

ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UN MODELO PREDICTIVO A PARTIR DE CONTEXTOS ACADÉMICOS EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DOMINICANA

Eduardo Barca Enríquez

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de A Coruña
e.barcae@udc.es

Alfonso Barca Lozano

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de A Coruña.
alfonso.barca@udc.es

*Recepción Artículo: 12 abril 2022
Admisión Evaluación: 13 abril 2022
Informe Evaluador 1: 14 abril 2022
Informe Evaluador 2: 15 abril 2022
Aprobación Publicación: 15 abril 2022*

RESUMEN

En este trabajo se pretende conocer, primeramente las correlaciones existentes entre variables de tipo escolar y académico y dos tipos predominantes de enfoques de aprendizaje; después, se trata de verificar la capacidad predictiva que poseen dichos contextos académicos sobre los enfoques de aprendizaje del alumnado de educación superior de centros universitarios en República Dominicana. La muestra está integrada por un total de 1558 estudiantes (74.5% mujeres y 24.5% hombres) procedentes de Facultades de Educación de 22 universidades distribuidas en las principales ciudades de República Dominicana. La metodología que se ha utilizado es de tipo cuantitativo, correlacional con una propuesta de modelos predictivos. Los resultados señalan la existencia de correlaciones positivas y significativas de las variables de tipo académico y escolar con los enfoques de aprendizaje. Además, en un modelo predictivo, se ha encontrado una fuerte influencia de dichas variables de corte académico en los enfoques de aprendizaje profundo hacia el significado y comprensión aunque, también, pero en menor medida, dicha influencia se manifiesta en la construcción de enfoques superficiales. Se informa que estos resultados deberían tenerse en cuenta por parte del profesorado en sus procesos instruccionales de enseñanza/aprendizaje.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje; contexto académico; modelo predictivo, procesos de enseñanza

ABSTRACT

Learning approaches: a predictive model based on academic contexts in university students in the Dominican Republic. In this work, we intend to know, firstly, the existing correlations between school and academic variables and two predominant types of learning approaches; then, it is about verifying the predictive capacity that these academic contexts have on the learning approaches of higher education students of

university centers in the Dominican Republic. The sample is made up of a total of 1558 students (74.5% women and 24.5% men) from Faculties of Education of 22 universities distributed in the main cities of the Dominican Republic. The methodology that has been used is quantitative, correlational with a proposal of predictive models. The results indicate the existence of positive and significant correlations of the academic and school type variables with the learning approaches. In addition, in a predictive model, a strong influence of these academic variables has been found in deep learning approaches to meaning and understanding, although this influence is also manifested, but to a lesser extent, in the construction of superficial approaches. It is reported that these results should be taken into account by teachers in their instructional teaching/learning processes.

Keywords: learning approaches; academic context; predictive model, teaching processes

ANTECEDENTES

Los contextos académico-escolares del alumnado y su proyección en el aprendizaje

Resulta difícil explicar los procesos de estudio, de aprendizaje y del rendimiento académico del alumnado, así como su éxito o fracaso en los estudios, sin entender el importante papel que juegan los contextos sociales, académicos, escolares y demás actividades que desarrollan los estudiantes a la hora de afrontar y abordar sus tareas de estudio. No es suficiente con el hecho de que exista una amplia capacidad de afrontamiento y comprensión de los contenidos de aprendizaje, sino más bien es necesario el desarrollo de una serie de actividades académicas y de tareas de estudio encaminadas y dirigidas a la finalidad de la búsqueda de la retención de los contenidos, de sus relaciones e implicaciones con la realidad, de su funcionalidad así como de la comprensión de los mismos. Se ha utilizado una Escala de evaluación de estas actividades comprobándose los contenidos de la parte de tipo académico de la subescala CEFA y se refieren a condiciones del estudio en la casa (CEC), a la organización del estudio (ORE), a los conceptos de fracaso escolar y fracaso académico del alumnado (CFE, CFA) y a las estrategias de organización de la actividad y trabajo académicos (EORTA).

Además, se ha comprobado que estas actividades y tareas que desarrollan los estudiantes tienen mucho que ver, tanto desde una perspectiva correlacional como de una capacidad de determinación con un modelo predictivo, sobre la manera en la que deberán afrontar sus tareas de estudio y sobre la forma que deberán abordar el aprendizaje; en definitiva, estas actividades parece que subyacen..., están detrás y con incidencia significativa, describiendo y explicando el aprendizaje de los contenidos académicos y del rendimiento (Barca, Brenlla, Morán, & Barca-Enríquez, 2009; Barca, Peralbo, Porto, Marcos, & Brenlla, 2011; Biggs, 1987; Núñez, Rosario, González-Pienda, Soares, & Rubio, 2005; Porto, Barca, Santorum, & García-Fernández, 2009; Ramudo, Barca, Brenlla, & Barca, 2017; Selmes, 1987). Es decir, de los trabajos citados anteriormente se demuestra que tienen dichas actividades académicas, como una de las funciones principales, el hecho de generar enfoques de aprendizaje en cuanto herramientas avanzadas y guías que dirigen actividades cognitivas como la retención/memorización y/o comprensión/relación con significatividad de los contenidos académicos y, en definitiva, de los contenidos del aprendizaje. Es importante llegar a conocer estos datos ya que serán los que, en buena parte, expliquen el hecho de por qué y cómo los estudiantes abordan sus tareas de estudio.

Enfoques de aprendizaje como guía y herramienta de procesos de estudio

Se conocen ya una serie de investigaciones desarrolladas en diferentes contextos culturales, educativos y académicos, tanto en niveles de enseñanza secundaria como de universidad, en las que se ha demostrado que el alumnado afronta las tareas de estudio y aprendizaje pensando, al menos, en tres tipos de motivos (lo que voy y quiero estudiar) y tres tipos de estrategias (o formas de como voy a conseguir esos motivos) y que normalmente son afines entre sí (Barca, 1999; Biggs, 1987; Brenlla, 2005; Fernández de Mejía, 2017; Porto 1994; Ramudo, 2015; Rosario y Almeida, 1999; Rosario, 1999). Pues bien, la integración entre los motivos y las estrategias que se utilizan en los procesos de estudio son los denominados *enfoques de aprendizaje*. Posteriormente, como se verá más adelante, esos tres motivos, con sus estrategias, se convierten en dos enfoques predominantes de aprendizaje.

Se ha llegado a la conclusión de que las tareas de estudio se afrontan de tres tipos de enfoques de aprendizaje: el enfoque superficial, el enfoque profundo y el enfoque de logro. Se entiende por enfoques de aprendizaje la interacción de un motivo o intención con una estrategia o forma concreta de operacionalizar el motivo. Por tanto, cada enfoque estará siempre compuesto e integrado por un motivo y por una estrategia coherentes y en permanente interacción. Ocurre el *enfoque superficial* cuando el abordaje de las tareas se hace básicamente memorizando lo importante de los contenidos sin intención de comprenderlos, es por ello que se afirma que se trata más bien de un aprendizaje de tipo mecánico, memorístico, superficial; el *enfoque profundo ocurre* cuando se afrontan las tareas con la idea de su comprensión buscando el significado y no solamente memorizando la información sino profundizando en la misma, y el *enfoque de logro* cuando el alumno tiene una intencionalidad manifiesta para obtener buenos resultados académicos y, de ahí que no se busca tanto el dominio de la materia sino más bien el dominio de los elementos contextuales que rodean las tareas académicas (sobre todo cómo hacer los exámenes, saber cuáles son puntos importantes de los temas, saber cómo se evalúan los contenidos y/o los trabajos de clase..., etc.) y se pretende llegar al buen rendimiento aunque también al dominio de las materias.

Como se decía al comienzo de este apartado, en la actualidad estos tres tipos de enfoques se desarrollan e integran en dos: enfoque de orientación al significado (EORSG) que integra el enfoque profundo y el enfoque de logro, mientras el enfoque de orientación superficial (EORSP) integra el enfoque superficial y también participa del enfoque de logro aunque en menor medida que el anterior (Barca, 1999a, 2000; Barca, Peralbo, 2002; Barca & Brenlla, 2006; Biggs, 1987a, b; Biggs, Kember & Leung, 2001; Brenlla, 2005; Entwistle, 1987; Montes de Oca, Fernández de Mejía & Barca-Lozano, 2022; Ramudo, Barca, Brenlla & Barca, 2017; Selmes, 1988). Por lo que se refiere al enfoque de orientación al significado (EORSG), el motivo dominante es la comprensión del contenido y la búsqueda del buen rendimiento, se trata de dominar las materias y contenidos, ser competente en las tareas de aprendizaje. La estrategia que utiliza el alumno es la de relacionar los contenidos entre sí, además de ampliarlos, definirlos, completarlos a través de esquemas, de síntesis, etc. En definitiva, se trata de articular los mecanismos para la utilización de materiales, el conocimiento de recursos y formas de evaluación que proporcionen un buen aprendizaje y buen rendimiento académico.

El enfoque de orientación superficial (EORSP) viene a ser la forma que tienen los estudiantes de abordar el aprendizaje desde una perspectiva de cumplir casi exclusivamente con los requisitos de las tareas, utilizando mecanismos prioritariamente de memorización. Aquí el motivo es extrínseco (se busca aprobar/pasar las materias), la estrategia consiste en memorizar los hechos y los contenidos de las tareas, sin necesidad de llegar a su comprensión. En consecuencia, este tipo de enfoque normalmente dirige a los estudiantes que lo adoptan hacia bajo rendimiento académico.

OBJETIVOS

Así pues, los dos objetivos principales de este trabajo se centran, por una parte, en el análisis de las correlaciones existentes entre las principales variables/factores de tipo académico y los enfoques de aprendizaje y, por otra, se analiza cómo aquellas variables asociadas de tipo académico y escolar de los sujetos de la muestra, en un modelo predictivo, ayudan a comprender los resultados que se obtengan sobre su capacidad e incidencia en los enfoques de aprendizaje. Así, aquellas variables que se refieren a los propios contextos de interacción académico-escolar de los alumnos serán otros tantos datos significativos que se tendrán en cuenta a la hora de analizar los resultados obtenidos y básicamente dirigidos al profesorado de cara a diseñar propuestas de mejora e intervención pertinentes para una enseñanza y aprendizaje significativos.

METODO

Participantes

La muestra estuvo integrada por un total de 1558 estudiantes (74.5% mujeres y 24.5% hombres) procedentes de Facultades de Educación de 22 universidades distribuidas en las principales ciudades de República

ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UN MODELO PREDICTIVO A PARTIR DE CONTEXTOS ACADEMICOS EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACION DE REPUBLICA DOMINICANA

Dominicana. Por edades, los sujetos oscilan entre los 18 años (5.2%), y un 81,7%, la mayoría, están entre los 19 y 28 años (n=1275). Un 7.3% tenían entre 29 y 34 años; otro 4.3% está entre los 35 y 45 años y un 0.7% entre los 46 años y los 52 años, se debe contabilizar, además, 0.8% de datos perdidos debido en su mayor parte la imposibilidad de completar los datos necesarios para la investigación.

Variables, instrumentos de medida y técnicas de análisis

Por una parte, las variables y factores a analizar son las referidas a la subescala CEFA en su vertiente de contextos de tipo académico como Organización del estudio (ORE), Condiciones de estudio en la casa (CEC), Estrategias de organización y trabajo académico (EORTA), Concepto de fracaso escolar (CFE) y Concepto de fracaso académico (CFA). Por otra parte, en calidad de variables dependientes, en el modelo predictivo que se propone, están las variables referidas a los enfoques de aprendizaje como Enfoque de orinetación superficial (EORSP) y el Enfoque profundo o también denominado de orientación al significado/compreñsion (EORSG).

Se han utilizado dos instrumentos de medida. Por una parte, las variables académico-escolares de la Subescala CEFA y, por otra, la subescala Cepea de evaluación de enfoques de aprendizaje. Se han analizado las principales propiedades psicométricas de ambos instrumentos de medida para verificar sus estructuras factoriales y la fiabilidad y validez de los mismos. En la tabla 1 se pueden comprobar todos los coeficientes imprescindibles de la subescala CEFA los cuales informan de la idoneidad de dicho instrumento.

Tabla 1. Estructura Factorial de componentes principales. Subescala CEFA/ámbito académico: factores identificados, porcentajes de varianzas explicadas y coeficientes de fiabilidad.

Coefficiente Kaiser-Mayer-Olkin KMO: .641; Chi cuadrado: 827,602; Gl: 10; Sig. (p<): .001

Factores:

F 1: OREAP: Organización del estudio y estrategias de aprendizaje	F 2: CFRE: Concepto de los estudios
---	-------------------------------------

Items/Variabes:

ORE: Organización del estudio escolar.815	.808	CFE: Concepto fracaso escolar
EORTA: Estrategias y organización el trabajo académico	.772	CFA: Concepto fracaso acad..766
CEC: Condiciones de estudio en la casa	.718	

Estructura factorial : porcentaje de varianza explicada (%VE):

ORE: 37.4% EORTA: 23.5% CEC: 14.8% CFE: 13.76% CFA: 10.4%
%VE Total: 60.95 (2 Factores)

Fiabilidad (Alfa de Cronbach): .554

Así, los datos que proporciona el coeficiente KMO informan de que es posible la realización de un análisis factorial de componentes principales y, una vez realizado, se ha comprobado la existencia de una estructura de cinco factores con una saturaciones factoriales muy aceptables, con porcentajes adecuados de varianza explicada y con un coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) de valores moderados (ver tabla 1).

En cuanto a las propiedades psicométricas de la sub-escala Cepea, de evaluación de enfoques de aprendizaje, original de J. Biggs (1987) y adaptación de Barca (1999), se aprecia que contiene tres dimensiones: enfoque profundo (EP), enfoque superficial (ES) y enfoque de logro (EL) (ver tabla 2). Estas dimensiones se integran en dos de segundo orden denominadas Enfoque de orientación al significado (EORSG) y Enfoque de orientación superficial (EORSP) que son las que se utilizan en este trabajo como variables dependientes.

Tabla 2. Propiedades psicométricas de la Sub-escala Cepea: Factores, porcentaje de varianza por factores y total escala, índice KMO y alfa de Cronbach por factores y total Escala.

Factores	Items	%Varianza	KMO	Coeficiente Alfa de Cronbach
Escala SIACEPEA:				
<i>Sub-Escala CEPEA</i>		41.7 (Total)	.856	.873 (Alfa total)
Factor 1: MS	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37		20.8	.481
Factor 2: MP	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38		7.4	.653
Factor 3: ML	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39		4.1	.642
Factor 4: EsS	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40		3.4	.462
Factor 5: EsP	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41		3.1	.791
Factor 6: EsL	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42		2.9	.813
<i>Factores de segundo orden:</i>				
ES: Enfoque superficial				.919
EP: Enfoque profundo				.909
EL: Enfoque de logro			.906	
<i>Factores Compuestos:</i>				
EORSG: Enfoque de orientación al significado/comprensión				.905
EORSP: Enfoque de orientación superficial			.903	

En la tabla 2 se exponen también las puntuaciones correspondientes a la varianza por factores y el porcentaje de varianza total de la Sub-escala CEPEA, con el estadístico KMO como medida de comparación de los coeficientes de correlación observados, con un valor de .856, además de coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach) por factores y el total de la subescala, siendo los resultados satisfactorios.

Las técnicas de análisis de datos que se han utilizado van dirigidas a la comprobación de modelos predictivos en los que se proponen como variables criterio/independientes aquellas derivadas de la subescala CEFA, en sus variables de tipo académico de los sujetos participantes para ver sus efectos sobre las otras dependientes como son los enfoques de aprendizaje. Además, se han utilizado medidas de tendencia central y análisis correlacionales.

RESULTADOS

Descripción de las principales variables/factores con relevancia en este trabajo

En la tabla 3 pueden observarse las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado de la muestra en las variables/factores correspondientes a la subescala CEFA en el apartado de tipo académico.

Tabla 3. Puntuaciones medias, desviaciones típicas de las variables de tipo académico, en la subescala CEFA/ámbito académico, y coeficientes de correlación (Pearson) del alumnado universitario de Educación con los Enfoques de orientación al significado/comprensión (EORSG) y Enfoques de orientación superficial (EORSP).

Variables	n	M	DT	EORSG	EORSP
1. CEC: Condiciones de estudio en la casa	1557	3.59	.82	.28**	.21**
2. CFA: Concepto de fracaso académico	1555	3.31	.87	.19**	.12**
3. ORE: Organización del estudio	1556	3.52	.87	.41**	.32**
4. CFE: Concepto de fracaso escolar	1556	2.73	.95	.09**	.18**
5. EORTA: Estrategias de organización del trabajo académico	1558	3.97	.72	.51**	.32**
EORSG: Enfoque de orientación al significado/comprensión	1553	3.89	.51**	1	
EORSP: Enfoque de orientación superficial	1548	3.48	.41	.79**	1

Leyenda: 'n': número de sujetos de la muestra; M: Media estadística; DT: Desviación típica; EORSG: Enfoque de orientación al significado/comprensión; EORSP: Enfoque de orientación superficial.

*p< .05. Correlación significativa estadísticamente al nivel de .05

**p< .01: Correlación significativa estadísticamente al nivel de .01

Se distinguen tres variables dominantes, con prioridad para las estrategias de organización del trabajo académico (EORTA), las condiciones de estudio en casa (CEC) y la organización del estudio (ORE). Las tres variables/factores superan, en una escala Likert de 1-5, la puntuación de 3.5, lo que sugiere que el alumnado considera alto y asume muy positivamente, tanto la buena valoración que se hacen de sí mismos en cuanto a las estrategias de organización del trabajo académico, a las condiciones de estudio en casa y a la organización del estudio. Obsérvese que las correlaciones con los enfoques de aprendizaje de estas tres variables (EORTA, ORE, CEC) se pueden calificar de altas, especialmente las variables relacionadas con la organización del estudio y estrategias organizativas del trabajo académico con el enfoque profundo de orientación al significado/comprensión (EORSG). También se aprecian con el enfoque de orientación superficial, aunque con menor intensidad como, por otra parte, cabía esperar.

Parece que la buena organización y las estrategias que los estudiantes dicen tener en su actividad académica mantienen correlaciones altas, positivas y significativas con EORSG y, en menor medida, con EORSP. Es decir: a medida que el alumnado desarrolla buenas actividades organizativas en el estudio, así se producirán enfoques de aprendizaje hacia el significado y la comprensión (por ejemplo: «...normalmente, distribuyo diariamente el tiempo que dedico a cada materia», «cuando me pongo a estudiar tengo a mano todo lo que pueda necesitar», «en mi lugar de estudio las condiciones de luminosidad son buenas», «el espacio/lugar de que dispongo en casa para estudiar es adecuado», etc.). Hay que señalar que son las alumnas las que mejores puntuaciones obtienen en relación con los alumnos-hombres en estas tres variables mencionadas (véase tabla 3).

También es preciso destacar que otras variables intermedias como los conceptos de fracaso académico (CFA) y de fracaso escolar (CFE) poseen una cierta importancia que se ha de tener en cuenta (véase tabla 3) y que, además, ambos contenidos diferenciales se adoptan y son asumidos con cierta regularidad por los alumnos de universidad del área y de diferentes menciones de Educación en República Dominicana (sus puntuaciones medias son, en escala Likert de 1-5: en CFA de 3.31 y de 2.73 en CFE). En el caso de estos dos conceptos de fracaso en el ámbito académico, tanto el fracaso académico, CFA, como el fracaso escolar, CFE, van a tener una relevancia valorada como de tipo medio, pero significativa en el alumnado, sobre todo en relación con el enfoque de aprendizaje al significado por parte del CFA, con diferencias en el caso del CFE.

En esta línea, el alumnado muestra diferentes formas de conceptualización e interpretación sobre el tema del *fracaso en contextos educativos*. Así, el alumnado universitario de Educación en República Dominicana establece una distinción importante entre las concepciones de «fracaso académico» y «fracaso escolar». Por una parte, el fracaso académico lo entiende como una deficiencia o entretimiento en la madurez de la persona, tanto en su desarrollo personal como en el académico-escolar (por ejemplo: «...fracaso académico y escolar es no saber verdaderamente las materias, aunque las apruebe», «fracaso académico y escolar es que las materias que estudio no me sirvan para madurar como persona en todos los sentidos, aunque las apruebe», «mis padres nunca comparan mis notas con las notas de mis amigos»).

Propuesta de un modelo predictivo: un análisis de la capacidad predictiva de las variables de tipo académico/escolar sobre los enfoques de aprendizaje

Siguiendo con estas dos variables, pero ahora analizando su capacidad predictiva, se aprecia, por otra parte, que para este mismo alumnado el fracaso escolar se circunscribe a lo que atañe directamente al hecho de suspender/reprobar las materias, a la repetición de curso o a la no obtención de buenas calificaciones o notas (por ejemplo: «...para mí, fracaso académico y escolar es suspender/reprobar varias materias», «para mí, fracaso escolar es repetir el curso», «... es no obtener las calificaciones que espero y creo merecer». Esta segunda acepción de fracaso escolar (CFE) referida al hecho de reprobar/suspender materias y al déficit de buenas notas y, por tanto, a la obtención de bajas calificaciones, es adoptada y asumida en una mayor proporción, por las mujeres y mantienen la acepción que hace referencia a la inmadurez personal y académica-escolar.

Ambas variables presentan, sin embargo, algunas diferencias en función del análisis que se hace de ambos constructos y su papel de capacidad predictiva sobre los enfoques de aprendizaje. De manera que, a medida que se asuma el concepto de la primera acepción de fracaso académico (CFA) («...fracaso académico y escolar es que las materias que estudio no me sirvan para madurar como persona en todos los sentidos, aunque las apruebe»), esta variable tendrá una mayor capacidad predictiva positiva sobre el enfoque EORSG del alumnado es decir: tiene una incidencia mayor en la elaboración de enfoques de aprendizaje hacia el significado/comprensión (EORSG) y con la importancia favorable que este hecho tiene para un buen desarrollo personal y académico a lo largo de los estudios universitarios (véase tabla 4)

ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UN MODELO PREDICTIVO A PARTIR DE CONTEXTOS ACADEMICOS EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACION DE REPUBLICA DOMINICANA

Tabla 4. Modelo predictivo de variables de tipo académico de la subescala CEFA sobre EORSG del alumnado universitario de Educación de República Dominicana. Varianza explicada: total muestra: R²=23.4% (n=1557).

Variables	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Error típico	Beta β	Sig. (p<)
1. EORTA: Estrategias de organización del trabajo académico	.364	.263	.264	.431	.553	.001
2. ORE: Organización del estudio	.306	.305	.043	.419	.232	.001
3. CFA: Concepto de fracaso académico	.320	.319	.014	.414	.116	.001
4. CEC: Condiciones de estudio en la casa	.324	.323	.004	.413	.074	.001

Sin embargo, la variable CFE (concepto de fracaso escolar), aunque en menor medida, muestra este hecho diferencial positivo con el enfoque de orientación superficial (EORSP), manteniendo una importante capacidad predictiva sobre EORSP, de manera que parece que cuando los alumnos poseen concepciones de fracaso escolar dirigidas a considerarlo como: «... para mí, fracaso académico y escolar es suspender/reprobar varias materias», o «para mí, fracaso académico y escolar es repetir el curso», se aprecia su incidencia en la generación y abordaje de enfoques superficiales de aprendizaje (EORSP) con lo que este hecho significa de influencia hacia el rendimiento académico bajo, aprendizaje deficiente y, en general, desarrollo personal y académico no positivo (ver tabla 5).

Tabla 5. Modelo predictivo de variables de tipo académico de la subescala CEFA sobre EORSP del alumnado universitario de Educación de República Dominicana. Varianza explicada: total muestra: R²=17.1% (n=1558)

Variables	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Error típico	Beta β	Sig. (p<)
1. ORE: Organización del estudio	.106	.105	.106	.397	.325	.001
2. EORTA: Estrategias de organización del trabajo académico	.145	.144	.039	.388	.222	.001
3. CFE: Concepto de fracaso escolar		.167	.166	.023	.383	.151
4. CEC: Condiciones de estudio en la casa	.171	.169	.004	.382	.070	.001

Sin embargo, se destaca que aquellas variables que aportan una mayor capacidad predictiva a la generación y explicación de enfoques de aprendizaje, preferentemente de Enfoque profundo al significado/comprensión y, en menor medida, de enfoque superficial, son las variables EORTA, ORE y CEC. Son tres variables- factores que, según se aprecia en las tablas 4 y 5, son determinantes en el modelo predictivo que se propone. Obsérvese que las Estrategias de organización del trabajo académico (EORTA) y la Organización del estudio (ORE) explican el

30.5% de la varianza explicada sobre el enfoque de aprendizaje de orientación al significado (EORSG) de un total de 32.3% con unas *Beta* -- de .553 y .232, respectivamente (ver tabla 4).

Sin embargo, se aprecia en la tabla 5 cómo ya disminuye significativamente la varianza explicada de ambas variables en su predicción sobre el enfoque superficial: solamente explican ambas el 14.4% de un total de 16.9%, siendo las beta también positivas, aunque con valores también inferiores a los que tenían con el enfoque EORSG.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estos resultados tienen sus antecedentes importantes en el modelo original que propuso el profesor John Biggs (Biggs, 1987) cuando exponía que las variables de tipo personal-familiar y las variables contextuales de tipo académico, ambas dependientes del alumnado y de la familia así como del propio contexto educacional, tenían una importante incidencia en la elaboración de los enfoques de aprendizaje, tanto de tipo profundo, con orientación al significado/comprensión, como de los enfoques superficiales. La diferencia importante estaba en que el enfoque profundo tenía, a su vez, una buena capacidad predictiva con incidencia en el rendimiento académico de tipo medio y alto en el alumnado, mientras que el enfoque superficial mantenía una influencia negativa, o bien neutra, en el rendimiento (Biggs 1987; Selmes 1987).

Por su parte el equipo de los profesores C. Núñez y P. Rosario ha demostrado que el modelo propuesto por J. Biggs se ajusta a la realidad de los hechos y de los datos (Rosario, Núñez, González-Pienda, Soares, & Rubio (2005). Dicho estudio, a través de ecuaciones estructurales, se basa en muestras de alumnado portugués de educación secundaria y se concluye que el modelo 3P de Biggs es adecuado ya que confirma la mediación de las variables de proceso, situadas entre las variables presagio (variables familiares y académicas) y las variables producto (rendimiento académico). En este trabajo se han comprobado los efectos positivos de variables presagio, de carácter académico, sobre las variables producto, en nuestro caso los enfoques de aprendizaje.

Recientemente, en dos trabajos, uno con estudiantes universitarios en República Dominicana y otro con alumnado de educación secundaria en los que se pretende conocer cómo influyen las variables de tipo familiar en los enfoques de aprendizaje, se ha comprobado que su incidencia es importante y especialmente relevante especialmente con el enfoque al significado (Barca-Lozano & Barca-Enríquez, 2019; Montes de Oca, Fernández de Mejía, & Barca-Lozano, 2022). En ambos trabajos se demuestra que las variables familiares guardan una fuerte influencia con efectos positivos sobre los enfoques de aprendizaje, tanto en los de orientación al significado como en los superficiales.

En conclusión, las variables de tipo académico como las de organización del estudio, las condiciones de estudio en casa, estrategias de organización del trabajo a académico y, en menor medida, las conceptos de fracaso escolar y fracaso académico, guardan, por una parte, correlaciones positivas y significativas con los enfoques de aprendizaje y, por otra, poseen una capacidad predictiva relevante en la elaboración y construcción de dichos enfoques. Estas aportaciones deberían tenerse en cuenta por parte del profesorado en sus procesos instruccionales de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, A., Brenlla, J.C., Morán, H., & Barca-Enríquez, E. (2009). Variables y determinantes de interacción familiar y sus efectos en el rendimiento académico. En A. Barca (Coord.) (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*, pp. 107-140. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Barca, A., Peralbo, M, Porto, A., Marcos, J. L., & Brenlla, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-354-003
- Barca-Lozano, A., & Barca-Enríquez, E. (2019). Rendimiento académico del alumnado de Educación secundaria y de Universidad: Relación e influencia del contexto familiar. Cap. 1, pp.17-30. En Vicente Castro y D. Padilla (Eds.) *Del Mérito al Prestigio*. Badajoz: Editorial Crecimiento Humano/Infad.

**ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UN MODELO PREDICTIVO A PARTIR DE CONTEXTOS
ACADEMICOS EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACION DE REPUBLICA DOMINICANA**

- Barca-Lozano, A, Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento: Impacto de las metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de Educación de República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3 (1), 19-48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp.19-48>
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research. (Melbourne: Australian Council for Educational Research).
- Brenlla, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Fernández de Mejía, (A. (2017). *Motivación y rendimiento en la Universidad*. República Dominicana: Santo Domingo. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Colección Humanidades- Serie Tesis. Vol. 1, 436 pp.
- Montes de Oca, G., Fernández de Mejía, A., & Barca-Lozano, A. (2022). Contextos familiares y su impacto en los enfoques de aprendizaje del alumnado universitario de Educación de República Dominicana. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1)60-78. <https://doi.org/10.47554/revie.vol9.num1.2022.pp6078>
- Rosario, P.S., Núñez, J. C., González-Pianda, J., Soares, S., & Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del Modelo 3P de J. Biggs. *Psicothema*, 17 (1), 20-30.
- Porto, A. (1994). *Procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral inédita. Santiago: Universidade de Santiago de Compostela.
- Porto, A., Barca, A., Santorum, R., & García-Fernández, M. (2009). Las teorías sobre los enfoques de aprendizaje. En A. Barca (Coord.) (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ramudo, I. (2015). *Variables motivacionales, autoeficacia, enfoques de aprendizaje en relación con el rendimiento académico del alumnado de bacharelato de Galicia* (Tesis doctoral, inédita). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Ramudo, I., Barca, A., Brenlla, J. C., & Barca, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de Bachillerato. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Extra, 1. Pp. 143-147.
- Selmes, I. (1987). *Improving Study Skills*. London: Hodder and Stoughton. [Traducción castellana: *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988].