, Francia, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Hungría, Holanda, Austria, Suiza, con un porcentaje situado en torno al 11%), y algunos con niveles muy buenos como Finlandia (9,8%), Eslovaquia (6%), República Checa (5,6%) o Polonia (5%). Estos datos vienen a incrementar más aún el pesimismo que habían generado otros informes recien-

tes como el de la OCDE, presentado en el mes de septiembre de 2009, o el informe TALIS (Teaching and Learning International Survey), realizado en base a una muestra internacional cercana a los 100.000 profesores de Secundaria y publicado el pasado mes de junio. Pero, ¿dónde se encuentran las razones de este fracaso?

En general, el fracaso escolar está explicado tanto por factores del contexto (ej., escolares, familiares económicos, sociales) como de tipo personal, tanto del estudiante (ej., capacidades, conocimientos previos, objetivos, utilidad percibida de los contenidos, actitudes) como de los profesores (ej., procesos de instrucción, expectativas, actitudes, competencias de su rol profesional). La investigación que ha buscado respuestas a este problema en muchas ocasiones no ha podido explicar más allá del 50% de la varianza, quizá por la dificultad de tomar en consideración conjuntamente esta multitud de variables (junto con sus respectivas interacciones).

En relación a las variables del estudiante, en la tradición SAL (Students Approaches to Learning) los enfoques superficial y profundo del aprendizaje describen cómo las intenciones y motivos de los alumnos se combinan con estrategias de aprendizaje para afrontar una determinada tarea de aprendizaje. Biggs (1985) describe esta congruencia entre motivo-estrategia como un proceso metacognitivo (i.e., metaleraning, p. 192) en el cual son activadas conexiones entre factores personales, situacionales y de contexto. En este sentido, los alumnos, ante una tarea concreta de aprendizaje, desempeñan un papel activo determinando no solo lo que van a aprender, sino también decidiendo qué estrategias de aprendizaje van a emplear y qué recursos van a utilizar para concretar sus objetivos académicos (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007).

Marton (1975) analizó las diferencias cualitativas en la forma en que los alumnos se enfrentaban a una tarea académica. En su trabajo indica que los alumnos abordan la lectura de un texto con una de las siguientes intenciones: recordar las palabras que habían leído en el texto o descubrir el significado del texto y la intención subyacente del autor. Dependiendo de la intención original, los alumnos elegían una estrategia de aprendizaje que les ayudase a concretar su objetivo. Para recordar las palabras y conceptos los alumnos recurrían a estrategias de repetición mecánica de la información hasta retenerlas en la memoria. Pero si su intención fuese descubrir el significado del texto más bien utilizarían estrategias de organización de la información para intentar comprender los contenidos semánticos (ej., mapas conceptuales). La primera forma fue identificada por Marton y Säljö (1976a) como un nivel de procesamiento superficial en el cual los alumnos dirigían su atención para el texto en sí mismo, denotando una concepción reproductiva del aprendizaje; y la segunda como un nivel de procesamiento profundo. En este último nivel de procesamiento, los alumnos focalizan su atención en el contenido del texto y buscan comprender su significado y la intención del autor. Marton y Säljö (1976b) concluyeron que los alumnos podían adoptar uno u otro nivel de procesamiento en base a sus expectativas de lo que se esperaba de ellos en un determinado contexto de aprendizaje. Por ejemplo, el tipo de evaluación y el ambiente educativo más o menos competitivo en clase pueden influir en la adopción de uno u otro nivel de procesamiento, lo que pone de relieve el importante papel de las intenciones de los alumnos: lo que los alumnos aprenden es influenciado por lo que ellos quieren aprender. Los motivos para realizar una tarea concreta de aprendizaje determinan las estrategias a utilizar, y éstas los resultados del aprendizaje (Biggs, 1985, 1993).

En este sentido, los enfoques de aprendizaje, entendidos como la 'relación' entre un alumno y un contexto, pueden presentar, a la vez, consistencia y variabilidad, dado que los alumnos pueden adoptar uno u otro enfoque en función de las características del contexto y de su interpretación de las exigencias educativas del mismo (Newble y Hejka, 1991; Marshall y Case, 2005). Los enfoques de aprendizaje, por tanto, describen los modos típicos de los alumnos al enfrentarse a una determinada tarea, resultado de un razonamiento metacognitivo que implica el análisis de sus características personales (ej., intenciones, conocimientos previos, utilidad percibida) y de las exigencias percibidas del contexto de aprendizaje (ej., dificultad de la tarea, tipo de evaluación). No obstante, los alumnos suelen presentar un conjunto de motivos moderadamente estables para enfrentarse a las tareas escolares y estos distintos motivos accionan estrategias de aprendizaje para realizar las tareas (Biggs, 1993).

Los alumnos que adoptan un enfoque superficial están motivados por factores que son extrínsecos a la tarea de aprendizaje, procuran completar la tarea con la menor implicación posible, una vez que encaran las tareas escolares como imposiciones externas, generalmente poco agradables. Invierten el tiempo y la energía necesarios para completar la tarea recurriendo con frecuencia a la memorización mecánica de la información sin la necesaria comprensión, para después poder reproducirla en las evaluaciones (Entwistle y Entwistle, 1991). En un buen número de estudios este enfoque está relacionado con bajos resultados académicos (Trigwell y Prosser, 1991). Por el contrario, los alumnos que utilizan un enfoque profundo en su trabajo escolar están intrínsecamente motivados para aprender y utilizan estrategias que maximizan la comprensión de los contenidos que pretenden aprender; por ejemplo, relacionan los nuevos contenidos con sus conocimientos previos a través de mapas de conceptos. La utilización persistente de este enfoque en el trabajo personal está asociada a niveles elevados de comprensión (Entwistle, McCune y Walker, 2001) y de rendimiento, dependiendo de los criterios de evaluación, pues algunos profesores valoran el detalle más que la justificación comprensiva de los razonamientos (Biggs, 1993; Trigwell y Prosser, 1991). Algunas investigaciones sobre los enfoques al aprendizaje, centradas sobre todo en el contexto universitario, encontraron que, mientras el enfoque profundo mostraba correlaciones positivas con el rendimiento de los alumnos, el enfoque superficial presentaba correlaciones negativas (Entwistle, Tait y McCune, 2000; Cano, 2005; De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008; Rosário et al., 2005, 2007; Struyven, Doehya, Janssens y Gielen, 2006).

En este estudio, más allá de las variables contextuales mencionadas al inicio, se intentó incidir sobre esta problemática mejorando las condiciones motivacionales y estratégicas (enfoques de aprendizaje) de los alumnos a la hora de trabajar en las tareas en la escuela. Por tanto, el objetivo fundamental de la investigación que aquí se presenta es contrastar la eficacia de un programa de intervención para la enseñanza de estrategia de aprendizaje y la promoción de enfoques de aprendizaje profundos en estudiantes de 5º curso de Educación Primaria. Este trabajo es parte de un proyecto de investigación más amplio orientado a la promoción de competencias de aprendizaje y enfoques profundos de aprendizaje en Educación Primaria en el que colaboran estrechamente universidades portuguesas y españolas.

El programa de intervención, el cual es descrito en detalle en el correspondiente apartado, consistió en 30 de sesiones de trabajo

(una por semana a lo largo de un curso) con el objeto de mejorar el conocimiento sobre las relaciones entre los motivos de los alumnos y las estrategias de estudio y sus efectos diferenciales en el aprendizaje y rendimiento académico en Educación Primaria. Además, en las sesiones se trabajan un conjunto de macro y micro estrategias de los tres ámbitos típicos (cognitivo, metacognitivo y de apoyo). Tomando en consideración esto, en este estudio se realizan las siguientes predicciones:

1. Los estudiantes de los grupos experimentales, en relación a los estudiantes de los grupos de control, una vez finalizada la intervención, mostrarán en el postest un mayor conocimiento de estrategias de aprendizaje (motivacionales, cognitivas y metacognitivas).
2. Los estudiantes de los grupos experimentales, en relación a los controles, una vez finalizada la intervención, mostrarán en el postest un enfoque de aprendizaje menos superficial y más profundo.
3. Los estudiantes de los grupos experimentales, en relación a los controles, una vez finalizada la intervención, mostrarán en el postest un mayor rendimiento tanto en lengua como en matemáticas.

## Método

### Participantes

El programa de intervención fue llevado a cabo durante un curso académico con alumnos de 5º de Educación Primaria (entre 9 y 11 años) de centros educativos públicos. Completaron todas las sesiones del programa 50 alumnos, 26 chicos y 24 chicas (52 y 48%, respectivamente). El grupo de control estuvo compuesto por 49 estudiantes, 25 chicos y 24 chicas (51 y 49%). En el grupo experimental, las edades de los participantes oscilan entre 9 y 10 años ( $M=9,80$ ;  $DT=.40$ ) y en el grupo de control entre 9 y 11 años ( $M=9,64$ ;  $DT=.45$ ).

### Variables e instrumentos

Para valorar la eficacia del programa de intervención implementado se han tenido en cuenta las siguientes variables dependientes: (a) conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje; (b) enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos; y (c) rendimiento académico de los alumnos (notas en Lengua y Matemáticas). Los instrumentos utilizados para su evaluación han sido los siguientes:

- *Conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje.* Esta variable se ha evaluado mediante el *Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Aprendizaje* (CEA), instrumento elaborado específicamente para esta investigación. Este instrumento, construido en base al contenido a tratar en las sesiones, consiste en diez cuestiones cerradas con tres opciones de respuesta, dos falsas y una verdadera. Los ítems se refieren a las diez estrategias más importantes y trabajadas en la intervención, divididas en cuatro grupos: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias motivacionales y estrategias de gestión de recursos. La escala de medida va de 0 hasta 10. El alpha de Cronbach de la escala total fue de .89.

- *Enfoques de aprendizaje.* Para evaluar los enfoques de aprendizaje se utilizó el *Inventario de Procesos de Estudio* (IPE; Rosário et al., 2007), que está compuesto por 12 ítems, representativos de dos factores o dimensiones: un enfoque superficial y un enfoque profundo, de acuerdo con las tendencias más recientes en esta línea de investigación (Biggs, Kember y Leung, 2001; Rosário et al., 2007; Rosário, Núñez, González-Pienda, Valle, Trigo y Guimarães, en prensa; Struyven et al., 2006). Los ítems se presentan en un formato tipo Likert de 5 alternativas, desde 1 (*nunca*) hasta 5 (*siempre*). En análisis factoriales realizados en estudios previos (Rosário et al., 2007) se obtuvieron dos factores: el primer factor agrupa seis ítems y se denominó enfoque profundo, y el segundo factor con otros seis, denominado enfoque superficial. La consistencia interna de las subescalas es superior a la obtenida en otros estudios realizados en diferentes países con cuestionarios semejantes; concretamente el SPQ y el LPQ de Biggs (Biggs et al., 2001; Rosário et al., 2005, 2007). El alpha de Cronbach para el enfoque profundo fue de .72 y para el enfoque superficial de .70.
- *Resultados escolares.* En este trabajo se valoró el rendimiento académico en base a las notas de fin de curso de estos alumnos en las asignaturas de matemáticas y lengua. En este estudio las *notas escolares de los alumnos* pueden variar entre 1 y 5, correspondiendo la puntuación 1 y 2 a un resultado negativo (suspense), 3 (suficiente), 4 (bueno) y 5 (muy bueno).

### Programa de intervención

(Des)venturas de Testas (Rosário, 2004) es una herramienta diseñada para ser utilizada en el aula y tiene como objetivo promover el aprendizaje estratégico a través de historias que evidencian y promueven los procesos de autorregulación y los enfoques profundos al aprendizaje. El proyecto en el que se inscribe este estudio fue llevado a cabo por un equipo de investigadores de los departamentos de Psicología de Universidades de Minho y de Oviedo, y de profesores de Educación Primaria. Como se ha indicado, tiene como objetivo desarrollar competencias metacognitivas y enfoques de aprendizaje profundo en estudiantes preadolescentes.

Esta herramienta, (Des)venturas de Testas, compila diferentes narrativas para los dos últimos cursos de Primaria (Rosário, 2002a,b, 2004), un manual donde se explica el marco teórico del proyecto y un repertorio de estrategias de aprendizaje de uso cotidiano en la escuela (ej., establecimiento de objetivos, trabajos de grupo, procrastinación, gestión de tiempo y de conflictos escola-

MACROESTRATEGIA		ESTRATEGIAS ESPECIFICAS
Planificación		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autoevaluación</li> <li>– Establecimiento de objetivos</li> <li>– Estructuración ambiental</li> <li>– Búsqueda de ayuda (profesores, iguales, padres)</li> </ul>
Ejecución		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organización y elaboración de la información (por ejemplo, mapas conceptuales, hipertexto)</li> <li>– Búsqueda de información</li> <li>– Toma de apuntes</li> <li>– Estrategias de memorización</li> </ul>
Evaluación		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autoaplicación de refuerzos</li> <li>– Estrategias de revisión</li> </ul>

res). En este trabajo se utilizó la versión española del libro de 5º: *Testas para siempre*.

*Testas*, el personaje principal de las narrativas, es un estudiante como cualquier otro que bien podría ser un compañero más de los estudiantes que lo están leyendo. A través de la historia de su vida, centrada en las tareas y actividades de la escuela, va describiendo cómo afronta los retos de los aprendizajes en escenarios reales del día a día. Por este motivo, los alumnos, a partir de las historias de las experiencias de *Testas*, tienen la oportunidad de aprender y de reflexionar sobre un repertorio de estrategias de aprendizaje que les pueden ser útiles no solo en la realización de sus tareas escolares, sino también en cualquier ámbito de su vida (Rosário et al., en prensa).

Las historias de *Testas* se constituyen, así, en oportunidades educativas para que los alumnos reflexionen sobre sus actitudes y comportamientos en la escuela, a partir de un modelo semejante y próximo a ellos mismos, pero, a la vez, suficientemente distinto. Esta naturaleza externalizada de las historias de *Testas* ofrece a los alumnos un distanciamiento suficiente que les permite pensar sobre sí mismos a partir de lo que le ocurre a otro (semejante). La reflexión personal, a partir de las historias potencialmente reales de un chico como ellos, acompañada de la oportuna reflexión y discusión en clase (ej., importancia de hacer los deberes; copiar (o no) en el examen; no prestar atención en clase; (no) tomar apuntes) y también de sus consecuencias sobre el bienestar social y en el rendimiento escolar de los alumnos, genera un proceso metacognitivo que podría impulsar el cambio cualitativo y el éxito escolar.

Esta metodología, de naturaleza metacognitiva, permite que los lectores de *Testas* experimenten un aprendizaje vicario y construyan un modelo de autorregulación de su aprendizaje y estudio que les ayudará a desarrollar enfoques de aprendizaje más profundos mejorando la calidad de su trabajo personal. Así pues, el proyecto *Testas* está basado en la convicción de que los procesos de aprendizaje autorregulado y los enfoques profundos de aprendizaje pueden ser promovidos a través de la modelación y del entrenamiento en estrategias (Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosário, Cerezo y Muñoz-Cadavid, 2008) a través de historias (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano, 2008).

Promover competencias de autorregulación y enfoques profundos de aprendizaje es crucial para el desarrollo de los alumnos y de sus competencias de aprendizaje a lo largo de la vida (Cardelle-Elawar y Sanz de Acedo, 2010). Si los alumnos saben qué, cuándo y cómo utilizar las estrategias de aprendizaje en su estudio, este repertorio de comportamientos incrementará su autoeficacia académica y mejorará sus resultados escolares (Lozano y de la Fuente, 2010; Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosário, 2009).

### Procedimiento

El programa de intervención transcurrió a lo largo de un curso escolar, entre septiembre y junio, una vez por semana en la clase de tutoría (aproximadamente 50 minutos). El programa (*Desventuras de Testas*) se desarrolló durante un curso académico y fue llevado a cabo por los profesores tutores de cada uno de los dos grupos experimentales. Los tutores, en su formación específica para este estudio, han participado en un seminario durante tres días, impartido por los autores de este trabajo, sobre enfoques y estrategias de aprendizaje. Además de una exposición del marco teórico del proyecto, la formación constituyó también una oportunidad para

que los profesores trabajaran en grupo los materiales de esta herramienta, por ejemplo, llevando a cabo simulaciones de las sesiones con los alumnos.

Las sesiones de la tutoría tuvieron la siguiente estructura: en un primer momento se daba lectura a un capítulo del mencionado texto, seguida de la discusión guiada por tópicos sugeridos por el profesor a partir de las sugerencias del manual del proyecto (Rosário, 2004) y de reflexión en pequeño grupo en torno a los contenidos propuestos para cada sesión; posteriormente, se dedicaba un tiempo a la realización de actividades para practicar los aprendizajes estratégicos, seleccionadas entre las propuestas del manual del proyecto, y puesta en común de los resultados de las tareas y, por último, se realizaba un sumario de los tópicos trabajados (ej., estrategias de organización de la información, establecimiento de objetivos, planificación de recursos y gestión de tiempo, lucha contra los distractores). La administración de los instrumentos de evaluación se realizó en la primera y la última sesión del programa (duración aproximada: 20 minutos).

### Análisis de datos

Se ha realizado un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) sobre los datos obtenidos antes de la intervención con el fin de obtener información sobre las diferencias entre los grupos experimentales y de control en relación a las cinco medidas con las que se valorará la eficacia del programa (conocimiento de estrategias de aprendizaje, enfoque superficial, enfoque profundo, rendimiento en lengua, rendimiento en matemáticas). Para el examen de las hipótesis también se ha realizado análisis multivariado con las medidas de las variables en el posttest.

### Resultados

#### Análisis de las diferencias inter-sujetos (GC-GE) en el pretest

En la tabla 2 se aportan los descriptivos de las variables dependientes en el pretest. Los datos aportados por el MANOVA indican que las diferencias observadas son mínimas entre ambos grupos y estadísticamente no significativas [ $\lambda=0,962$ ;  $F(5,93)=0,737$ ;  $p=0,598$ ;  $\eta^2=0,038$ ]. Por tanto, en general, es posible afirmar que, aún no habiendo sido asignados los estudiantes al azar, los grupos experimental y control son equivalentes.

Tomando de modo individual los resultados para cada una de las cinco variables, los datos aportados por el MANOVA indican

	Grupo Control		Grupo Experimental	
	M	DT	M	DT
Conocimiento de estrategias de aprendizaje	7,041	0,934	6,860	1,106
Enfoque superficial	17,163	3,002	16,400	4,266
Enfoque profundo	19,551	3,905	20,400	3,989
Rendimiento en Lengua	3,102	0,872	3,140	0,989
Rendimiento en Matemáticas	3,081	1,057	3,141	0,947

que las diferencias no son estadísticamente significativas para ninguna de las cinco medidas: conocimiento de estrategias de aprendizaje [ $F(1,97) = 0,770$ ;  $p = 0,382$ ;  $\eta^2 = 0,008$ ], enfoque superficial [ $F(1,97) = 1,056$ ;  $p = 0,307$ ;  $\eta^2 = 0,011$ ], enfoque profundo [ $F(1,97) = 1,144$ ;  $p = 0,287$ ;  $\eta^2 = 0,012$ ], rendimiento en lengua [ $F(1,97) = 0,041$ ;  $p = 0,840$ ;  $\eta^2 = 0,000$ ] y rendimiento en matemáticas [ $F(1,97) = 0,084$ ;  $p = 0,773$ ;  $\eta^2 = 0,001$ ].

### Contrastación de las hipótesis

Como se ha indicado previamente, para el estudio de la eficacia del programa de intervención se procedió al análisis de las diferencias inter-grupo (GC-GE) en el postest (descriptivos en tabla 3) mediante un segundo MANOVA. Los datos obtenidos indican que, una vez llevada a cabo la intervención, en general, existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de estudiantes [ $\lambda = 0,620$ ;  $F(5,93) = 11,387$ ;  $p = 0,000$ ;  $\eta^2 = 0,380$ ], lo cual indica que la intervención ha sido efectiva.

Sin embargo, analizando de modo individual los resultados para cada una de las cinco variables, los datos aportados por el MANOVA indican que las diferencias son estadísticamente significativas únicamente para tres de las cinco medidas: conocimiento de estrategias de aprendizaje [ $F(1,97) = 19,961$ ;  $p = 0,000$ ;  $\eta^2 = 0,171$ ], enfoque superficial [ $F(1,97) = 36,768$ ;  $p = 0,000$ ;  $\eta^2 = 0,275$ ] y enfoque profundo [ $F(1,97) = 10,362$ ;  $p = 0,002$ ;  $\eta^2 = 0,097$ ]; pero no son significativas para los dos tipos de rendimiento académico: rendimiento en lengua [ $F(1,97) = 0,803$ ;  $p = 0,373$ ;  $\eta^2 = 0,008$ ] y rendimiento en matemáticas [ $F(1,97) = 1,730$ ;  $p = 0,192$ ;  $\eta^2 = 0,018$ ]. En consecuencia, los datos obtenidos aportan apoyo empírico a las dos primeras hipótesis pero no a la tercera.

### Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio era contrastar la eficacia de un programa de intervención para la promoción de un enfoque de aprendizaje profundo en estudiantes de 5° de Educación Primaria y sus consecuencias respecto del rendimiento académico en matemáticas y lengua. Los resultados de la comparación intergrupo en el postest demuestran la eficacia del programa tanto para la modificación del nivel de conocimiento relativo a estrategias de aprendizaje, como para los enfoques de aprendizaje, aunque no ocurrió así con el rendimiento. En concreto, los alumnos del grupo experimental, después de participar en el programa a lo largo de un curso, mejoran el conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje, dis-

minuyen el uso de un enfoque superficial y recurren más que sus compañeros al enfoque profundo cuando se enfrentan a sus tareas de aprendizaje. Por otro lado, no hubo cambios significativos en cuanto a los resultados escolares en matemáticas y lengua.

Los alumnos del grupo experimental no cambiaron significativamente sus resultados escolares, a pesar de que han aumentado la utilización de enfoques profundos. Este incremento en el enfoque profundo, no obstante, es menor que la disminución registrada en el enfoque superficial. Este hallazgo en este nivel de enseñanza discrepa de los resultados de Marton (1976), de Säljö (1975), de Struyven y colaboradores (2006) y de los de Rosário y colaboradores (2005, 2007), que ponen de manifiesto la dificultad en cambiar los enfoques de los alumnos universitarios en su aprendizaje, sobre todo el profundo. Marton y Säljö (1997) sugieren que es mucho más fácil inducir enfoques superficiales que conseguir que los universitarios afronten sus tareas de aprendizaje con un enfoque profundo. Maguire, Evans y Dyas (2001), pero también Rosário y colaboradores (2007; en prensa), informan que sus programas de promoción de estrategias de aprendizaje y enfoques profundos para estudiantes universitarios no han logrado alcanzar el objetivo de que los participantes adoptaran enfoques más profundos de aprendizaje. Los participantes en estos dos programas han trabajado los distintos enfoques de aprendizaje y han aumentado su conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje, pero al final han demostrado un enfoque claramente instrumental, en consonancia con las exigencias percibidas del contexto de aprendizaje.

En el presente trabajo, los alumnos del grupo experimental, en relación a sus compañeros del control, no mejoraron significativamente sus resultados escolares a pesar del incremento en enfoque profundo. Estos datos, teóricamente incongruentes, pueden ser explicados por el hecho de que las evaluaciones en este curso no recompensan explícita y adecuadamente el esfuerzo de los alumnos por alcanzar la comprensión de los contenidos de aprendizaje (Entwistle, McCune y Hounsell, 2003). Un proceso de evaluación orientado hacia la reproducción factual sugiere a los alumnos que la utilización de un enfoque superficial les será más beneficioso para el éxito en el resultado final. Entwistle y colaboradores (2000) afirman que el enfoque profundo es más posible que sea utilizado por alumnos de los últimos años de Bachillerato o de la Universidad, donde los procesos de evaluación son más sensibles a la demostración de comprensión conceptual. Sin embargo, tanto Maguire y colaboradores (2001), como Rosário y colaboradores (2007, en prensa), sugieren que los alumnos que participaran en programas de promoción de estrategias de aprendizaje en este nivel educativo no aumentan sus enfoques profundos de aprendizaje.

La congruencia motivo-estrategia es el nexo organizador del constructo enfoques de aprendizaje, es decir, lo que los alumnos aprenden está influenciado por lo que ellos quieren aprender. Por ello, es importante promover en los estudiantes competencias metacognitivas que les permita reflexionar sobre los motivos por los que ellos se esfuerzan en su trabajo diario y así fortalecer más y más su papel de agente (ej., monitorizando los progresos de su aprendizaje y seleccionando las tareas de aprendizaje en conexión con sus objetivos).

Este trabajo de promoción de estrategias de aprendizaje, a partir de narrativas o siguiendo otras lógicas de intervención, es importante, pues, como sugiere Taylor (1984), los alumnos hacen un contrato personal de estudio consigo mismos que refleja no solo factores personales, sino también contextuales. Sus objetivos y/o prioridades pueden cambiar en función del resultado del conocimiento de sí

Tabla 3

Medias y desviaciones típicas en las cinco variables destinadas a la valoración de la eficacia del programa de intervención, correspondientes a los estudiantes de los grupos control (GC) y experimental (GE) en el momento postest

	Grupo Control		Grupo Experimental	
	M	DT	M	DT
Conocimiento de estrategias de aprendizaje	7,224	0,984	8,160	1,095
Enfoque superficial	17,653	2,665	13,900	3,436
Enfoque profundo	19,775	4,144	22,720	4,915
Rendimiento en Lengua	3,306	0,871	3,460	0,838
Rendimiento en Matemáticas	3,265	1,056	3,520	0,862



mismos, de sus competencias y aspiraciones, así como también del tipo de tareas de aprendizaje y del ambiente (Biggs, 1993).

Como ocurrió en otros, los datos del presente estudio sugieren que es posible enseñar estrategias de aprendizaje y modificar los enfoques de aprendizaje; no obstante, la magnitud de los cambios registrados confirma que es más fácil disminuir el enfoque superficial que incrementar el enfoque profundo. El hecho de que los estudiantes después de la intervención informen de un comportamiento de estudio y aprendizaje menos superficial, posiblemente tenga que ver con las características de la intervención; en concreto: i) la duración del programa, 30 sesiones, a lo largo de un curso; ii) la metodología narrativa y vicaria utilizada en este programa (por ejemplo, promoviendo la identificación de los alumnos con Testas, el personaje principal de las aventuras, que relata sus experiencias escolares en un estilo muy próximo a los alumnos; utilizando los comportamientos de Testas y de sus compañeros como una oportunidad para discutir en clase problemas y comportamientos de estudio de los alumnos); iii) el formato de las discusiones en grupo para promover la reflexión metacognitiva (por ejemplo, anticipando consecuencias a corto, medio y largo plazo de los comportamientos de los alumnos —baja volición, desorganización de cuadernos y materiales, ansiedad hacia los exámenes—; discutiendo pros y contras de los comportamientos de estudio, y buscando alternativas creativas para solucionarlos); iv) pero también los contenidos estratégicos abordados, muy conectados con el día a día de los alumnos (por ejemplo, organización del tiempo, procrastinación, toma de apuntes, distractores, instrumentalidad percibida, objetivos).

Los datos de esta investigación revelan también, dada la naturaleza responsiva de los enfoques de aprendizaje, la importancia de que los profesores, en este caso de Primaria, incrementen sus

conocimientos sobre los enfoques de aprendizaje y organicen su estilo docente, el ambiente de aprendizaje en clase, la organización de los contenidos, así como el proceso de evaluación —valorando la comprensión conceptual de los contenidos y no solo la reproducción factual—, con la finalidad de promover enfoques profundos de aprendizaje (Phan, 2010). Estos resultados representan un importante refuerzo para los profesores que están preocupados con la monitorización de su enseñanza y con la promoción de una enseñanza de calidad y del éxito escolar, pero es un importante reto para los demás.

Como la mayoría de los estudios educacionales, éste también presenta algunas limitaciones que sugieren recomendaciones para investigaciones futuras. De cara a obtener una visión de conjunto de todo esto, en investigaciones futuras deberían incluirse en el diseño de investigación variables no tenidas en cuenta aquí como las relativas a los procesos de enseñanza (ej., tipo de exámenes, enfoque de enseñanza del profesor, uso de las nuevas tecnologías; véase Cerezo, Núñez, Rosário, Valle, Rodríguez y Bernardo, 2010), así como otras variables del propio alumno como las competencias de autorregulación del aprendizaje, metas, actitudes, etc., e incluso relacionadas con el ámbito familiar (por ejemplo, implicación de los padres). En suma, se espera que el presente trabajo en Educación Primaria estimule otras investigaciones centradas en la promoción de enfoques profundos de aprendizaje, lo cual redundará en una mayor calidad de los aprendizajes académicos.

#### Agradecimientos

Este estudio fue realizado parcialmente con la ayuda del Ministerio de Educación y Ciencia español concedida al segundo autor (Ref: MEC06-SEJ2006-10013).

#### Referencias

- Biggs, J. (1985). The role of meta-learning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. (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. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 42, 221-237.
- Biggs, J., Kember, D., y Leung, D.Y. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Cardelle-Elawar, M., y Sanz de Acevedo, M.L. (2010). Looking at teacher identity self-regulation. *Psicothema*, 2, 293-298.
- Cerezo, R., Núñez, J.C., Rosário, P., Valle, A., Rodríguez, S., y Bernardo, A. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, 2, 306-315.
- De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F., y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20, 705-711.
- Entwistle, N., McCune, V., y Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. En De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N., y van Merriënboer, J. (Eds.): *Powerful learning environments: Unraveling basic components and dimensions* (pp. 89-107). Oxford: Elsevier Science.
- Entwistle, N., McCune, V., y Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education: Analytical abstractions and everyday experience. En R.J. Sternberg y L.F. Zhang (Eds.): *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles* (pp. 103-136). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Entwistle, N., Tait, H., y McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Entwistle, N., y Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.
- Lozano, A., y De la Fuente (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs and prospects for the future. *Psicothema*, 2, 277-283.
- Maguire, S., Evans, S.E., y Dyas, L. (2001). Approaches to learning: A study of first-year geography undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 25(1), 95-107.
- Marshall, D., y Case, J. (2005). 'Approaches to learning' research in higher education: A response to Haggis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 257-267.
- Marton, F. (1975). On non-verbatim learning. I: Level of processing and level of outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 17, 41-48.
- Marton, F. (1976). On non-verbatim learning. II. The erosion of a task induced learning algorithm. *Scandinavian Journal of Psychology*, 17, 41-48.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- Marton, F., y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning-II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F., y Säljö, R. (1997). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.): *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed.) (pp. 39-59). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Newble, D., y Hejka, E.J. (1991). Approaches to learning of medical students and practicing physicians: Some empirical evidence and its implications for medical education. *Educational Psychology*, 11, 333-342.
- Phan, H.P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning: Theoretical overview and implications. *Psicothema*, 2, 284-292.
- Rosário, P. (2002a). *Testas para sempre*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2002b). *Elementar, meu caro Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., y Solano, P. (2008). Storytelling as a promoter of Self-Regulated Learning (SRL) throughout schooling. En A. Valle, J.C. Núñez, R.G. Cabanach, J.A. González-Pienda y S. Rodríguez (Eds.): *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 107-122). NY: Nova Science.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Solano, P., y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19, 353-358.
- Rosário, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Valle, A., Trigo, L., y Guimarães, C. (en prensa). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*.
- Rosário, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Almeida, L., Soares, S., y Rúbio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del modelo 3P de J. Biggs. *Psicothema*, 17, 20-30.
- Säljö, R. (1975). *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Struyven, K., Doehya, F., Janssens, S., y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294.
- Taylor, E. (1984). Orientation to study: A longitudinal investigation of two degrees in one university. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Surrey.
- Trigwell, K., y Prosser, M. (1991). Improving the quality of students learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R., y Muñoz-Cadavid, M. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20, 724-731.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A., y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.