

Febrero 2022
Vol. 9, No. 1

revie

Revista de Investigación y Evaluación Educativa

e-ISSN: 2409-1553
<https://revie.gob.do>

 **ideice**
Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

DESCRIPCIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) es un órgano técnico del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), cuya misión es desarrollar procesos de evaluación e investigación, que aporten evidencias sobre la calidad educativa y fomenten la mejora continua del Sistema Educativo Dominicano.

Desde el 2014, el Ideice ha venido entregando semestralmente la Revista de Investigación y Evaluación Educativa (Revie), revista digital que cumple con el objetivo de divulgar los avances de las investigaciones realizadas por los expertos en el área de educación. Revie es un recurso interactivo y de libre acceso, que sirve para fomentar debates constructivos, que lleven a ideas y propuestas para la mejora del sistema educativo.

DIRECCIÓN EJECUTIVA DEL IDEICE

Dra. Carmen Caraballo

EQUIPO EDITORIAL

Director

Dr. Julián Álvarez Acosta

Editora

Mtra. Dilcia D. Armesto Núñez

Editores de sección

Mtra. Lidia Moreta

Mtr. Francisco Javier Martínez Cruz

Analista de Producción

M.A. Annette Viola

Revisores

Dra. Cristina Molina

Dr. Basilio Florentino

Dra. Consuelo Prado

Dr. Humberto Contreras

Dra. Marcelina Piña

Dr. Mario Cavani

Dra. Bilda Valentín

Mtra. Virgina Martínez

Mtra. María Elizabeth Ruiz

Mtra. Silvina Márquez

CONSEJO TÉCNICO

Soporte de tecnología

Ing. Miguel Frías Méndez

Lic. Iván Vargas

Sr. Gregory Santos

Diseño y maquetación

Lic. Natasha Mercedes Arias

Lic. Yeimy Olivier Salcedo

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Julio Cabero Almenara

Dra. Carmen Llorente Cejudo

Dr. Héctor Valdés

Dra. Verónica Marín

Dr. Julio Ruiz Palmero

Dr. Juan Manuel Trujillo Torres

Dra. Consuelo Prado

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo

Dra. Margarita Carmenate

Dra. Mu-Kien Sang Ben

Dra. Jeanette Chaljub Hasbun

Dr. Alfredo Antonio Gorrochotegui

Dra. Ana María Ortíz

Dr. Daniel Enrique Ariza Gómez

Dr. Daniel Vargas Peña

Dr. Enrique Sánchez Rivas

Dra. Gladys Milena Vargas Beltrán

Dra. Gloria Calvo

Dra. Inmaculada Aznar Díaz

Dr. José Leopoldo Artiles Gil

Dra. Josefina Vijil

Dra. Liliana Montenegro

Lic. Luis Enrique Rodríguez

Dr. Marcos J. Villamán

Dra. Marta J. Lafuente

Dra. Morella Alvarado

Dr. Pablo Mella

Lic. Patricia Carolina Matos Lluberés

M.A. Pavel Corniel

Dr. Ramón Leonardo Díaz

Mag. Renato Operti

Dr. Rene Jorge Piedra de la Torre

Dr. Rodrigo Moreno Aponte

Dra. Aida Alexandra González Pons

Dra. Sandra Martínez Pérez

Dra. Sor Ana Julia Suriel Sánchez

Dra. Katusca Manzur Herra

Dr. Dustin Muñoz

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Atribución-NoComercial-Sin-Derivar 4.0 Internacional.



ÍNDICE

- 04** | **01. ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA SOBRE LAS AULAS ABIERTAS EN CENTROS REGULARES DE LA REGIÓN DE MURCIA (ESPAÑA)**
STUDY ON THE PERCEPTION OF PROFESSIONALS OF THE SCHOOL COUNSELLING ABOUT OPEN CLASSROOMS IN REGULAR CENTERS OF THE REGION OF MURCIA (SPAIN)
Arnaiz-Sánchez, Pilar • Alcaraz García, Salvador • Caballero García, Carmen María
- 27** | **02. LABORATORIO DE QUÍMICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: 3 SITUACIONES ABORDADAS**
CHEMISTRY LABORATORY IN SECONDARY EDUCATION: 3 SITUATIONS ADDRESSED
Fuenmayor Zafra, Ana • Morales-Toyo, Miguel
- 45** | **03. PARASITOSIS Y EFICIENCIA LECTORA DE LOS NIÑOS DE PRIMARIA EN DOS ESCUELAS DOMINICANAS**
PARASITOSIS AND READING EFFICIENCY OF CHILDREN IN TWO DOMINICAN SCHOOLS
Paulino Mencía, Francisco • Núñez Fidalgo, María Virtudes • Jiménez Pérez, Ramón Orlando
- 60** | **04. CONTEXTOS FAMILIARES Y SU IMPACTO EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DOMINICANA**
FAMILY CONTEXTS AND THEIR IMPACT ON APPROACHES TO LEARNING OF THE DOMINICAN REPUBLIC UNIVERSITY STUDENT OF EDUCATION
Montes De Oca Báez, Ginia • Fernández De Mejía, Amparo • Barca-Lozano, Alfonso
- 79** | **05. ESTRATEGIAS REFLEXIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA ARTES MARCIALES**
REFLECTIVE STRATEGIES FOR TEACHING THE SUBJECT MARTIAL ARTS
Portorreal García, Sandy Reynaldo • Blanco, Judit • Baptiste, Guio
- 94** | **06. PROCESOS DE LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS**
READING PROCESSES IN MEXICANS COLLEGE STUDENTS
Vásquez Ramos, Aurelio • Álvarez, María Cristina • Anastacio Marcos, Victoria

CONTEXTOS FAMILIARES Y SU IMPACTO EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DOMINICANA

FAMILY CONTEXTS AND THEIR IMPACT ON APPROACHES TO LEARNING OF THE DOMINICAN REPUBLIC UNIVERSITY STUDENT OF EDUCATION

  **Montes de Oca Báez, Ginia,**

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, República Dominicana

 **Fernández de Mejía, Amparo,**

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, República Dominicana

  **Barca-Lozano, Alfonso,**

Universidade da Coruña, España

Recibido: 2021/07/29

Aceptado para su publicación: 2021/12/08

Publicado: 2022/02/09

RESUMEN

La experiencia de relaciones que derivan en la convivencia social-familiar tiene carácter universal y, es por esto que las influencias que se producen en la familia van a tener una relevante trascendencia para el desarrollo, el aprendizaje y la educación a causa del intercambio de afectos, experiencias de interacción y de la utilización de lenguajes entre sus miembros. En este estudio, uno de los objetivos es la identificación y valoración de aquellas variables de carácter familiar que poseen correlaciones con los enfoques de aprendizaje. Además, se busca conocer la influencia que dichas variables poseen en los enfoques de aprendizaje del alumnado universitario de Educación en República Dominicana. La metodología utilizada es de tipo cuantitativo, correlacional y con análisis de modelos predictivos. Los participantes fueron 1.558 estudiantes procedentes de Facultades de Educación de República Dominicana. Los resultados y conclusiones señalan la existencia de una serie de correlaciones significativas destacadas de las principales variables de tipo familiar con los enfoques de aprendizaje. De los modelos predictivos se aprecia la influencia en enfoques aprendizaje de variables principales del contexto familiar. Finalmente, se hacen algunas propuestas para profesorado confiando en la mejora de actividades de enseñanza/aprendizaje en el contexto de los centros universitarios de Educación.

PALABRAS CLAVE

Enfoques de aprendizaje, modelos predictivos, tareas de estudio y aprendizaje, variables familiares.

ABSTRACT

The family is an experience of human coexistence of a universal character. As a social institution that it is, it provides the people who make it up with one of the most relevant human development and promotion contexts. In this study, one of the objectives is the identification and assessment of those variables of a family nature that have correlations with learning approaches. In addition, it seeks to know the influence that these variables have on the learning approaches of university students of Education in the Dominican Republic. The methodology used is quantitative, correlational and with predictive model analysis. The methodology used is quantitative and correlational and with predictive model analysis. The participants were 1,558 students from the Faculties of Education of the Dominican Republic. The results and conclusions indicate the existence of a series of significant correlations of the main family variables with the learning approaches. From the predictive models, the influence on approaches and performance of variables related to family can be appreciated. Finally, some proposals are made for teachers, trusting in the improvement of teaching/learning activities in the context of university centers of Education.

KEYWORDS

Family variables, learning approaches, predictive models, study and learning tasks.

1. INTRODUCCIÓN

La familia es una experiencia de convivencia humana de carácter universal. Como institución social que es, proporciona a las personas que la integran uno de los contextos de desarrollo y promoción humanos más relevantes. Por eso se considera a la familia como un grupo social humano y particular ya que en él coinciden, en períodos largos de convivencia, personas adultas que están, tanto en un proceso de alcanzar su propia identidad y madurez personales, como su implicación en modular y moderar las naturales diferencias de capacidad y de habilidades que poseen los miembros más jóvenes frente a los miembros adultos.

Por eso, los miembros más jóvenes de las familias precisan siempre de una constante atención, necesitan de ayuda y cuidado por parte de los miembros mayores con el fin de lograr su proceso de aprendizaje para la socialización y para la convivencia como ejes necesarios de promoción y desarrollo vitales.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Cuando se analiza el papel y la función de las familias como un factor relevante explicativo del rendimiento, se acota de manera muy notoria el campo de estudio situando el foco del análisis en las relaciones e interinfluencias recíprocas que se establecen entre padres e hijos y su contexto educacional. En la actualidad cada vez se van obteniendo más datos objetivos que informan a la comunidad científica de estas influencias, tanto en los procesos de aprendizaje del alumnado como en el bajo o alto rendimiento académico.

2.1. CONTEXTOS FAMILIARES, SOCIOECONÓMICOS Y CULTURALES: SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Actualmente se sabe que son varios y diferentes los factores y variables que están implicados en estas áreas de carácter familiar con incidencia en el aprendizaje. Algunas investigaciones señalan la participación de las familias como una variable importante ya que favorecen una mejor autoestima y autoeficacia que facilitan siempre el desarrollo y aprendizaje. De hecho, las expectativas de los padres respecto del futuro de los hijos tienen una influencia notable en los resultados académicos, (Marchesi y Martín, 2002; Ferreiro, Ríos, & Álvarez, 2016). De aquí se desprende que una buena práctica educativa facilita el aprendizaje cuando existe una participación implicada de las familias en tareas relacionadas con las actividades académicas de los hijos.

En relación con los niveles educativos y las categorías laborales de los padres, los resultados de investigación informan que existen mejores resultados académicos a medida que el nivel educativo es más alto, acentuándose la influencia a medida que el padre y la madre coinciden en niveles ocupacionales y educativos altos. Normalmente el alto nivel ocupacional se relaciona también con un buen nivel educativo y cultural (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, & Brenlla, 2011; Gil Flores, 2011). También Ferreiro, Ríos y Álvarez (2016) han comprobado que los hijos de padres con estudios universitarios obtienen mejores resultados académicos de forma significativa en todas las materias de Bachillerato. Del mismo modo ocurre en relación con los hijos de padres con niveles profesionales elevados, con lo cual se demuestra que un buen nivel educativo familiar junto con un buen poder adquisitivo ligado a un buen nivel profesional parecen ser una garantía de influencia positiva en el rendimiento académico (Ferreiro et al., 2016; Ramudo, Barca, Brenlla, & Barca, 2017).

En otras investigaciones se ha comprobado la inexistencia de correlaciones, o bien correlaciones negativas y significativas con el rendimiento académico de variables con acepciones de *Refuerzo familiar del rendimiento y Colaboración familia/centro y/o con ayudas familiares al estudio*. Este hecho significa que el aprendizaje se realiza en peores condiciones y, además, el rendimiento académico es más bajo en la medida en que son más altas las apreciaciones sobre la existencia de recompensas/elogios por parte de la familia hacia el alumno, de promesas y de regalos o recompensas materiales, haciendo caso omiso al esfuerzo realizado y centrando la atención en las calificaciones conseguidas a costa de incentivos y compensaciones externas (Almeida, 2008; Castejón, 2014; González-Pienda, 2003; González-Pienda & Núñez, 2005 y Wentzel, 2005). Además, se ha comprobado que ocurre de igual modo cuando las familias acostumbran a comparar las notas/calificaciones de sus hijos con las de sus compañeros/as de clase. Parece como si los alumnos llegaran a interiorizar que el hecho del trabajo académico depende con mucha frecuencia de recompensas externas, es decir, de 'motivaciones extrínsecas' (Barca et al., 2011; Barca, Montes-Oca-Báez & Moreta, 2019; Barca-Lozano & Barca-Enríquez, 2019; Fernández de Mejía, 2017; Weiner, 1992).

2.2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE

El Enfoque de Aprendizaje es un constructo psicológico y educativo que, desde hace varias décadas, tiene un alto impacto en la investigación psicoeducativa.

Se ha comprobado que las tareas de estudio y aprendizaje se afrontan porque hay un *motivo* (el objetivo o meta que cada estudiante se propone conseguir) y unas *estrategias* (las formas y maneras de conseguir dichos objetivos). Por eso cada alumno a la hora de realizar sus tareas de estudio siempre dispone, al menos, de un motivo y una estrategia para el logro de sus fines (Biggs, 1987; Selmes, 1987).

En consecuencia, cuando los estudiantes abordan sus tareas de estudio y aprendizaje desarrollan unas percepciones y creencias en función de unos objetivos que se proponen alcanzar y, en ese sentido, están desarrollando los 'enfoques de aprendizaje'. Por eso el 'enfoque' lleva consigo la integración de un *motivo* y una *estrategia*, lo que le convierte en uno de los 'instrumentos' válidos para conseguir la incorporación y apropiación de contenidos de aprendizaje.

Se distinguen tres tipos de enfoques de aprendizaje; i) *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; ii) *profundo*, 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, iii) *enfoque de logro/estratégico* 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 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 y también al dominio de las materias.

Como objetivos de este trabajo, se pretende identificar una serie de variables de contextos familiares del alumnado universitario dominicano de Educación en sus correlaciones con los enfoques de aprendizaje. Por otra parte, se trata de conocer aquellas variables de carácter familiar que poseen una mayor capacidad predictiva e influencia sobre los enfoques de aprendizaje del alumnado.

Finalmente, se busca ofrecer algunas orientaciones al profesorado de los centros universitarios de Educación para una mejora en las actividades docentes de cara a un aprendizaje más contextualizado, operativo y significativo.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Todos los participantes son alumnos universitarios de Educación, correspondientes a 22 centros de República Dominicana, datos que se han levantado en los primeros 6 meses de 2018 por un equipo técnico preparado a tal efecto. El tamaño muestral es de 1.558 sujetos, de los cuales un 25.54% (n=398) son varones y un 74.45% (n=1.160) son mujeres. Por edades, los sujetos oscilan entre los 18 años (5.2%), y otro 81,7%, la mayoría, están entre los 19 y 28 años (n=1275). Un 7.3% están entre las edades de 29 y 34 años; otro 4.3% se sitúan entre los 35 y 45 años y un 0.7% entre los 46 años y los 52 años, con un 0.8% de datos perdidos debido en su mayor parte a la carencia completa de datos.

3.2. VARIABLES, DISEÑO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Las variables de este trabajo aluden a los factores de la Subescala Cefa que se describen a continuación. El diseño es de carácter descriptivo ‘ex post facto’, es correlacional, no experimental ya que no se manipulan variables. Los análisis de datos conllevan, además de utilización de medidas de tendencia central y análisis correlacionales, modelos predictivos en los que se proponen como variables criterio/independientes aquellas derivadas de la interacción familiar de los sujetos participantes para ver sus efectos sobre otras variables dependientes como son los enfoques de aprendizaje.

3.2.1. SUBESCALA CEFA DE CONDICIONES DE ESTUDIO Y RELACIONES FAMILIARES. VARIABLES FAMILIARES

La subescala Cefa, derivada de la Escala Ecefa92, presenta una medida adecuada en el índice Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) de: .849 ($p < .000$) y una estructura factorial de componentes principales para 7 factores, con un porcentaje de varianza explicada total de 46.97%. En cuanto a la fiabilidad presenta una alfa de Cronbach total de .797, propiedades psicométricas que se consideran satisfactorias (ver tabla 1).

TABLA 1.

ESTRUCTURA FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES: ESTRUCTURA FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES. SUBESCALA CEFA: FACTORES IDENTIFICADOS, PORCENTAJES DE VARIANZAS EXPLICADAS Y COEFICIENTES DE FIABILIDAD.

Coficiente Kaiser-Mayer-Olkin KMO: .849; chi cuadrado: 9605.684; Gl: 496; sig. (p<): .001

FACTORES:

RFTA	VCF	CEC	CFA	IFTA	ORE	CFE
------	-----	-----	-----	------	-----	-----

ITEMS:

15	24	16	20	4	21	12
8	17	23	13	3	27	5
22	26	11	2	18	14	19
29	32	9	6	25	30	
1	10		28		7	
31						

ESTRUCTURA FACTORIAL: PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA (%VE):

16.38	7.5	7.05	4.87	4.04	3.64	3.45
-------	-----	------	------	------	------	------

%VE Total: 46.97 (7 Factores)

FIABILIDAD (ALFA DE CRONBACH):

.757	.695	.655	.602	.568	.471	.587
------	------	------	------	------	------	------

Alfa total Escala: .797

Los factores que servirán de variables de la Sub-escala CEFA son: Valoración de la capacidad por la familia (VCF), Relación familia y trabajo académico (RFTA), Condiciones de estudio en la casa (CEC), Organización del estudio (ORE), Concepto de fracaso académico (CFA), Incidencia de la familia en el trabajo académico (IFTA) y Concepto de fracaso escolar (CFE).

3.2.2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Se han medido a través de la Escala Siacepea, Sub-escala Cepea, de evaluación de enfoques de aprendizaje (Biggs, 1987), escala de tres dimensiones: enfoque profundo (EP), enfoque superficial (ES) y enfoque de logro (EL) que se integran en dos de segundo orden: Enfoque de orientación al significado (EORSG) y Enfoque de orientación superficial (EORSP).

En la tabla 2 se exponen los valores de la varianza por factores y el porcentaje de varianza total de la Sub-escala Cepea, además de coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach).

TABLA 2.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA SIACEPEA, 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:				
Sub-Escala CEPEA		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

Los coeficientes de fiabilidad son de .905 para EORSG (Enfoque de orientación al significado) y .903 para EORSP (Enfoque de orientación superficial), siendo la confiabilidad total de .873 y una varianza explicada del 41.7% para 6 factores primarios y un total de 58.56% para los 2 factores compuestos, propiedades psicométricas que se consideran satisfactorias.

3.3. PROCEDIMIENTO

Un equipo integrado por personal técnico cualificado, bajo la dirección y coordinación de las coautoras de este trabajo, se ha desplazado durante un período de tiempo de unos seis meses a los 22 Centros universitarios y Facultades de Educación de otras tantas universidades distribuidas por las principales ciudades de República Dominicana.

Las Escalas de medida se han aplicado sin tiempo predeterminado y en las aulas de cada centro universitario, con la autorización de los directores y decanos e informando a los alumnos sobre las condiciones de cumplimentación reflejadas en los Cuadernillos para cada prueba, así como sobre la forma de cubrir los datos en las hojas de respuestas. Se les informaba a los participantes del carácter voluntario de las pruebas y de la estricta confidencialidad de los datos.

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS DE VARIABLES DE LA SUB-ESCALA CEFA: CONDICIONES DE ESTUDIO Y RELACIONES FAMILIARES

Los contenidos de CEFA se refieren a condiciones de estudio, relaciones familiares y académicas de los alumnos. Se distinguen tres variables dominantes, con prioridad para la valoración de la capacidad por parte de la familia (VCF). Le siguen las condiciones de estudio en la casa (CEC) y la organización del estudio (ORE). Estas tres variables o factores superan, en una escala Likert de 1-5, la puntuación de 3.5, lo que sugiere que el alumnado las considera bien alto y asume muy positivamente, tanto la buena valoración que hacen sus familias sobre sus capacidades para el estudio, como, por ejemplo, «mis padres consideran que mis calificaciones son las mejores de la clase», «mis padres o mi familia piensan que no tendré problemas para trabajar cuando termine mis estudios».

También, destaca la buena organización del estudio (ORE) que ellos dicen tener de su trabajo académico para el estudio de las materias (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». Hay que señalar que son las alumnas las que mejores puntuaciones obtienen en relación con los alumnos en estas variables mencionadas (véanse tablas 3 y 4).

TABLA 3.

PUNTUACIONES MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS Y COEFICIENTES DE CORRELACIÓN (PEARSON) DE LOS ALUMNOS-HOMBRES EN LAS VARIABLES CORRESPONDIENTES A SUBESCALA CEFA CON LOS ENFOQUES DE ORIENTACIÓN AL SIGNIFICADO/COMPRESIÓN Y ENFOQUES DE ORIENTACIÓN SUPERFICIAL

	n	M	DT	EORSG	EORSP
Hombres					
1. RFTA: Relación familia y trabajo académico	398	3.25	.94	.29**	.26**
2. VCF: Valoración de la capacidad por la familia	398	3.88	.71	.36**	.22**
3. CEC: Condiciones de estudio en la casa	398	3.51	.83	.31**	.27**
4. CFA: Concepto de fracaso académico	398	3.34	.86	.22**	.12
5. IFTA: Incidencia de la familia en el trabajo académico	398	1.62	.63	-.11*	.06
6. ORE: Organización del estudio	398	3.43	.71	.43**	.34**
7. CFE: Concepto de fracaso escolar	398	2.65	.92	.07	.15**
EORSG: Enfoque de orientación al significado/comprensión	395	3.85	.48	.1	.76**
EORSP: Enfoque de orientación superficial	396	3.45	.42	.76**	1

Nota. 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

Contrariamente, se aprecian variables en las que la puntuación más baja o recesiva, con valores medios de 1.5 puntos en mujeres y 1.6 en hombres, está en la variable o factor IFTA (incidencia de la familia en el trabajo académico), con lo cual se desprende que la influencia familiar en el trabajo académico del alumnado es muy baja o apenas se aprecia.

TABLA 4.

PUNTUACIONES MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS Y COEFICIENTES DE CORRELACIÓN (PEARSON) DE LAS ALUMNAS-MUJERES EN CEFA CON LOS ENFOQUES DE ORIENTACIÓN AL SIGNIFICADO/COMPRESIÓN Y ENFOQUES DE ORIENTACIÓN SUPERFICIAL

	n	M	DT	EORSG	EORSP
Mujeres					
1. RFTA: Relación familia y trabajo académico	1159	3.42	.88	.32**	.27**
2. VCF: Valoración de la capacidad por la familia	1157	4.03	.71	.43**	.31**
3. CEC: Condiciones de estudio en la casa	1159	3.62	.82	.27**	.20**
4. CFA: Concepto de fracaso académico	1157	3.30	.88	.19**	.13**
5. IFTA: Incidencia de la familia en el trabajo académico	1158	1.54	.60	.12**	.01
6. ORE: Organización del estudio	1158	3.55	.66	.41**	.31**
7. CFE: Concepto de fracaso escolar	1158	2.75	.96	.10**	.18**
EORSG: Enfoque de orientación al significado/comprensión	1153	3.91	.50	1	.80**
EORSP: Enfoque de orientación superficial	1157	3.49	.42	.80**	1

Nota. Leyenda: 'n': número de sujetos de la muestra por sexos; 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 estadísticamente significativa al nivel de .01

Se aprecia que otras variables intermedias como la Relación familiar y el trabajo académico (RFTA), y los conceptos de fracaso académico (CFA) y de fracaso escolar (CFE) poseen una cierta importancia que se ha de tener en cuenta (véanse tablas 3 y 4) y que, además, ambos contenidos diferenciales se adoptan y son asumidos con cierta regularidad por los alumnos de ambos sexos de universidad de Educación en República Dominicana.

En concreto, se hace referencia, en el caso de la variable RFTA, a aspectos relacionados con el trabajo académico diario del alumno y sus ayudas, facilitación o controles por parte de la familia («...mis padres habitualmente se informan sobre mi rendimiento en las distintas materias»). Estas variables RFTA, CFA y CFE tienen una valoración de tipo medio-alto y significativa, en alumnado de ambos sexos.

4.2. ANÁLISIS CORRELACIONALES ENTRE FACTORES DE LA SUB-ESCALA CEFA Y EORSG, EORSP

Las correlaciones que se presentan en las tablas 3 y 4, se refieren al grado e intensidad de afinidad de unas variables que dependen de la interacción familiar de los alumnos y su relación con dos variables importantes como los enfoques de aprendizaje de orientación al significado y los enfoques de orientación superficial.

En cuanto a los coeficientes de correlación se aprecian varios aspectos que es necesario destacar:

Hay cinco variables/factores: VCF, RFTA, CFA, CEC y ORE que guardan altas, positivas y significativas correlaciones ($p < .01$) con los enfoques de aprendizaje al significado (EORSG) y con los enfoques superficiales (EORSP).

- a) En consecuencia, en la medida en que el alumnado se perciba valorado por su familia (VCF) y en sus relaciones familiares en interacción con el trabajo académico (RFTA) y que las condiciones de estudio en la casa (CEC) sean percibidas como buenas/altas y que su concepto de fracaso académico (CFA) sea considerado como una dificultad en el desarrollo académico o por una cierta inmadurez y, finalmente, en la medida en que sea buena su capacidad de organización del estudio (ORE), así se incrementarán también los dos tipos de enfoques de aprendizaje al significado (EORSG) y el enfoque superficial (EORSP).
- b) Sin embargo, hay una incidencia importante en estas correlaciones: las variables VCF, RFTA, ORE y CFA guardan correlaciones altas por igual con EORSG y con EORSP, con lo cual es importante esta circunstancia dado que los alumnos parece que están satisfechos con su familia por sus ayudas y valoración, se relacionan positivamente, además de poseer buenas capacidades de organización del estudio y, optar por un concepto de fracaso académico en la línea de que "...las materias que se estudian no sirvan para madurar como persona..." y, a su vez todas estas variables guardan correlaciones medias/altas con EORSG y EORSP, simultáneamente.
- d) Por último, se aprecia en la tabla 3 cómo la variable IFTA (incidencia de la familia y trabajo académico) guarda una correlación negativa con EORSG, lo que se considera lógica y esperable esta correlación, así como se considera 'normal' que exista una correlación positiva de IFTA con EORSP.

4.3. MODELOS PREDICTIVOS DE SUBESCALA CEFA Y SUS EFECTOS SOBRE VARIABLES DEPENDIENTES EORSG, EORSP

Para estimar los modelos predictivos de análisis de regresión del factor Condiciones de estudio y relaciones familiares (subescala CEFA) sobre EORSG y EORSP se realiza un análisis de regresión lineal múltiple.

4.3.1. MODELO PREDICTIVO DE CEFA SOBRE EORSG (ENFOQUE DE ORIENTACIÓN AL SIGNIFICADO/COMPRESIÓN)

Se informa que, una vez efectuado el análisis de varianza (Anova) previo a los análisis de regresión, los tres modelos predictivos (de Variables CEFA sobre EORSG, EORSP) resultaron ser estadísticamente significativos. Para los análisis de regresión efectuados se ha utilizado el método de pasos sucesivos. Así, de acuerdo con la tabla 5, obsérvese que la varianza explicada (R^2) es importante, ya que supone el 22.2 y el 25,4 % del total, siendo los coeficientes beta (β) todos positivos y significativos, con lo cual nos informan sobre la existencia de una buena asociación de las variables citadas con EORSG, excepto, el coeficiente correspondiente a la variable IFTA. (ver tabla 5).

TABLA 5.

MODELO PREDICTIVO DE SUBESCALA CEFA SOBRE EORSG DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DOMINICANA. VARIANZA TOTAL EXPLICADA: HOMBRES: $R^2=22.2\%$ (N=395) MUJERES: $R^2=25.4\%$ (N=1144)

VARIABLES	R^2	R^2 corregida	Cambio en R^2	Error típico	Beta β	Sig. (p<)
Hombres						
1. ORE: Organización del estudio	.179	.176	.179	.440	.423	.001
2. CEC: Condiciones de estudio en la casa	.206	.201	.027	.433	.177	.001
3. VCF: Valoración de la capacidad por la familia	.222	.215	.016	.429	.141	.008
Mujeres						
1. VCF: Valoración de la capacidad por la familia	.181	.180	.181	.427	.425	.001
2. ORE: Organización del estudio	.233	.231	.052	.413	.337	.001

VARIABLES	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Error típico	Beta β	Sig. (p<)
3. CFA: Concepto de Fracaso académico	.242	.239	.009	.411	.095	.001
4. RFTA: Relación familia y trabajo académico	.247	.244	.005	.410	.082	.001
5. IFTA: Incidencia familia en el trabajo académico	.254	.250	.007	.408	-.089	.001

Analizando en detalle los resultados de la tabla 5, se aprecian varios aspectos destacables:

- a) En alumnas/mujeres, la primera variable de la ecuación (VCF) explica el 18.1 % (cambio en R² = 18.1) del 25.4% total. Es una variable relevante ya que influye de forma positiva y de una manera directa (el coeficiente beta -β- es de .425), es decir, la valoración de la capacidad del alumno por la familia tiene una buena capacidad predictiva con un buen nivel de asociación con EORSG. En consecuencia, influye en la creación y mantenimiento de enfoques profundos y de logro, de enfoques de orientación al significado y a la comprensión en los alumnos dominicanos y, de forma colateral, ejerce una influencia positiva y significativa en el aprendizaje del alumnado universitario dominicano de Educación.
- b) Además, se aprecia que a la variable VCF le acompañan en la ecuación las variables ORE, CFA y RFTA. Hay en conjunto una menor capacidad predictiva que VCF, aunque su contribución a la ecuación es importante y porque sus coeficientes beta son los tres positivos y significativos (p< .01), lo cual indica un buen nivel de asociación con EORSG. Por eso la organización del estudio (ORE), las relaciones familiares cuando se muestran como ayudas a los hijos y se mantiene una relación positiva de la familia apreciando el trabajo académico (RFTA) de los hijos, y en la medida en que el concepto de fracaso académico (CFA) se asume por el hecho de que el alumno no se desarrolla adecuadamente o muestra inmadurez personal y académica en sus estudios, en estos tres supuestos, de acuerdo con los datos, los alumnos y, especialmente las alumnas dominicanas, mantendrán una actitud positiva sobre su trabajo académico hacia la significatividad, hacia la comprensión, profundizando, relacionando y comprendiendo adecuadamente los contenidos y avanzando en su proceso de aprendizaje.
- c) Finalmente, en relación con variable IFTA se afirma que tiene muy poca relevancia para el alumnado dominicano participante en esta investigación.

Si estos análisis efectuados hasta aquí se aplican a la parte superior de los datos de la tabla 5 de alumnos-hombres, se aprecian ciertas diferencias que, aunque son sutiles, tienen su relevancia. La varianza total explicada disminuye un poco en relación con los datos observados en las alumnas. Aquí: la varianza (R^2) total explicada es del 22.2%.

La Organización del estudio (ORE) es la primera variable que entra en la ecuación (17.9 % de la varianza en relación con el total, que es del 22.2%). Significa una buena disponibilidad para organizar el tiempo de estudio y los recursos con eficacia, saber adaptarse al tiempo y material de estudio y planificar el trabajo académico. Estos alumnos altos en ORE manifiestan unas buenas destrezas para su aprendizaje. Posteriormente, siguen las variables Condiciones de estudio en la casa (CEC) y la VCF (Valoración de la capacidad por la familia). Sin embargo, obsérvese que explican tan solo el 4.3% % del 22.2% total.

En resumen, hay un conjunto de variables contextuales de relaciones familiares que caracterizan al alumnado dominicano en esta investigación y que tienen unos efectos positivos de óptima influencia en el aprendizaje hacia el significado y comprensión, hacia enfoques EORSG. Estas variables tienen una influencia positiva en el desarrollo de un aprendizaje significativo, a la comprensión y al significado.

4.3.2. MODELO PREDICTIVO SOBRE EORSP (ENFOQUE DE ORIENTACIÓN SUPERFICIAL)

Pasando al análisis de los resultados del modelo predictivo CEFA sobre EORSP (ver tabla 6), se trata de conocer los efectos de las variables/factores de la subescala CEFA sobre los procesos de aprendizaje de orientación superficial (EORSP).

El total de varianza explicada en este modelo predictivo (Variables CEFA sobre EORSP), en mujeres y hombres, es de 15.6 % y 14.9 %, respectivamente. Las variables que entran en la ecuación en el primer caso son cinco: Valoración de la capacidad por la familia (VCF), Organización del estudio (ORE), Concepto de fracaso escolar (CFE) y Relación familia-trabajo académico (RFTA).

TABLA 6.

MODELO PREDICTIVO DE SUBESCALA CEFA SOBRE EORSP DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DOMINICANA. VARIANZA TOTAL EXPLICADA: HOMBRES: R²=14.9 % (N=395) MUJERES: R²=15.6 % (N=1144)

VARIABLES	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Error típico	Beta β	Sig. (p<)
Hombres						
1. RFTA: Relación familia y trabajo académico	.104	.101	.104	.403	.323	.001
2. ORE: Organización del estudio	.206	.201	.027	.433	.177	.001
3. CFE: Concepto de fracaso escolar	.149	.141	.018	.394	.135	.008
Mujeres						
1. VCF: Valoración de la capacidad por la familia	.091	.090	.091	.374	.301	.001
2. ORE: Organización del estudio	.122	.120	.031	.368	.234	.001
3. CFE: Concepto de fracaso escolar	.146	.143	.024	.363	.230	.001
4. RFTA: Relación familia y trabajo académico	.152	.148	.006	.362	.201	.001

En este modelo predictivo de CEFA sobre EORSP, con alumnos-hombres, las variables predictoras son por orden de importancia: la Relación familia y trabajo académico (RFTA), la Organización del estudio (ORE) y el Concepto de fracaso escolar (CFE). Aquí entran solamente tres variables, aunque difieren del modelo de mujeres (ver parte inferior tabla 6). Destacan en las mujeres las dos variables primeras VCF y ORE con una buena capacidad predictiva sobre EORSP (12.2%, del total de 15.6%), mientras que en los hombres destacan las variables RFTA y ORE (un 13% de la varianza total que es del 14.9%) (ver tabla 6, parte superior). En consecuencia, las tres variables de tipo familiar más importantes y que mantienen una influencia directa sobre EORSP en ambos sexos de alumnado dominicano de Educación son la Valoración de la capacidad por parte de la familia (VCF), la Organización del estudio (ORE) y la Relación familia y trabajo académico (RFTA).

Brevemente hay que explicar estos resultados diferenciales de la tabla 6 teniendo en cuenta el anterior modelo CEFA sobre EORSG. Son resultados complementarios, es decir: un alto número de alumnos universitarios dominicanos de Educación utilizan las variables familiares tanto para elaborar, mantener e influir en enfoques de aprendizaje al significado (EORSG) como para el aprendizaje superficial (EORSP), aunque en este caso en menor intensidad y lo hace un menor número de sujetos. En ningún caso se puede considerar que ambos enfoques sean excluyentes a la hora de afrontar las tareas de

estudio y aprendizaje por parte de este alumnado, aunque son resultados sorprendentes por su contundencia y significatividad. Conclusión: las mismas variables derivadas del contexto relacional familiar y de concepciones sobre fracaso escolar/académico ejercen influencias semejantes en ambos enfoques de aprendizaje: EORSG y EORSP.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los dos primeros objetivos de este trabajo, eran lograr el análisis de variables contextuales familiares y académicas del alumnado universitario dominicano de Educación y su correlación con los enfoques de aprendizaje, además de verificar la capacidad predictiva de dichas variables. En esta línea se ha logrado aislar las variables más importantes y con unas correlaciones altas y significativas con los enfoques de aprendizaje al significado (EORSG), en mujeres y hombres. Son, por este orden: la Valoración de la capacidad por la familia (VCF), la Organización del estudio (ORE), la Relación familia y trabajo académico (RFTA), las Condiciones de estudio en la casa (CEC) y el Concepto de fracaso académico (CFA). Estas cinco variables se asocian de modo positivo y significativo con los enfoques.

Se comprueba que buena parte del alumnado valora positivamente el hecho de que sus padres también les valoran su capacidad en el trabajo, su apoyo y buena relación con su trabajo académico y también su propia organización del trabajo en el momento de afrontar el estudio. Aparte, se hace una buena valoración de las condiciones de estudio en casa y del concepto de fracaso académico. Estos resultados suponen una buena asociación con el enfoque de aprendizaje al significado y comprensión (EORSG).

En cuanto al segundo objetivo referido a la capacidad predictiva de variables contextuales familiares sobre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento, se insiste en los resultados obtenidos en los modelos predictivos: tienen efectos positivos de fuerte influencia en los procesos de aprendizaje hacia el significado y comprensión (EORSG) y, en menor medida, hacia el superficial EORSP.

Existen pocos trabajos sobre esta temática, sin embargo, se sabe que mantienen una influencia importante dichas variables sobre los enfoques, de acuerdo con el modelo 3P de Biggs (Biggs, 1987) y, de forma indirecta a través de las mismas, ya que dichos efectos se manifiestan en el rendimiento académico. En otros trabajos de los profesores Núñez, Rosario, González-Pienda, Soares y Rubio (2005), a través de análisis de ecuaciones estructurales, han demostrado la existencia de importantes influencias de variables familiares sobre los enfoques de aprendizaje del alumnado portugués de Educación secundaria, con lo cual se contrastaba el modelo 3P de Biggs.

En relación con los datos de alumnos universitarios en República Dominicana se aprecian resultados similares a los encontrados en la enseñanza secundaria en España en dos aspectos: i) se obtienen altas correlaciones y significativas de la Valoración/satisfacción familiar de la capacidad y esfuerzo/trabajo académico con el rendimiento tanto en los trabajos de Fernández de Mejía (2017) como en el de Barca et al. (2019), con lo cual se consolidan todas las implicaciones que este hecho conlleva, de modo que, en la medida que el alumnado perciba buena valoración y satisfacción en su familia por el trabajo académico realizado, en esa medida el rendimiento académico será bueno o alto; ii) aun siendo coincidentes los datos con los de Educación secundaria como la *Ayuda de la familia al trabajo académico y colaboración familia-centro* (con bajas correlaciones e incluso negativas con el rendimiento), sin embargo en la variable *Refuerzo familiar del rendimiento* se aprecia una correlación positiva, aunque no significativa en la investigación de Fernández de Mejía (2017) con alumnado de primer año de universidad y una correlación positiva y significativa en la investigación de Barca et al. (2019).

De acuerdo con el último objetivo, se proponen unos puntos de actuación para el profesorado destacando la necesidad de centrarse en la forma de abordar la docencia universitaria en Educación, en concreto en el uso que sería bueno hacer de los métodos de enseñanza. Se confirma el consenso y acuerdo que existe en la actualidad sobre la bondad de los métodos de enseñanza de tipo constructivista basados en el descubrimiento, en la inducción, en la interrogación..., en el aprendizaje centrado en el análisis de tareas; sin embargo, la eficacia de estos métodos para un buen rendimiento no siempre ha sido comprobado.

También habría que decir que los métodos denominados de enseñanza directa, en los que el profesorado tiene un papel más activo, participativo, más de animador y como guía y responsable de forma directa de la enseñanza, son los que mayor efecto tienen sobre el rendimiento porque el buen y eficaz método es el que incluye una buena explicación y demostración del profesor (Rosenshine, 2014; Castejón, 2014).

En consecuencia, una propuesta general para el profesorado de Educación pasa por fomentar la opción de los métodos de enseñanza directa que consisten en fomentar las explicaciones de forma clara y organizada, con la presentación de los contenidos en pequeños pasos, empleando con mucha frecuencia las demostraciones y con apoyo de las TIC. Enseñar de forma directa supone también dar buena retroalimentación explícita (feedback) al alumno en la sala de clase, haciendo preguntas, respondiendo, dando explicaciones más profundas, enseñando de forma explícita estrategias de solución de tareas, enseñando sobre cómo se adquiere y se organiza el contenido/información; siempre utilizando materiales acordes a la capacidad de los alumnos... en fin, haciendo prácticas, orientando, revisando los trabajos de los alumnos y siempre, si es posible, con evaluaciones formativas.

Como puntos a mejorar en el futuro en esta línea de investigación habría que tener en cuenta la obtención de algunos datos de variables sobre métodos y técnicas de enseñanza del profesorado universitario de Educación elaborando Escalas de medida al efecto con la finalidad de hacer triangulación con otras variables analizadas en este trabajo. Además, sería deseable contar con algunos autoinformes de una selección de alumnos participantes en la investigación sobre su aprovechamiento de la docencia impartida y sus opiniones sobre cómo poder mejorarla con el fin de contrastar datos y resultados con los obtenidos por medio de escalas de medida como las utilizadas en esta investigación.

REFERENCIAS

- Almeida, L. (Coord.) (2008). *Percurso escolar na adolescência: sucesso/insucesso e Continuidade/abandono*. Proxecto de investigación. Universidade do Minho. Centro de Estudos Euro-Regionais (CEER).
- 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. 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.
- 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*. Editorial Crecimiento Humano/Infad.
- 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.
- Biggs, J.B. (1987): *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Castejón, J. L. (2014). *Investigación y mejora de la Educación. Hacia una práctica y política educativa basadas en la evidencia*. Universidad de Alicante: Lección inaugural. Curso académico 2014-2015.
- Fernández de Mejía, M^a A. (2017). Motivación y rendimiento académico en la universidad. Santo Domingo. República Dominicana. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). *Programa Nacional de Publicaciones, Vol. 1*. 433 pp.
- Ferreiro, F. J., Ríos, D., & Álvarez, D. (2016). Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico en Galicia (España). *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 70 (1), 47-62.
- Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322.
- González-Pienda, J.A (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, n^o 7, vol. 9, 247-258.

- González-Pienda, J.A., & Núñez, J.C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 115-134.
- Marchesi, A. & Martin, E. (2002). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Universidad.
- Núñez, J. C., Rosario, P.S., González-Pienda, 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., 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*. Grupo Editorial Universitario.
- 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.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36 (1). 12-39. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_21.pdf
- Selmes, I. (1987). *Improving Study Skills*. Hodder and Stoughton. [Traducción castellana: *La mejora de las habilidades para el estudio*. Paidós/MEC, 1988].
- Weiner, B. (1992). *Human motivation*. Metaphors, theories and research. Sage Publications.
- Wentzel, K. R. (2005). *Peer relationships, motivation, and academic performance at school*. En J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). Guilford Press.

CÓMO CITAR:

- Montes de Oca Báez, 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.pp60-78>