

COLECCIÓN
DIÁLOGOS
INTELECTUALES
DEL SIGLO XXI

EDUCACIÓN EN CLAVE DE METODOLOGÍAS Y MEDIACIONES

VV.AA.

Educación en clave de metodologías y mediaciones

VV.AA.

Originalmente publicado en 2021 en Madrid, España,
por GKA Ediciones como parte de la colección *Diálogos
Intelectuales del Siglo XXI*.

2021, los autores
2021, GKA Ediciones



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada:
No se permite un uso comercial de la obra original ni la
generación de obras derivadas.

Educación en clave de metodologías y mediaciones / por VV.AA.

ISBN: 978-84-15665-77-9

Las opiniones expresadas en cualquiera de los artículos publicados en este libro son la opinión de los autores individuales y no los de Global Knowledge Academics, ni de los editores. Por consiguiente, ni Global Knowledge Academics ni los editores se hacen responsables y se eximen de toda responsabilidad en relación con los comentarios y opiniones expresados en cualquiera de los artículos de este libro.

Este libro ha sido financiado por Global Knowledge Academics
- www.gkacademics.com

ÍNDICE

PARTE I. MEDIACIONES PEDAGÓGICAS

La educación literaria universitaria, como motor de competencias intelectuales y emocionales	9
El valor de los sentidos en la lectura poética, en un aprendizaje cultural que desprende aromas de una significativa pujanza digital <i>Marta Mitjans Puebla</i>	
Enseñar con las manos	17
El impacto de nuestra danza gestual en experiencias de enseñanza-aprendizaje <i>Adyel Quintero Díaz</i>	
Construyendo vínculos de mutualidad en el aula	25
<i>Nery Esperanza Cuevas Ocampo</i>	
Concepciones de docentes en formación inicial de ciencias naturales en Colombia hacia la salud afectivo-sexual	33
<i>Jonathan Andrés Mosquera y José Joaquín García García</i>	
Apoyo a niños de educación primaria en México	49
Un proyecto solidario de jóvenes privilegiados en tiempos de pandemia <i>Sofía Trejo Garzón</i>	
Influencia de la COVID-19 en los deberes escolares	61
Visión del alumnado de Educación Primaria <i>Ruth Tristán Sarmiento, Francisca José Serrano Pastor y María José Martínez Segura</i>	
Efectividad del aprendizaje en línea desde la perspectiva del alumno universitario	73
<i>Edna María Medina Morón y Neydi Gabriela Alfaro Cázares</i>	
Relación entre rendimiento cognitivo y habilidad motriz en el alumnado de educación infantil	87
Estudio Piloto <i>Silvia Varela, Laura Ferro, Miguel A. Sanchez-Lastra y Carlos Ayán</i>	
Análisis documental de la inclusión del alumnado MENA en el ámbito educativo y su nivel de incorporación a los modelos híbridos de aprendizaje	97
<i>Sara Delgado-Delgado, Eva María Olmedo-Moreno y Noelia Parejo-Jiménez</i>	
La esperanza de la LOMLOE	119
¿Hacia una inclusión real de las mujeres en el Patrimonio Cultural, los Museos y el Currículo de Historia del arte? <i>Sandra García – Sinausía y Ana Valtierra Lacalle</i>	

Aprendizaje-servicio, pedagogía emergente en tiempos de COVID-19 129
Experiencia con alumnado de 1º de Pedagogía de la Universidad de Valencia
Estefanía López-Requena

La observación como método de trabajo en el sistema educativo español 139
Del Instituto Escuela al Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales de la Universidad de Granada en época de pandemia
Antonio Luis Bonilla Martos

Análisis del discurso mediático en la prensa digital ceutí hacia los menores extranjeros no acompañados 151
Paula Portela Martín y Christian Alexis Sánchez-Núñez

Impacto Económico y Social de la Educación Financiera: el caso de Honduras 163
Ana León Gómez, David Alaminos Aguilera, Francisca García Lopera y Mercedes Raquel García Revilla

Hacia la construcción de la Ciudadanía Global en las propuestas curriculares de los Programas de Licenciatura en las Facultades de Educación de las Instituciones UCEVA, CESMAG y ULEAM 179
Diana Katherine González O., Julián Eduardo Betancur A., Andrés Mateo Jiménez Ramos y Miguel Ángel Cartaya Olivares

Mediaciones educativas de un grupo de docentes de una institución universitaria con énfasis en deporte 191
Germán Darío Isaza Gómez, Heriberto González Valencia, Laura Isabel Mena Jaramillo, Lina Marcela Rendón Bocanegra y Diana Marcela Osorio Roa

Procesos de acompañamiento pedagógico en el desarrollo de competencias lectoescritoras 205
Cindy Karina Leal Ortega, Astrid Viviana Rodríguez Sierra y Victor Hugo Londoño Aguirre

Enfoques de Aprendizaje en alumnos de primaria de ciudad de Chihuahua, México 217
Nadia Vega Villanueva, Gerónimo Mendoza Mera y Lilia Susana Carmona García

Neoliberalism and middle school education 235
An approach to relational behavior of the school field in the city of Tandil (Buenos Aires, Argentina)
Marcela Leivas

PARTE II. METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS

La técnica de los seis sombreros para el desarrollo de la creatividad en la asignatura Tratamiento de Residuos Sólidos y Gaseosos 249
María Ángeles Martín Lara

Introducción a las prácticas de telecolaboración en la Universidad de Extremadura (España)	259
Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras mediante intercambios virtuales	
<i>Cristina Manchado-Nieto y María Barbaño Rodríguez-Alberto</i>	
Modelos de evaluación de efectividad de la capacitación híbrida- SLR	273
<i>Jessica Uribe Navarrete</i>	
La gamificación como estrategia didáctica	287
Espacio de Educación y Aprendizaje del Siglo XXI	
<i>Gastón Sanglier Contreras, Juan Carlos Zuñ Escobar, Carmen Belén Martínez Cepa, Aurora Hernández González y M^º Inés Serrano</i>	
Aprendizaje híbrido y ODS, en tiempos de la COVID-19	297
<i>Eva M^º Aguaded Ramírez</i>	
Aprendizajes híbridos: Una oportunidad para el trabajo colaborativo y la co-docencia en escuela la Santo Domingo (Chile)	311
<i>Marisol del Carmen Álvarez Cisternas y Yasna Soledad Contreras Soto</i>	
La emoción del juego en modelos b-learning	321
Jugar, ludificar o gamificar	
<i>Juan Ramón García Chávez</i>	
En contexto de enseñanza híbrida ¿cómo evaluar el aprendizaje?	333
<i>Ana Ma. Bañuelos Márquez</i>	
Propuesta de Implementación de la Red Social TikTok en el Proceso de Enseñanza	341
<i>Edson Eduardo García Pérez y Marisol Luna Rizo</i>	
Una experiencia innovadora en Primaria: El Aprendizaje Basado en Problemas	351
<i>M^º Raquel Picornell Buendía</i>	
MOOC UNAM: experiencias para la educación en línea	375
<i>Anaís Pereda</i>	
La metodología flipped classroom en el aprendizaje de las reglas ortográficas	385
<i>Luz Mary Yuquilema Yaúcan, Carlos Ernesto Herrera Acosta y Ximena Jeanneth Zúñiga García</i>	
Guía virtual de nutrición para el desarrollo de hábitos alimenticios saludables en los estudiantes de bachillerato	403
Propuesta de investigación	
<i>Paulina Cristina Yaguana Zurita, Susana Zurita López y Noemí Suárez Monzón</i>	
Importancia de las reglas ortográficas en la redacción científica	421
<i>Luz Mary Yuquilema Yaúcan, Carlos Ernesto Herrera Acosta y Genoveva Verónica Ponce Naranjo</i>	

Inclusión de herramientas de realidad aumentada en el proceso de instrucción militar de cadetes

437

Claves del diseño de una herramienta tecnológica para facilitar el correcto manejo del armamento

Adolfo Hernando Hernández Hernández, Erika Lorena Garzón Quintero, Karen Lorena Navarro Rodríguez y Sharom Nicole Usa Suárez

Enfoques de Aprendizaje en alumnos de primaria de ciudad de Chihuahua, México

Nadia Vega Villanueva, Universidad Autónoma de Juárez, México
Gerónimo Mendoza Mera, Universidad Autónoma de Chihuahua,

México

Lilia Susana Carmona García, Universidad Autónoma de Juárez,
México

Palabras clave: Enfoques de Aprendizaje; Aprendizaje; Estudiante de Primaria; Escuela Primaria; Psicología de la Educación; Proceso de aprendizaje; Infancia

ANTECEDENTES

La educación para cualquier sociedad brinda las bases del futuro de su propia comunidad; la educación en México ha sido la esperanza del progreso económico y formadora de valores sociales, los cuales han sido modificados dependiendo de la influencia internacional, muestra de ello ha sido la propuesta de la educación del milenio promovida por la OCDE, la UNESCO y la UNICEF (2016), quienes sugieren que los modelos educativos de cada país deben promover que en los ambientes de aprendizaje los alumnos desarrollen las habilidades meta-cognitivas, la autorregulación, la motivación hacia el aprendizaje y las emociones; aunado a lo anterior los modelos educativos actuales deben buscar y promover que el aprendizaje se de un marco de calidad, inclusión y equidad (ONU, 2019).

A pesar de su adherencia a estas propuestas internacionales y los cambios a sus Modelos Educativos, los alumnos en varios países Latinoamericanos, entre ellos México, presentan rezago educativo (Aguerrondo y Vaillant, 2015); diferentes informes internacionales como la evaluación de la Calidad (UNESCO, 2016), la evaluación PISA (OCDE, 2015, 2019) o las evaluaciones educativas realizadas por OCDE, UNESCO y UNICEF (2016) dan cuenta de ello.

En México, el Modelo Educativo sigue ratificando su adherencia a promover el aprendizaje en ese marco, así como propone la implementación de innovaciones educativas en donde el alumnado consolidará aprendizajes significativos suscitando en ellos el aprender a aprender (SEP, 2017). Si bien el Estado Mexicano ha propiciado la atención sobre las recomendaciones señaladas en la educación básica, dichas modificaciones no han tenido gran impacto, como se ha mostrado en los bajos niveles obtenidos por los alumnos en el 2018 en la prueba PISA (OCDE, 2019); o el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el cual desde el 2002 ha reportado los bajos niveles de aprendizaje en los alumnos. En el caso de los estudiantes de sexto grado de primaria, de acuerdo con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en 2018, el INEE reportó que en el aprendizaje del lenguaje y la comunicación el 49% de los alumnos se encontró en

niveles básicos e insuficientes, ubicándose en el mismo nivel de insuficiencia el 59% de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas (INEE, 2019). Los bajos indicadores sobre las competencias en lectura y matemáticas reportados internacionalmente (ONU, 2019), como los mencionados en el caso mexicano, exponiendo aún la necesidad de investigar sobre el proceso de aprendizaje realizado por los alumnos, en sus diferentes de sus diferentes contextos, a fin de fomentar que las escuelas formen y desarrollen en sus estudiantes las habilidades del pensamiento superior.

Características del desarrollo infantil en los alumnos que cursan el sexto año de primaria. La edad entre los 10 a 12 años corresponde a la transición entre dos periodos del desarrollo humano, el primer período se describe dentro de la niñez media la cual abarca desde los 6 hasta los 12 años (Craig y Baucum, 2009; Mussen, Conger y Kagan, 2009); el segundo período corresponde a la adolescencia, en donde Piaget (1991) y Papalia, Feldman y Martorell (2012) refieren que el rango de edad inicia a partir de los 11 años; respecto a su desarrollo cognitivo, para el presente estudio se retoma la teoría de las etapas cognoscitivas de Piaget, en la cual se plantea que existe un cambio en la capacidad cognitiva de las personas derivado de la madurez biológica, en otras palabras, la evolución de las estructuras biológicas interviene en el desarrollo del pensamiento, a la par el pensamiento se edificara a partir de la interacción del individuo con el medio ambiente (Hernández, 2005; Woolfolk, 2010). El desarrollo de las estructuras mentales que se presentan desde edades tempranas se modifican a partir de nuevas relaciones entre el sujeto y el ambiente (Hernández, 2005). Considerando lo anterior Piaget, postula que los procesos cognoscitivos median en la resolución de problemas, a través de inferencias y deducciones que las personas realizan y consolidan en su desarrollo ontogénico (citado en Mussen, Conger y Kagan, 2009).

Desde esta teoría, los alumnos que cuentan entre 10 a 12 años de edad y estan cursando el sexto grado de primaria dentro del modelo educativo mexicano se encuentran en la transición del periodo de las operaciones concretas y las operaciones formales. Considerando esta modificación cognitiva, existiran estudiantes que al encontrarse en la etapa de las operaciones concretas resuelven los problemas específicos utilizando el razonamiento lógico. Su comprensión se basa en las leyes de la conservación y la reversibilidad. Una de las diferencias centrales en el pensamiento con la etapa de las operaciones formales, radica en que para el razonamiento el niño en la etapa de las operaciones concretas requiere de eventos y objetos reales, particularidad que no requiere el niño en la etapa subsecuente, ya que su entendimiento se basa en circunstancias abstractas, con la capacidad de formular hipótesis y visualizar circunstancias para corroborar sus ideas (Craig y Baucum, 2009; Hernández, 2005; Mussen, 2007; Mussen, Conger y Kagan, 2009; Papalia et al., 2012; Piaget, 1991; Woolfolk, 2010).

El proceso de la memoria en la etapa de las operaciones concretas presenta las siguientes modificaciones, a partir de los 9 años los niños presentan aumento en la capacidad de retención, posibilitando la agrupación de conceptos e información a partir de las propiedades y significado de los objetos, dicho proceso se realiza mediante el uso de estrategias intencionadas y/o espontáneas (Craig y Baucum, 2009; Mussen, 2007; Piaget, 1991). Craig y Baucum (2009) refieren mejoría en la retención en la memoria a corto y a largo plazo, mientras que en 1993, Flavell, Miller y

Miller describen la capacidad de la elaboración semántica que se presenta en esta etapa realizada a partir de las inferencias lógicas. Respecto a las estrategias de recuperación, Flavell et al. (1993) mencionan el uso más eficiente de éstas (citados en Craig y Baucum, 2009).

En esta etapa se percibe en el pensamiento de los niños la capacidad de comprender basados en razonamientos flexibles (Craig y Baucum, 2009), los cuales les permiten inferir supuestos basados en reglas denominadas agrupamientos, las cuales consisten en leyes de igualdad y relación entre los objetos (Hernández, 2005; Mussen, Conger y Kagan, 2009). Otro de los logros mencionados por Piaget que el niño adquiere en la etapa de las operaciones concretas es el concepto de conservación. Con base en este principio, los niños dan cuenta de la permanencia de la cantidad, independientemente de las formas de los objetos (citado en Mussen, 2007; Mussen, Conger y Kagan, 2009). Según Piaget, entre los 11 y los 12 años en el pensamiento de los niños es observable la construcción de supuestos a partir de la inferencia de la transformación y conservación de la materia; es decir, los niños en este período de edad manifiestan que la composición de los elementos se establece mediante la concentración o la separación de las características particulares de los objetos analizados. A partir de dicho principio, Piaget menciona que en el pensamiento de los niños en el período mencionado se observa “la transformación de las relaciones inmediatas en un sistema de relaciones objetivas” (Piaget, 1991, p. 64). Sobre la base de las consideraciones anteriores, Woolfolk (2010) refiere que se establece la capacidad de clasificación de los objetos, mismos principios que en Mussen (2007) y Mussen, Conger y Kagan (2009) son denominados como término de relación.

En seguimiento a lo expuesto anteriormente, los niños tienden a explicarse las características de la conservación de la materia analizando propiedades como el volumen, el peso, la longitud, ampliando en las deducciones realizadas no sólo la conservación de la materia sino también la posibilidad de la reversibilidad de la misma (Piaget, 1991). Resulta oportuno especificar que la reversibilidad se refiere a la capacidad de discernir sobre un proceso detallado, analizando la pertinencia del iniciar nuevamente el proceso para establecer otros resultados (Mussen, 2007; Woolfolk, 2010).

Piaget (1991) menciona también que los niños en esta etapa presentan avances en el desarrollo de la temporalidad, consolidados a partir de la construcción de acontecimientos sucesivos, coherentes y relacionados. Otros avances perceptibles son la noción de la velocidad y la construcción del espacio.

Para Piaget (1991), a partir de los 11 o 12 años existe un egocentrismo intelectual manifestado por la constante reflexión sobre la realidad en la que se sitúa la persona. Dicho egocentrismo intelectual se corregirá a partir de que el individuo utilice la reflexión en función de anticipar e incorporar las vivencias.

Con relación a la afectividad, Piaget (1991) menciona que en el periodo entre los 7 a 12 años puede observarse un incremento en los sentimientos morales de los infantes, destacando la organización de la voluntad y el respeto por los demás. El autor refiere que los niños no solo pueden distinguir las atribuciones de sus iguales, sino que también pueden compararlas con las propias, determinando particularidades y diferencias impactando en su vida social como en los sistemas de cooperación entre iguales.

Piaget (1991) refiere que, a partir del respeto mutuo, los sentimientos morales de los niños se incrementan determinando nuevas formas de convivencia entre iguales como con los adultos. En las normas de convivencia entre los iguales, se presenta los acuerdos establecidos y determinados entre ellos asumidos de forma autónoma, observándose características como la honestidad, complicidad y sentimientos de justicia entre los niños. En este último punto, existe una diferencia en la relación con los adultos, ya que lo justo es percibido de forma diferente a las conductas de obediencia determinadas por los adultos. La organización de los valores o la moral que presentan los niños es equiparable a la agrupación lógica, ya que establece esquemas de relaciones y escalas entre las personas con las que ahora convive determinada por su relativa autonomía moral. Respecto a la voluntad, Piaget (1991) refiere que ésta se constituye mediante la organización de los sentimientos del niño, para lograr dicha organización, los niños elaboran regulaciones entre sus deseos y su deber, utilizando el principio de reversibilidad de las acciones, de esta forma construyen esquemas de regulaciones en sus actos determinados por las deducciones que realiza. Piaget (1991) menciona que la organización de la voluntad y los valores morales en los niños en este período se desarrolla a la par de su desarrollo cognitivo. Sobre su desarrollo socioemocional, Bruner afirma que existe una relación entre el aprendizaje activo del niño, el medio que le rodea y la motivación que establece en la relación entre ambos (citado en Woolfolk, 2010). En el orden de ideas anteriores, Woolfolk (2010) sostiene que es pertinente impulsar a los alumnos en el desarrollo de la resolución de problemas de manera autónoma y no a partir de las recompensas o motivaciones que sus docentes les puedan proporcionar. Asimismo, comenta que, en algunos ambientes educativos, los maestros promueven solo la memorización de los contenidos, en la explicación tácita, así como en la poca experimentación con los ambientes reales; factores que impactarán en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, el estudio del aprendizaje de los estudiantes ha sido abordado desde diversos abordajes desde la psicología cognitiva, algunos investigadores se han enfocado en los procesos de memorización (Barlett, 1932); la organización de aprendizaje verbal (Tulving, 1962a; 1962b); el proceso de los recuerdos libres realizados en función de la ejecución de una tarea (Anderson, 1970); el proceso de la atención y la memoria en el procesamiento de la información (Craik y Lockhart, 1972; Lockhard y Craik, 1978); la resolución de tareas en 1940 por Katona y Wertheimer en 1945; Marton en 1970 la organización de información (citados en Marton, 1975), considerándose referentes en la línea de investigación de los Enfoques de aprendizaje, la cual se desarrolla en población universitaria en la década de los 70's – 80's con estudios de Marton y Säljö en Suecia (1976; 2005); Entwistle y Ramsden en Edimburgo (1983) y Biggs en Australia, Canadá y Hong Kong (2010).

La línea de investigación seguida por Biggs, considera los postulados de Marton y Säljö (citados en Biggs, 2010), incluyendo sus reflexiones sobre las etapas de desarrollo de Piaget con la fenomenografía, dando lugar a lo que él denominaría como Structure of the Observed Learning Outcome (taxonomía SOLO); la continuidad de los estudios sobre los Enfoques de Aprendizaje con otros colaboradores le permitió consolidar la taxonomía SOLO proponiendo estructurar los niveles de aprendizaje desde alineamiento constructivo así como el Modelo 3P de enseñanza

aprendizaje (Biggs, 2010, Biggs y Tang, 2011). Dicho modelo es un sistema integrado por tres factores: pronóstico, proceso y producto. El factor pronóstico está subdividido en dos categorías, la primera hace referencia al alumno en relación a conocimientos, habilidades y motivación, en este primer factor denominado pronóstico, Biggs incluye el entorno familiar del estudiante. En la segunda categoría del primer factor incluye al contexto de enseñanza en relación a las características propias del diseño curricular, el método de enseñanza, la organización y funciones de la institución (Biggs, 1987; 2010). El segundo factor es llamado proceso, en el Biggs menciona que en el aprendizaje realizado por el estudiante están implicadas sus motivaciones y estrategias para realizar las actividades académicas (Biggs, 1987), las cuales al emplearlas determinara sus Enfoques de Aprendizaje, ya sea de tipo superficial o profundo (Biggs, 2010). La tercera y última etapa es nombrada como producto, la cual está conformado por los resultados afectivos, estadísticos o prácticos (Biggs, 2010), esta última etapa depende de la interacción de los otras (Biggs, 2010; Mirete, Soro, y Maquilón, 2015).

Biggs puntualiza que la combinación motivo - estrategia definirá el Enfoque de Aprendizaje empleado por el estudiante, aclara que la nomenclatura que anteriormente ha utilizado para cada enfoque producía confusión, a lo cual divide los Enfoques del Aprendizaje en superficial, profundo y al logro (Biggs, 1987) o de rendimiento (Biggs, 2010). El autor, especifica que el aprendizaje del estudiante depende de los motivos e intenciones, de sus conocimientos previos y de su uso (Biggs, 2010), refiere que el contexto de aprendizaje proporciona a los estudiantes las estrategias de codificación, propuestos por Mischel en 1973, las cuales representan los motivos que intentan alcanzar, como mejores calificaciones, aspiraciones académicas, entre otras; complementado menciona que las estrategias utilizadas hacen referencia el sistema de autorregulación del estudiante (citado en Biggs, 2010).

Biggs expone, que los Enfoques Profundo y Superficial son similares a los propuestos por Marton y Säljö 1976 (citados por Biggs, 1987), el autor basándose en el modelo 3P puntualiza que los Enfoques Superficial y Profundo son reacciones en los estudiantes hacia los ambientes de enseñanza no rasgos de personalidad (Biggs, 2010).

El Enfoque Superficial es realizado mediante actividades que requieren un mínimo nivel cognitivo, de tal forma que el aprendizaje del estudiante es a nivel memorístico, los contenidos aprendidos son aislados, se centra en datos concretos, no realiza análisis de contenidos, realiza esfuerzos mínimos en las actividades académicas centrandose en aprobar de forma mínima (Barca, Peralbo, Brenlla, Porto y Santamaría, 2005; Biggs, 2010), da prioridad a actividades extra curriculares, presenta elevada ansiedad, así como puede existir incapacidad de comprensión de los contenidos (Biggs, 2010).

En el Enfoque Profundo, el objetivo del estudiante es la comprensión de lo aprendido, valiéndose de los conocimientos y experiencias previas. En este enfoque, el estudiante muestra interés y responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Barca et al., 2005). Para el estudiante, el aprendizaje es significativo, de manera que este tiene sentido, tanto emocional positivo, como sentido de valor e importancia; puede ser un reto, pero deja en él placer por aprender; las actividades que realiza

son organizadas, sistemáticas, continuas y reflexivas (Biggs, 2010). Según González (1997) en el Enfoque Profundo, el alumno utiliza la memoria semántica a largo plazo para vincular los contenidos previos con los nuevos, dándose así el aprendizaje significativo, añade que se observan conductas de responsabilidad académica por parte de los alumnos que emplean este enfoque, lo cual en la mayoría de los casos conlleva a la obtención de resultados positivos en el rendimiento académico.

Biggs (2010) refiere que el empleo de los enfoques son maneras de cómo los estudiantes interactúan en el ambiente de enseñanza –aprendizaje o con el modelo de enseñanza, no obstante, reitera no son inamovibles, los estudiantes pueden utilizar uno u otro enfoque, sin embargo, el hecho de emplearlo o no, dependerá del ambiente de enseñanza, de la actividad o tarea que el estudiante requiera realizar y el nivel de compromiso que tenga con ella. Para González (1997) si bien un mismo estudiante puede emplear el Enfoque Profundo o el Enfoque Superficial, la percepción que tenga sobre la actividad académica a realizar determinará la dominancia del enfoque en la tarea.

Según Freiberg y Fernández (2016) basados en el concepto de Enfoques de Aprendizaje utilizado por Biggs en 1988, refieren que los aspectos motivaciones y estratégicos al interior de cada enfoque permiten, por un lado, explorar los motivos y metas que el estudiante tiene hacia cierta información; y por otro, en el caso de las estrategias, a partir de analizarlas se observan las condiciones para asimilar la información; desde su interpretación el proceso de enseñanza – aprendizaje está determinado por la forma como el estudiante percibe la información, la consolida y reestructura en pro de una actividad; Freiberg y Fernández (2016) mencionan que la predilección del estudiante hacia uno u otro de los enfoques, se basa en los aspectos de motivación y estrategias que determine el mismo, al unísono intervienen las demandas que el aprendizaje requiera.

De esta forma el aprendizaje es personal y lo realiza el estudiante mismo, ya que, aunque en este proceso debe existir una alineación con el contexto de la enseñanza haciendo referencia al docente y la institución, el estudiante es quien estructura la información recibida y construirá sus aprendizajes a partir de los Enfoques de Aprendizaje que decida utilizar (Biggs, 2010). González, Del Rincón, Del Rincón I. y Delio (2011) agregan que los Enfoques de Aprendizaje en los estudiantes no permanecen estáticos, su estabilidad dependerá de las condiciones del contexto educativo en el que se desenvuelvan.

Como se mencionaba la investigación de la línea de los Enfoques de Aprendizaje ha se ha centrado en la educación universitaria, sin embargo, a la fecha de la presente investigación hemos identificado que existen trabajos en otros niveles educativos entre ellos en educación primaria encuaentran los trabajos de Maquilón y Hernández (2011) y Rosário et al. (2010), los cuales reportan un mayor empleo del Enfoque Profundo en la población infantil; Maquilón y Hernández (2011) agregan que las niñas emplean con mayor dominancia el Enfoque Profundo que en los niños; por otra parte Maquilón, Sánchez y Cuestas (2016) mencionan que en la población de alumnos de nivel primaria estudiados prevaleció la dominancia del enfoque de alto rendimiento, empleado por los niños, no así en las niñas en donde el Enfoque Profundo es mayor. En México, es escasa la investigación publicada sobre el tema

de Enfoques de Aprendizaje en población infantil, podemos mencionar los trabajos de García (2016), quien refiere que el tipo de enfoque mayormente utilizado es el Enfoque Profundo; por su parte Vega-Villanueva, Mendoza-Meraz y Carmona-García (2020) reportan predominancia del Enfoque Profundo en niños que cursan con trastornos de aprendizaje.

Considerando lo citado anteriormente se plantean las siguientes preguntas de investigación, ¿Qué tipo de Enfoque de Aprendizaje emplean los alumnos de 6º grado de primaria, en escuelas públicas de la ciudad de Chihuahua, Chih., México?, ¿Cómo se distribuyen los Enfoques al interior de las subcategorías?, ¿Existe relación entre los Enfoques de Aprendizaje con los promedios de calificación obtenidos por los alumnos? Teniendo en cuenta nuestras preguntas, el presente estudio tiene como objetivo general describir los Enfoques de Aprendizaje que emplean los estudiantes de 6º grado de primaria de escuelas públicas en la ciudad de Chihuahua, Chih. México; y como objetivos específicos, describir las subcategorías tanto del Enfoque Profundo como del Enfoque Superficial; comparar los Enfoques de Aprendizaje, así como la relación de los Enfoques de Aprendizaje con los promedios de calificación. Con este estudio se pretende, contribuir y aportar elementos sobre la consolidación de los aprendizajes en la población infantil relacionados al tema en nuestro país, brindar información a la líneas de investigación relacionada a los Enfoques de Aprendizaje y a la par, proporciona conocimiento sobre los motivos, las intenciones, así como la forma de estructurar el aprendizaje por parte del alumnado esto con el propósito de brindar a los maestros mayores herramientas que les permitan dirigir sus planes, prácticas educativas y los tipos de evaluación que promueven dentro de las aulas, y así fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes.

MÉTODO

Variables de Estudio. 1. Enfoques de Aprendizaje, la cual integra las actividades, motivos y estrategias realizadas por el alumno, dirigidas hacia la adquisición del aprendizaje, concepto retomado de Bigg, (2010). Dividas en dos factores: Enfoque Superficial, en el cual el estudiante no muestra interés ni empeño por su aprendizaje, no muestra consistencia en las actividades académicas realizadas, observandose bajo nivel cognitivo en ellas, llevandolas acabo por pasar las materias, cual se subdivide en Motivación Superficial y Estrategia Superficial. Enfoque Profundo. El estudiante en este enfoque se distingue por esforzarse en la comprensión de los contenidos, es organizado y sistematizado en sus actividades académicas las cuales le brindan satisfacción y busca de forma consistente relacionar y entender lo aprendido, subdividido en Motivación Profunda y Estrategia Profunda.

2. Promedio anual, integrado por el total de las calificaciones anuales de cada materia entre el total de las materias cursadas, realizado por cada maestro y proporcionado a la investigadora responsable por la SEECH. 3. Sociodemográficas en las que se incluyeron el sexo y la edad de los estudiantes.

Hipótesis. H₀₁. No existe predominancia de algún tipo de enfoque en los Alumnos regulares. H₀₂. No existe una relación entre el promedio respecto al empleo de un tipo de Enfoque de Aprendizaje.

Población y Muestra. Los participantes fueron 560 alumnos, cuyo rango de edad al momento del estudio presentaban entre 10 a 12 años de edad, los cuales cursaban el 6º de primaria en escuelas públicas de la ciudad de Chihuahua, Chih. en México; dentro de los criterios de inclusión en el estudio fueron presentar habilidades cognitivas desarrolladas a las propias de su edad y no contar ningún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje, para el presente estudio los denominaremos como alumnos regulares, dicha selección fue realizada por los maestros de grupo y respetada por el equipo de investigación. La partición del estudiantado fue voluntaria, cabe mencionar que se contó con el consentimiento informado tanto de los padres de familia de los estudiantes como de las autoridades educativas para la realización de la investigación.

Instrumento. Se utilizó cuestionario R-LPQ-2F de Biggs, Kember y Leung (2001) para la recolección de los datos; el cual mide el empleo de los Enfoques de Aprendizaje de los alumnos, constituido por 18 ítems; diseñado como escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta, que van de 1 a 5, donde el 1 es Nulo Empleo y 5 es Continuo. El instrumento se dividen en dos factores: Enfoque Profundo con un ALFA de .81 y Enfoque Superficial ALFA de .70.

Análisis Estadístico. En el análisis de los datos se utilizó: en las variables de estudio, estadísticas descriptivas para conocer la distribución de las frecuencias y medidas de tendencia central; para la comparación la prueba t de Student y para determinar la relación entre las variables Enfoque de Aprendizaje y Promedio anual el ANOVA; la información fue procesada en el programa computacional *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, 22).

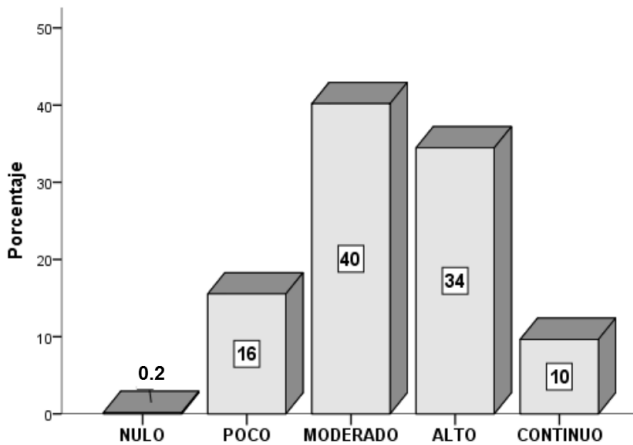
RESULTADOS

La distribución de la población de estudio fue constituida por 288 niñas que corresponden al 51 % de la población y 272 niños siendo 49 % de los alumnos. Sobre la edad cronológica, el 79 % de los estudiantes tenían 11 años de edad al momento del estudio y el 21 % contaba con 12 años de edad, no se encontró estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión determinados por los investigadores que contaran con 10 años de edad cronológica.

El promedio que obtienen los alumnos regulares es de 8.7 equivalente al nivel bueno, con una $SD = 0.72$, en un rango de calificaciones entre 6.0 y 10.0, donde el promedio más repetido es de 7.6 (nivel suficiente). En los resultados destaca que el 61% de los estudiantes obtienen calificaciones promedio en los niveles suficientes a bueno.

Enfoque de Aprendizaje Profundo. La cuarta parte de los alumnos regulares emplean el Enfoque Profundo en nivel moderado, lo cual se puede observar en la Figura 1 en donde también se observa que los porcentajes tienden a cargarse a los hacia los niveles más altos.

Figura 1. Distribución de frecuencias del Enfoque Profundo



Motivación Profunda. En la Tabla 1 se observa que el 38% de los alumnos regulares emplea la subcategoría Motivación Profunda en niveles altos, seguido del nivel moderado en 37%; con una $SD=.89$.

Tabla 1. Distribución de frecuencias Motivación Profunda empleada por los alumnos regulares expresada en porcentajes.

Motivación Profunda	Alumnos regulares		
	fj	%	% Acumulado
Nulo	4	.7	1
Poco	79	14	15
Moderado	205	37	52
Alto	210	38	89
Continuo	62	11	100
Total	560	100	

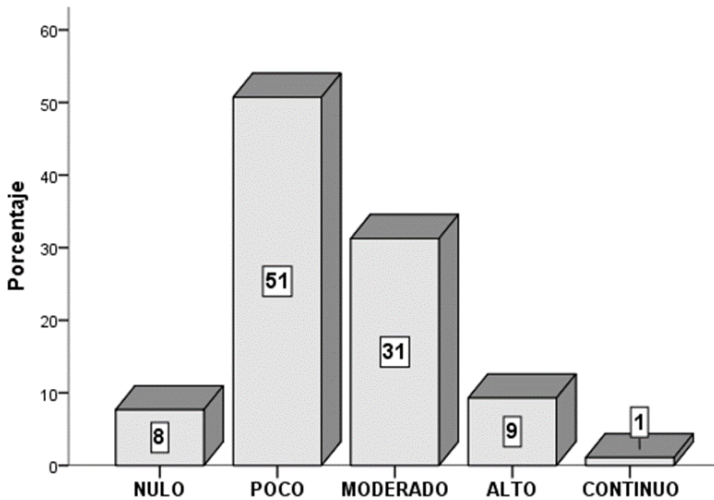
Estrategia Profunda. En relación a la subcategoría de la Estrategia Profunda los resultados indican que la cuarta parte de los alumnos regulares emplean esta subcategoría en niveles de alto a continuo, los datos se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución de frecuencias de las Estrategia Profunda empleadas por los alumnos regulares expresada en porcentajes.

Alumnos regulares			
Estrategias Profundas	fj	%	% Acumulado
Nulo	9	2	2
Poco	97	17	19
Moderado	205	37	56
Alto	199	36	91
Continuo	50	9	100
Total	560	100	

Enfoque de Aprendizaje Superficial. En la Figura 2 se muestra que el 59% de emplea este enfoque en niveles de nulo a poco.

Figura 2. Distribución de frecuencias del Enfoque Superficial.



Motivación Superficial. En esta subcategoría, los alumnos regulares obtienen en el 56% el mayor porcentaje en los niveles de nulo a poco, con una $SD=.98$. Los datos se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución de frecuencias en la Motivación Superficial empleadas por los alumnos regulares expresada en porcentajes.

Alumnos Regulares			
Motivación Superficial	fj	%	% Acumulado
Nulo	111	20	20
Poco	204	36	56
Moderado	171	31	87
Alto	65	12	98
Continuo	9	2	100
Total	560	100	

Estrategia Superficial. En la Tabla 4 se observan los resultados obtenidos por los alumnos regulares, en la cual se puede observar que la mitad de la población emplea la Estrategia Superficial en los niveles de nulo a poco con una $SD=1.28$.

Tabla 4. Distribución de frecuencias en las Estrategias Superficiales empleadas por los alumnos regulares expresada en porcentajes.

Alumnos regulares			
Estrategia Superficial	fj	%	% Acumulado
Nulo	154	28	28
Poco	142	25	53
Moderado	109	20	72
Alto	120	21	94
Continuo	35	6	100
Total	560	100	

Dominancia de los Enfoques de Aprendizaje. Acerca del empleo de los Enfoques de Aprendizaje tomando en cuenta las materias en su generalidad, se observa que los alumnos regulares, el Enfoque Profundo tiene una dominancia sobre el Enfoque Superficial demostrada en la prueba t de student, la cual indica que hay diferencias estadísticamente significativas $t(559)=30.69$, $p = .000$, $d = 1.93$. En el Enfoque Profundo ($M = 33.86$, $SD = 7.76$, $n = 560$) se observa un promedio más alto que en el Enfoque Superficial ($M = 19.54$, $SD = 6.65$, $n = 560$).

Relación entre los Enfoques de Aprendizaje y el Promedio anual. Al realizar la correlación de Pearson entre las variables mencionadas no se observan relaciones significativas

Tabla 5. Correlación entre la Calificación Anual respecto a los Enfoques Profundo y Superficial.

N=560		Calificación	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial
Calificación	r Pearson	1	.039	-.172**
	p bilateral		.359	.000
Enfoque Profundo	r Pearson	.039	1	-.172*
	p bilateral	.359		.000
Enfoque Superficial	r Pearson	-.172**	.039	1
	p bilateral	.000	.359	

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

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

DISCUSIÓN

La educación en México, como se mencionaba en los antecedentes y lo ratifica en la SEP (2017), se ha regido de seguir políticas internacionales implementando acciones que impactan en los diferentes niveles educativos; en materia de equidad, las brechas parecieran acortarse respecto a la accesibilidad de cursar el nivel primaria en la ciudad de Chihuahua, en el presente estudio, la distribución de los porcentajes en relación al sexo del total de población quedó representada en el 51% de niñas y el 49% de niños presentando una diferencia entre los sexos del 2%, consideramos pertinente mencionar que el sistema educativo mexicano ha mantenido la política de mantener los estándares de igualdad de oportunidad educativa sin importar su condición física o cultural; en este caso, respecto al sexo de los alumnos pareciera que los lleva a cabo, sin embargo, al contrastar las frecuencias por lo reportado por la SEECH (2019) en la ciudad de Chihuahua, observamos que las diferencias registradas entre los sexos es del 2% a favor de los niños, no obstante, sería pertinente realizar un análisis a mayor detalle respecto a la distribución del sexo de los alumnos, incorporando elementos tanto institucionales como del contexto social para afirmar que ha sido logrado establecer y mantener la proporción equitativa de alumnos en las escuelas primarias de la ciudad.

Por otra parte, retomando que el estudio se propuso el objetivo de describir los Enfoques de Aprendizaje empleados por los alumnos regulares de 6° año de primaria los resultados muestran que una cuarta parte de la población emplean el Enfoque Profundo en niveles moderados al estudiar todas sus materias, es decir, en las actividades de matemáticas, español, ciencias naturales, civismo y ética, historia, geografía, inglés, artes, computación y educación física buscan algunas veces relacionar los contenidos y experiencias previas adquiridas en cada una de las materias para realizar, indagar y entender lo que están aprendiendo, autores como García (2016); Maquilón y Hernández (2011) y Rosário et al. (2010) coinciden con nuestros hallazgos.

Sobre la predominancia entre el Enfoque Profundo y el Enfoque Superficial los resultados muestran que en los alumnos regulares es mayor el empleo de Enfoque Profundo al estudiar las materia general que el Enfoque Superficial; la predominancia del Enfoque Profundo en poblaciones infantiles has sido registrado por García (2016); Maquilón y Hernández (2011) y Rosário et al. (2010).

Otro hallazgo a resaltar es que los resultados obtenidos en los alumnos, corrobora el postulado de Entwistle al mencionar que los niños pueden presentar Enfoques Profundos debido a las actividades individuales de comprensión que realizan (citado en Ayala, Belmar y Vidal, 2004), además que el resultado sobre la predominancia del Enfoque Profundo en los alumnos participantes dan cuenta de que presentan un desarrollo biológico acorde a la edad, lo cual posibilita su propio desarrollo cognoscitivo como lo refiere Piaget (1991), es así que los participantes en la investigación cuentan con las estructuras biológicas y el nivel de pensamiento que les permiten asimilar, acomodar y organizar los contenidos a fin de obtener nuevos aprendizajes.

Sin embargo, es necesario recordar que el sistema educativo mexicano, a pesar de los cambios realizados a los programas educativos como lo menciona Sánchez (2010), ha mantenido dentro de sus propuestas pedagógicas, continuar con la enseñanza del aprendizaje desde la perspectiva de las teorías cognoscitivas, lo cual es observable en la organización de las edades en los niveles educativos y la impartición de algunos contenidos; muestra de ello es la enseñanza y la evaluación de la lecto-escritura; se debe agregar que, el modelo mexicano ha incluido en sus programas las modificaciones sugeridas por la OCDE, UNESCO y UNICEF (2016), sobre propiciar actividades para favorecer las habilidades de metacognición, la autorregulación y la motivación en el alumnado; los datos sobre la predominancia del Enfoque Profundo en niveles moderados en los estudiantes regulares nos da indicadores sobre la educación a nivel primaria en la ciudad de Chihuahua, ya que, si bien se ha fomentado en esta población la asimilación de contenidos acordes a su desarrollo, y a la par se han promovido la adquisición de las habilidades de investigación y de interacción con su contexto; el empleo moderado del Enfoque Profundo, da cuenta de que las estrategias psicopedagógicas hasta el momento utilizadas durante toda la educación primaria, no promueven en los alumnos el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta los resultado se puede inferir que, se requiere cambiar las estrategias psicopedagógicas a fin de educar al alumnado en actividades cognitivas que les permitan comprender lo aprendido, le den un significado y sentido a los conocimientos de manera continua.

En relación con la predominancia en las subcategorías de los enfoques, los datos obtenidos nos indican que cerca de la mitad los alumnos regulares presentan niveles de altos a continuos hacia la Motivación Profunda lo que implica que la motivación que presentan los estudiantes es tipo intrínseca (Ayala, et al. 2004; Marton y Säljö, 2005; Mirete et al. 2015), los alumnos regulares refieren que pensar en estudiar frecuentemente hace que se sientan contentos, otorgándole al estudio el componente afectivo (Barca, Do Nascimento, Brenlla, Porto, A. y Barca, E. 2008); además los alumnos regulares aluden que en siempre trabajan duro y se dedican a estudiar porque encuentran los temas escolares interesantes; mencionan llegan a clase con

preguntas sobre los temas de lo que quieren saber más; los pensamientos y creencias que le otorgan los alumnos al estudio se relaciona más a metas personales, a la par da cuenta del desarrollo de los sentimientos morales propios a su edad. Autores como García (2016), han dado cuenta del dominio de la Motivación Profunda en estudiantes de primaria y secundaria, así como Barca, Regina, Brenlla, y Santamaría (2000) en estudiantes a nivel de secundaria en Brasil; Recio (2008) con universitarios; los datos difieren de lo mostrado por Barca, Peralbo y Brenlla (2004) en estudiantes de nivel secundaria Hernández, García y Maquilón (2001) en estudiantes universitarios.

Respecto de la subcategoría Estrategia Profunda, los resultados muestran que la cuarta parte de los alumnos regulares emplea esta subcategoría en niveles de alto a continuo, en base a lo anterior los estudiantes refieren que frecuentemente utilizan estrategias como repasar hasta lograr entender un tema, siempre buscan más información sobre los temas que les interesan, frecuentemente se hacen cuestionan hasta que les quede claro; las estrategias realizadas muestran la capacidad de su desarrollo cognitivo a la par, dan cuenta de la capacidad y organización de la información empleando estrategias de manera voluntaria, lo cual coincide con lo expuesto por Craig y Baucum (2009); Mussen (2007); Piaget (1991) respecto a las características propias de los niños de estas edades, así como de las habilidades auto regulatorias expuestas por González (1997), dichas capacidades encajan con las propiedades de las Estrategias Profundas que conllevan al razonamiento lógico mencionadas por Biggs (2010); González (1997) y Säljö (1981).

Al analizar la subcategoría de la Motivación Superficial, en los resultados se muestra que, la mitad del grupo de los alumnos regulares emplean la Motivación Profunda en niveles de nulo a poco, teniendo en cuenta lo anterior que encontramos que estos alumnos no muestran interés por la escuela, consideran que no hay que perder tiempo estudiando mucho y priorizan la memorización antes que la comprensión, en el caso de la Estrategia Superficial los resultados indican más de la mitad emplean esta subcategoría en niveles de nulo a poco.

Por otra parte, dentro de las preguntas de investigación propuestas para el presente estudio, planteamos, el conocer la relación entre los Enfoques de Aprendizaje con el promedio de las calificaciones obtenidas por los alumnos; basándonos en los resultados de nuestra población, encontramos que el promedio anual no tiene relación con los Enfoques de Aprendizaje, nuestros hallazgos concuerdan con González, Del Rincón y Bayot (2010); Rosário et al. (2010) a nivel primaria.

CONCLUSIÓN

El presente estudio muestra que los alumnos de 6º de primaria emplean tanto el Enfoque Profundo como el Enfoque Superficial, por un lado ya que cuentan con la estructura cognitiva propia de su edad, sin embargo expone una posible problemática ya planteada por Biggs (2010), en la cual menciona que el hecho de emplear o no, uno u otro enfoque dependerá del ambiente de enseñanza, de la actividad o tarea que el estudiante requiera realizar y el nivel de compromiso que tenga con ella. De lo cual inferimos y reiteramos en que el modelo mexicano en sus modificaciones

a los planes nacionales educativos debe no solo considerar los estándares internacionales, sino los requerimientos internos de la población infantil mexicana durante toda la educación primaria.

En cuanto a la predominancia de los enfoques en los alumnos regulares, los resultados muestran que es mayor el empleo de Enfoque Profundo a partir de lo anterior, se rechaza la H_01 .

Respecto a la relación entre los Enfoques de Aprendizaje y el promedio anual, los resultados exponen que no relación por lo que se acepta H_02 .

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I., y Vaillant, D. (2015). *Aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Ciudad del Saber Panamá, República de Panamá: UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015(1).pdf)
- Anderson, R. (1970). Control of student mediating processes during verbal learning and instruction. *Review of Educational Research*, 40, 349-369. doi: 10.3102/00346543040003349
- Ayala, T., Belmar, L., y Vidal, O. (2004). La comprensión en el aula de Noel Entwistle. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales 11*, 135-153. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/676/662>
- Barca, A., Regina, C., Brenlla, J., y Santamaría, S. (2000). Enfoques de aprendizaje, estilos atribucionales y rendimiento académico en una muestra de alumnos de educación de Brasil. *Revista Galego-Portugués de Psicopedagogía e Educación: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(4), 769 -791 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049258>
- Barca, A., Peralbo, M., y Brenlla J.(2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: La escala SIACEPA. *Revista Psicothema 16*(1), 94-103. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72716116.pdf>
- Barca, A., Perlabo, M., Brenlla, J., Porto, A., y Santamaría, S. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y usos lingüísticos (castellano/parlante vs bilingües) en alumnos de secundaria obligatoria: Un análisis diferencial. *Papeles Salmantinos de Educación*, 4. Facultad de Pedagogía: Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2006755>
- Barca, A, Do Nascimento, S.; Brenlla, J.; Porto, A. y Barca, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis de la diversidad e inclusión educativa. *Amazónica*. 1 (1), 9-57. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030112>
- Bartlett, F. (1932). Remembering: A study in experimental and social psychology. [version Adobe Digital Editions]. Recuperado de http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:2273030;5/component/escidoc:2309291/Bartlett_1932_Remembering.pdf

- Biggs, J. B. (1987). *Learning process questionnaire manual. Student approaches to learning and studying*. Burwood, Australia: Australian Council for Education Research. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308199.pdf>
- Biggs, J. B. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Trad. P. Manzano). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales: Narcea.
- Biggs, J, Kember, D y Leung D. (2001). The revised two – factor study process questionnaire R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133 – 149. doi: 10.1348/000709901158433 .
- Biggs, J y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at University*. What the student does . USA: McGraw-Hill.
- Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson
- Craik F y Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684. doi:10.1016/S0022-5371(72)80001- X.
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London, England: Social Science Research Council. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED244959.pdf>
- Freiberg, A. y Fernández, M. (2016). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios argentinos según el R-SPQ-2F: Análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2), 307- 329. doi: 10.15446/rcp.v25n2.51874.
- García, C. (2016). Estudio comparativo de los enfoques de aprendizaje en alumnos de educación básica. Recuperado de: <http://www.universidadabierta.edu.mx/ActaEducativa/articulos/63.pdf>
- González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 5–39. Recuperado de: <http://www.chu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/56/56>
- González, J., Del Rincón, B. y Bayot, A. (2010). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Revista Galego-Portugués de psicopedagogía e educación*, 18(4), 211-226. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8401/RGP%2018_1%202010%20art%2013.pdf;sequence=1
- González, J., Del Rincón, J., Del Rincón, I. y Delio, A. (2011). Estructura latente y consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 277-293. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283322847003.pdf>
- Hernández, F; García, Ma. y Maquilón, J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22), 303- 318. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11355/10827>
- Hernández, P. (2005). *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

