

Referencia para citar este artículo: Pegalajar-Palomino, M. del C. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 659-676.

Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial*

MARÍA DEL CARMEN PEGALAJAR-PALOMINO**

Profesora Universidad Católica de Murcia, España.

Artículo recibido en septiembre 8 de 2014; artículo aceptado en noviembre 7 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (Analítico):** *Introducción: Con este estudio pretendo conocer las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario para la formación presencial o semipresencial. Metodología: Utilicé un diseño descriptivo (n=80), llevando a cabo la recogida de datos mediante el “Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios”. Resultados: El alumnado dispone de suficientes estrategias de aprendizaje para superar sus estudios con éxito. Además, existen diferencias significativas a nivel estadístico en cuanto a las estrategias de planificación -más favorables para el alumnado de la modalidad semipresencial- y almacenamiento de la información -más favorables para el alumnado de la modalidad presencial-. Conclusiones: Dado el proceso de convergencia europea en el ámbito de la Educación Superior, deben crearse ambientes de aprendizaje que faciliten la innovación y participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana.*

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, alumnado, Espacio Europeo de Educación Superior, formación presencial, blended learning (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Learning strategies for university students in the classroom and blended learning

• **Abstract (analytical):** *Introduction: This study aims to determine the learning strategies of university students for classroom or blended learning. Methodology: A descriptive design was used (n=80), carrying out data collection using the “Learning Strategies Assessment Questionnaire for University Students” instrument. Results: Students have enough learning strategies for achieving success their studies. In addition, there are statistically significant differences in terms of planning strategies (more favorable for students in blended learning) and information storage (more favorable for students in face to face learning). Conclusions: Due to the European convergence process in higher education, learning environments that facilitate innovation and participation of students in the teaching-learning process should be created that consider both the academic component of teaching as the human dimension of learning.*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en la investigación “Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario”, realizada por la autora, la cual pretende conocer las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario para la mejora de la educación presencial y semipresencial en Educación Superior. Área de conocimiento: Ciencias de la Educación; subárea: Educación general. La investigación, de tipo descriptivo, se ha realizado durante el curso académico septiembre de 2013/septiembre de 2014.

** Profesora de la Universidad Católica de Murcia. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Jaén. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Maestro, especialidad en Educación Primaria. Máster en Educación Especial por la Universidad de Huelva. Correo electrónico: mdcegalajar@ucam.edu



Key words: learning strategies, students, European Higher Education Area, classroom training, blended learning (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Estratégias de aprendizagem para os estudantes universitários para a formação presencial e semipresencial

• **Resumo (analítico):** *Introdução: O presente estudo tem como objetivo conhecer as estratégias de aprendizagem de estudantes universitários para a formação presencial e semipresencial. Metodologia: Foi utilizada a pesquisa descritiva (n = 80), realizando a coleta de dados por meio do “Questionário de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem de Estudantes Universitários”. Resultados: Os estudantes possuem estratégias de aprendizagem suficientes para obter sucesso em seus estudos. Além disso, existem diferenças estatisticamente significativas em relação às estratégias de planificação (mais favoráveis para os alunos da modalidade semipresencial) e de armazenamento de informações (mais favorável para os alunos da modalidade presencial). Conclusões: Dado o processo de convergência europeia no âmbito do ensino superior, é necessário que sejam criados ambientes de aprendizagem que facilitem a inovação e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, considerando tanto o componente acadêmico do ensino como a dimensão humana.*

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem, estudantes, Ensino Superior Europeu, formação presencial, blended learning (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Conclusiones y discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

La instauración del proceso de convergencia europea en el sistema universitario implica un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2006) para responder a las nuevas tipologías de estudiantes y profesiones emergentes (Sangrá, 2011). Dicho proceso de reforma en la Educación Superior se ha visto avalado por la extensión de metodologías como el trabajo colaborativo y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, más concretamente, de Internet y la Web 2.0 (Cabero & Marín, 2014). Así pues, el blended learning (enseñanza semipresencial) se está convirtiendo en una modalidad de formación con un amplio arraigo social y mayor presencia en universidades tradicionalmente presenciales (Gamboa & Carballo, 2010). Ello supone nuevos modelos de enseñar y aprender, situando al alumno en un proceso de construcción del conocimiento más activo y de mayor autonomía (Bates, 2009). Se establece, pues, una nueva cultura de

aprendizaje que lleva implícita nuevos estilos de aprendizaje al invitar al alumno a investigar, descubrir, resolver problemas, interactuar, colaborar con otros y compartir (Monge, 2008).

Garrison y Cheveland-Innes (2003) y Swan (2001) exponen cómo el blended-learning ofrece diversidad de oportunidades para presentar los recursos de aprendizaje y vías de comunicación entre tutor-alumno y alumno-alumno. Además, Mason y Rennie (2006) entienden que el alumnado podrá, si se interesa en formar parte activa de su propio proceso de aprendizaje, seleccionar los recursos formativos de diferentes medios según los más convenientes y apropiados a su situación personal. Por su parte, Bartolomé (2008) expone cómo el blended-learning promueve el aprendizaje autónomo, autorregulado y colaborativo; variedad de recursos para aprender en diversas situaciones y tecnologías; posible igualdad de oportunidades de aprendizaje, flexibilidad y adaptabilidad; facilita al participante el acceso de la tecnología, flexibilidad y personaliza el aprendizaje; articula las necesidades de los actores implicados en el

proceso formativo; combinan las actividades presenciales para mejorar los resultados de la formación a distancia.

No obstante, para que las universidades se transformen en verdaderas organizaciones de aprendizaje, deben determinar y prever los cambios necesarios a través de un proceso de autoevaluación, tomando en cuenta las características más comunes de las organizaciones de aprendizaje y, después, decidir cómo éstas pueden ser atendidas para su transformación (Rodríguez & González, 2013). Ello supone un cambio de mentalidad por parte de todos, considerando la enseñanza con una mirada crítica, al alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje, a la institución universitaria como comunidad de investigación e interacción y al docente universitario como investigador en el aula y mediador del conocimiento transmitido (Gil et al., 2007). Así pues, resulta de interés conocer cómo se enfrentan los estudiantes al aprendizaje en función de sus propias estrategias y sus preferencias metodológicas, a fin de posibilitar la integración entre éstas y las metodologías propuestas por el profesorado universitario.

Autores como Cuadrado, Monroy y Montaña (2011) señalan la importancia de conocer los estilos y estrategias de aprendizaje del alumnado y si éstos se ajustan a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior en el ámbito de la educación universitaria. Así pues, tal y como apuntan Gargallo, Suárez y Pérez (2009) las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como *“un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado”* (p. 2). Por tanto, las estrategias de aprendizaje implican todo tipo de pensamientos, acciones, comportamientos, creencias y emociones que permiten y apoyan la adquisición de la información y las maneras de relacionar el conocimiento previo, así como la recuperación de la información (Muñoz,

2005); por ello, integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (disposiciones y clima adecuado para aprender), metacognitivos (autorregulación del alumno) y cognitivos (manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información) (Abascal, 2003, Ayala, Martínez & Yuste, 2004).

Son muchas las razones que justifican el desarrollo de estrategias de aprendizaje en contextos universitarios (Rosario, Mourao, Núñez, Gonzalez-Pienda, Solano & Valle, 2007, Núñez et al., 2011). Lamas (2008) señala que un alumno eficaz se caracteriza por el uso de estrategias cognitivas coordinadas entre sí como parte de un pensamiento completo; la aplicación adecuada de dichas estrategias gracias a dos tipos de capacidades cognitivas; la coordinación entre el conocimiento de estrategias y otros tipos de conocimientos que posee y, en último lugar, disponer de condiciones motivacionales y afectivas adecuadas. Para ello, se requiere de un proceso de aprendizaje que probablemente corresponde a situaciones extracurriculares y que van más allá de la formación académica (Alvarado, Vega, Cepeda & Del Bosque, 2014). Para Pineda et al. (2009) los docentes en formación requieren herramientas pedagógicas de trabajo, capaces de leer la cultura y proponer cambios que permitan nuevas visiones y comprensiones sobre la realidad educativa; los programas formativos deben considerar lo teórico, epistemológico, práctico, vivencial y metodológico, a través de estrategias basadas en la indagación y búsqueda de conocimiento nuevo y espacios de práctica en los que se aprende de la lógica de las distintas instituciones.

Diferentes investigaciones revelan cómo las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes universitarios se relacionan con sus resultados académicos (De la Fuente, Pichardo, Justicia & García-Berbén, 2008, Garavalia & Gredler, 2002, Pintrich, 2004). Esta relación depende tanto de variables de tipo individual como la edad, sexo, estilos de aprendizaje, motivación, autorregulación del aprendizaje,

metas de aprendizaje, etc. (Bruinsma, 2004, Cano, 2000, Martín & Camarero, 2001, Valle et al., 2006, Wolters, 2004) como contextuales, referidas a la organización del plan de estudios universitario, estilos de enseñanza del profesorado y métodos instruccionales empleados (Cope & Staehr, 2005, Jansen, 2004, Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999).

En la Educación Superior, se espera que el alumnado, contando con intereses intrínsecos por aprender, se comprometa en la utilización de estrategias de procesamiento profundo, se esfuerce, asuma responsabilidades en las tareas y disponga de estrategias de autorregulación (Garrello & Rinaudo, 2012). No obstante, Boekaerts y Martens (2006) entienden que estas expectativas no siempre son realistas, ya que existen alumnos que tienden a adoptar un nivel superficial en la lectura de los materiales, cumpliendo mínimamente con las demandas del curso y utilizando sólo estrategias de memorización. Incluso, Martínez-Otero y Torres (2005) y Herrera y Lorenzo (2009) demostraron cómo los alumnos de Magisterio muestran una baja planificación del estudio referida, sobre todo, a la confección de horarios y organización del trabajo académico.

Alvarado et al. (2014) suscriben la necesidad de desarrollar programas que beneficien la consolidación de estrategias de estudio y autorregulación, resaltando la importancia de analizar los factores de la formación docente y el perfeccionamiento de programas y planes de estudio para la mejora del rendimiento académico en instituciones de Educación Superior; las dimensiones que requieren apoyo urgente se relacionan con las estrategias básicas, pues no contar con ellas imposibilita un adecuado aprendizaje, lo que se refleja en una pobre ejecución de la información. Todo ello implica estrategias cognitivas cuyos componentes son de elaboración, organización, inferencia y transferencia (Enríquez & Rentería, 2007).

Por su parte, Donolo, Chiecher y Rinaudo (2004) describieron el uso de distintas

estrategias de aprendizaje por alumnado que aprende en contextos presenciales y en ambientes virtuales; observaron que el alumnado usa distintas estrategias de modo similar en ambos contextos, utiliza estrategias de elaboración y organización antes que de repaso, piensa críticamente e informa cierto grado de autorregulación, metacognición y regulación del esfuerzo. No obstante, se preocupa menos de manejar adecuadamente el tiempo y el ambiente donde estudian así como de pedir ayuda a sus compañeros o al profesor.

Tomando como referencia tales estudios e investigación, este estudio pretende analizar las estrategias de aprendizaje de alumnado universitario, comprobando la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en sus valoraciones según éstos desarrollen un modelo de enseñanza presencial o semipresencial. En este caso, se pretende partir de un diagnóstico de las habilidades y estrategias de que dispone el alumnado universitario para así establecer propuestas de mejora que incrementen la calidad de la enseñanza en la Educación Superior.

2. Metodología

Para el desarrollo del estudio, se ha utilizado una metodología de tipo descriptivo, pues se considera la adecuada cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo para, a continuación, conocer esta realidad y poder mejorarla.

2.1. Participantes

La población objeto de estudio está compuesta por 102 estudiantes que durante el curso académico 2013-2014 se han matriculado de la asignatura “Evaluación y diagnóstico diferencial de los trastornos del lenguaje y la audición” en la Universidad Católica de Murcia; se trata de una materia optativa para el alumnado del Grado de Educación Primaria, en la mención de Audición y Lenguaje.

Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo probabilístico aleatorio simple, de forma que se han adscrito a la muestra todos aquellos sujetos que al azar respondieron a los cuestionarios elaborados para tal fin (n=80). Para el cálculo de la muestra participante se utilizó la fórmula para poblaciones con menos

de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 4%. En la tabla 1 se expone, de manera resumida, la distribución de la muestra según variables sociodemográficas estudiadas:

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la muestra

		n	Porcentaje
Género	Hombre	17	21.3
	Mujer	63	78.8
Edad	Entre 21 y 25 años	37	46.3
	Entre 26 y 30 años	20	25.0
	Más de 31 años	23	28.8
Modalidad	Presencial	38	47.5
	Semipresencial	42	52.5
Otros estudios anteriores	No	54	67.5
	Si	26	32.5
Acceso al mercado laboral	No	41	51.3
	Si	39	48.8

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se ha utilizado la técnica de la encuesta mediante el “Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios” (Ceveapeu) elaborado por Gargallo et al. (2009). Dicho instrumento, compuesto de 88 ítems, responde a dos escalas tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (donde 1=muy en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=indeciso; 4=de acuerdo y 5=muy de acuerdo). Es un cuestionario con formato de autoinforme, organizado en dos escalas, seis subescalas y 25 estrategias tal y como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2. Estructura del cuestionario (Fuente: Gargallo et al., 2009)

Escalas	Subescalas	Estrategias
Estrategias afectivas, de apoyo y control	Estrategias motivacionales (20 ítems)	Motivación intrínseca
		Motivación extrínseca
		Valor de la tarea
		Persistencia en la tarea
		Atribuciones
		Autoeficacia y expectativas
		Concepción de la inteligencia como modificable
	Componentes afectivos (8 ítems)	Estado físico y anímico
		Ansiedad
	Estrategias metacognitivas (15 ítems)	Conocimiento
		Planificación
		Evaluación, control, autorregulación
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos (10 ítems)	Control del contexto
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de búsqueda y selección de información (8 ítems)	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
		Selección de información
	Estrategias de procesamiento y uso de la información (27 ítems)	Adquisición de información
		Elaboración
		Organización
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico
		Almacenamiento
		Recuperación
		Uso

Dicho instrumento pretende recoger información suficiente de los diversos elementos que integran el constructo “Estrategias de aprendizaje”, incluidos aquellos no considerados en otros instrumentos utilizados con anterioridad (Bernad, 1999, Gargallo, 2000). Además, el cuestionario goza de una adecuada validez de constructo, constada por la valoración de los jueces y el análisis factorial, el cuál determinó la existencia de quince factores que explicaron el 56.79% de la varianza. Por su parte, la fiabilidad del cuestionario obtenido a través del coeficiente Alpha de Cronbach fue de .897, encontrándose resultados muy buenos en el análisis de fiabilidad de las dos escalas y de las subescalas correspondientes.

2.3. Procedimiento

La cumplimentación del cuestionario por parte de la muestra se ha llevado a cabo en Junio de 2013, fecha en la que los estudiantes del Grado de Educación Primaria para la mención de Audición y Lenguaje habían cursado la asignatura (en su modalidad presencial o semipresencial).

El diseño docente de la asignatura está basado en una serie de actividades formativas siendo éstas:

- Lección magistral, centrada en la presentación de un tema para así facilitar la información organizada según criterios adecuados a los objetivos previstos.

- Seminarios teórico-prácticos en los que profundizar sobre una temática específica del conocimiento a través de intercambios personales entre los asistentes.
- Trabajo en equipo, entendido éste como un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros, de su profesor y del entorno.
- Tutorización, capaz de establecer una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un tutor y uno o varios estudiantes.
- Evaluación, centrada en la adquisición de competencias y resultados de aprendizaje.
- Estudio personal, preparación de seminarios, búsquedas bibliográficas, realización de trabajos, pues el estudio y el trabajo autónomo es una modalidad de aprendizaje en la que el alumnado se responsabiliza de la organización de su trabajo y la adquisición de las competencias según su ritmo.

Para la modalidad presencial, dichas acciones formativas están basadas en la asistencia obligatoria del alumnado al aula. La docencia se apoya, además, en una plataforma virtual en la que se recogen los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de la asignatura. Además, el alumnado puede solicitar la asistencia a tutorías individuales en los que solventar cualquier duda respecto al contenido de la materia. Incluso, el docente está a disposición del alumnado a través del teléfono y correo electrónico.

Por su parte, la modalidad semipresencial está basada en la plataforma virtual (E-learning) que ofrece al alumnado apoyo en la gestión y organización de su proceso de aprendizaje. La plataforma permite la interacción entre el estudiante y el profesor, a través de foros, Chat programados, recomendaciones del profesor a nivel de grupo o individual, descargas de temarios y material de apoyo, guías de trabajo,

publicación de calificaciones y recomendación de páginas Web específicas de la materia. Asimismo, y a lo largo de la asignatura, el alumnado tiene la posibilidad de participar en varias tutorías presenciales de forma periódica y colectiva en las que se establecen debates para asentar los conocimientos y desarrollar la formación práctica, si así se requiere. De igual modo, el alumnado debe asistir de manera presencial a las sesiones de evaluación de la asignatura según lo establecido en su guía docente.

Así pues, en la última sesión presencial para ambas modalidades de enseñanza, se solicitó a los alumnos que rellenasen el cuestionario de manera individual, proporcionando las adecuadas instrucciones para una adecuada cumplimentación. Además, y al tratarse de seres humanos, se aseguró en todo momento el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos.

2.4. Análisis de datos

Para el análisis de datos, se ha utilizado el paquete informático Statistickal Package for Social Sciences (SPSS, versión 21) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación. Así pues, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que conforman las dos escalas del cuestionario. Además, se ha realizado la prueba t de Student de comparación de medias para demostrar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre las escalas y subescalas del cuestionario según la modalidad de enseñanza (semipresencial o presencial). Para decidir si se puede o no suponer varianzas poblacionales iguales, el procedimiento prueba t para muestras independientes, además de ofrecer el estadístico t, proporciona la prueba de Levène sobre igualdad de varianzas. Se destaca, además, cómo todos los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 95%.

3. Resultados

Con la intención de analizar las estrategias de los estudiantes universitarios encuestados en dicho estudio, se detallan las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas de cada uno de los factores que conforman las dos escalas del cuestionario.

Estrategias afectivas, de apoyo y control

Para la primera subescala, y centrados en el desarrollo de “Estrategias motivacionales” (tabla 3), el alumnado entiende que lo aprendido en la asignatura le servirá para su formación académica y futuro profesional, destacando la utilidad de los contenidos tratados y la importancia de entenderlos adecuadamente (M=17.51). Además, obtiene buenas puntuaciones para las estrategias de autoeficacia

(M=16.15), vinculadas al conocimiento de sí mismo y delimitación de sus puntos fuertes y débiles para la realización adecuada de tareas.

Los resultados revelan, incluso, puntuaciones favorables al cuestionar la motivación intrínseca del alumnado para acceder al Grado de Maestro (M=13.23), pues entiende que lo más importante es aprender y entender los contenidos con profundidad; no considera que deba estudiar para no defraudar a su familia o que necesite de otras personas para animarse a estudiar (M=5.01). Además, se muestra convencido de que su rendimiento académico depende de su esfuerzo, su capacidad y habilidad organizativa (M=12.82), y no tanto de la suerte o la tarea del profesorado (M=5.60). Además, el alumnado encuestado no posee una concepción de la inteligencia como algo modificable con el propio esfuerzo y aprendizaje (M=6.47).

Tabla 3. Análisis descriptivo para la subescala “Estrategias motivacionales”

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Valor tarea	7,00	20,00	17,51	2,59
Autoeficacia	9,00	20,00	16,15	2,24
Motivación intrínseca	9,00	15,00	13,23	1,64
Atribución interna	9,00	15,00	12,82	1,94
Conocimiento de la inteligencia	2,00	10,00	6,47	1,41
Atribución externa	2,00	10,00	5,60	2,16
Motivación extrínseca	2,00	10,00	5,01	2,29

Para la subescala “Componentes afectivos”, los resultados aportan datos bastante favorables (tabla 4). Así pues, el alumnado considera que su estado físico y anímico es adecuado (M=15.31): se encuentra bien físicamente, duerme y descansa lo necesario y su estado de

ánimo es apropiado para trabajar. No obstante, suele demostrar cierto nerviosismo al hacer un examen o hablar en público, aunque es capaz de relajarse al pensar las consecuencias de su fracaso (M=13.37).

Tabla 4. Análisis descriptivo para la subescala “Componentes afectivos”

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Estado físico y anímico	8,00	20,00	15,31	2,89
Ansiedad	6,00	20,00	13,37	3,12

Encuanto a las “Estrategias metacognitivas” (tabla 5), el alumnado muestra habilidades favorables de control y autorregulación

(M=23.64), permitiendo cambiar de planes, adaptarse a la forma de trabajo de profesores y materias, dedicar tiempo y esfuerzo según el

grado de dificultad, aprender nuevas habilidades para un mayor rendimiento así como tener en cuenta los errores para una mejora. Además, y para la planificación, dispone de habilidades para planificar su tiempo de trabajo personal, llevando al día el estudio de los temas mediante

el desarrollo de un horario de trabajo (M=12.66). El alumnado se conoce a sí mismo, destacando sus puntos fuertes y débiles (M=11.49), aunque critica no conocer los objetivos y criterios de evaluación de la asignatura (M=7.45).

Tabla 5. Análisis descriptivo para la subescala “Estrategias metacognitivas”

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Control/autorregulación	16,00	30,00	23,64	2,93
Planificación	7,00	17,00	12,66	2,46
Autoevaluación	7,00	15,00	11,49	1,88
Conocimiento de objetivos	2,00	10,00	7,45	1,61

Finalmente, para la subescala “Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos” (tabla 6), los resultados revelan cómo el alumnado se muestra

favorable a realizar trabajo cooperativo en el aula (M=23.60) a la vez que afirman disponer de un ambiente y lugar adecuado de estudio (M=16.65).

Tabla 6. Análisis descriptivo para la subescala “Estrategias metacognitivas”

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Interacción social	7,00	30,00	23,60	4,18
Control del contexto	12,00	20,00	16,65	2,33

Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información

Así pues, para la subescala “Estrategias de búsqueda y selección de información” (tabla 7), los resultados demuestran cómo el alumnado sabe dónde conseguir los materiales

para estudiar las asignaturas, haciendo uso de la biblioteca y hemeroteca para la búsqueda de bibliografía en el estudio de las asignaturas (M=13.97). De igual modo, se muestra conforme con la selección de información necesaria para estudiar la asignatura con garantías de éxito (M=14.93).

Tabla 7. Análisis descriptivo para la subescala “Estrategias de búsqueda y selección de la información”

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Selección	10,00	20,00	14,9333	2,47328
Fuentes	7,00	20,00	13,9733	2,96818

Finalmente, y para la subescala “Estrategias de procesamiento y uso de la información” (tabla 8), el alumnado obtiene puntuaciones favorables al cuestionar sus habilidades para organizar información mediante gráficos y/o tablas, esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc. (M=19.58). De igual modo, afirma analizar críticamente los contenidos

presentados por el profesorado, aportando ideas personales y justificadas que traten de apoyarlas o rebatirlas (M=18.35). Además, y en cuanto a la elaboración de la información, afirman realizar una primera lectura de los temas para captar la idea general, llevando a cabo un estudio más profundo a continuación así como la toma de apuntes en clase (M=16.23); además,

utilizan criterios, recursos mnemotécnicos o palabras clave para aprender con facilidad los contenidos de la asignatura (M=12.05). El alumnado es capaz de utilizar lo aprendido no sólo para otras asignaturas sino para su vida cotidiana (M=12.10); para ello, dispone de habilidades para integrar la información de diferentes fuentes, ampliar el material de clase

y relacionarlo con lecturas complementarias (M=10.04). Sin embargo, muestra dificultades para organizar la información mentalmente antes de exponerla en clase o ante un examen escrito (M=7.84) a la vez que muestran su disconformidad ante el estudio memorístico, sin comprensión de los contenidos tratados en la asignatura (M=5.92).

Tabla 8. Análisis descriptivo para la subescala “Estrategias metacognitivas”

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Organización de la información	5,00	25,00	19,58	4,13
Personalización/creatividad	9,00	25,00	18,35	2,91
Elaboración de la información	8,00	20,00	16,23	2,29
Transferencia	5,00	15,00	12,10	1,99
Almacenamiento	8,00	15,00	12,05	1,89
Adquisición de la información	4,00	15,00	10,04	2,32
Recursos	2,00	10,00	7,84	1,41
Almacenamiento	2,00	10,00	5,92	2,23

Diferencias en las estrategias de aprendizaje según la modalidad de enseñanza

A continuación, y una vez realizado el análisis descriptivo de los datos, se utiliza la prueba *t* de Student para comprobar la significación de las diferencias entre grupos, tomando como referencia la variable dicotómica “modalidad de enseñanza”, pudiendo ser ésta presencial o semipresencial. Por su parte, y con la intención de determinar si se cumple o no el principio de homocedasticidad, la probabilidad asociada al estadístico de Lévene para varianzas iguales para la totalidad de los ítems analizados es, en su mayoría, mayor de .05, con lo que se asume que las varianzas poblacionales son iguales. Curiosamente, y tras analizar los datos, se confirma cómo en la mayoría de los casos el alumnado no muestra diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje según se cursen esta asignatura por la modalidad presencial o semipresencial (tabla 9).

Así pues, para la primera escala, no existen diferencias a nivel estadístico en cuanto a las estrategias motivacionales y componentes afectivos, principales impulsores del aprendizaje en el ámbito de la Educación Superior. No obstante, y para el desarrollo de estrategias

metacognitivas, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la capacidad del alumnado para planificar su proceso de aprendizaje, siendo éste más favorable en el caso del alumnado que cursa dicha asignatura para la modalidad semipresencial ($p > .025$). Sin embargo, el análisis no aprecia diferencias en la capacidad del alumnado para tomar decisiones, autoevaluar el propio desempeño o conocer los objetivos y criterios de evaluación propuestos. Finalmente, y para esta escala, tampoco se aprecian diferencias a nivel estadístico en cuanto a las estrategias del alumnado para desarrollar procesos de interacción social y control del contexto.

Para la segunda escala, y en cuanto al desarrollo de estrategias de búsqueda y selección de información, el análisis realizado no permite determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas para la selección de información y búsqueda de fuentes bibliográficas. Por otro lado, y cuanto a las estrategias de procesamiento y uso de la información, se aprecian diferencias estadísticas para la estrategia de almacenamiento de la información, siendo más favorable para el alumnado que cursa la asignatura en la modalidad presencial ($p < .024$). No obstante,

para las estrategias de adquisición, elaboración, organización, almacenamiento, transferencia y uso así como personalización y creatividad

en el uso de la información no se aprecian diferencias a nivel estadístico.

Tabla 9. Análisis de varianza. Prueba t para muestras independientes según la variable “modalidad de enseñanza”

Escalas	Subescalas	Estrategias	Presencial	Semipresencial	t
Estrategias afectivas, de apoyo y control	Estrategias motivacionales	Valor tarea	17.63	17.40	.215
		Autoeficacia	16.31	16.00	.579
		Motivación intrínseca	13.42	13.07	.138
		Atribuciones externas	5.47	5.71	.482
		Motivación extrínseca	6.21	3.90	.903
		Atribución interna	12.84	12.80	.866
		Conocimiento inteligencia	6.42	6.52	.511
	Componentes afectivos	Estado físico y anímico	15.10	15.50	.373
		Ansiedad	13.26	13.48	.193
	Estrategias metacognitivas	Control y autorregulación	23.68	23.60	.615
		Planificación	11.68	13.60	.025*
		Autoevaluación	11.47	11.51	.694
		Conocimiento de objetivos y criterios	7.73	7.19	.327
	Estrategias de control del contexto	Interacción social	24.00	23.25	.346
		Control contexto	16.47	16.82	.548
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de búsqueda y selección de información	Selección	14.83	15.02	.722
		Fuentes	13.61	14.30	.863
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Organización de información	18.55	20.61	.660
		Personalización y creatividad	18.27	18.41	.063
		Adquisición de información	9.88	10.18	.316
		Elaboración de información	16.33	16.15	.163
		Almacenamiento	12.27	11.85	.895
		Transferencia	12.11	12.10	.126
		Almacenamiento	6.38	5.51	.024*
		Recursos	7.83	7.85	.568



4. Discusión y conclusiones

Este estudio ha permitido conocer las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario para la asignatura “Evaluación y diagnóstico diferencial de los trastornos de la audición y el lenguaje” del Grado de Educación Primaria de la Universidad Católica de Murcia. En este caso, interesaba conocer cuáles eran las estrategias a utilizar por el alumnado, estableciendo una comparativa entre aquellos que cursan la materia para la modalidad presencial o, por el contrario, aquellos que lo hacen de manera semipresencial.

Así pues, los resultados demuestran datos favorables hacia el desarrollo de estrategias motivacionales para el aprendizaje de la asignatura así como de componentes afectivos, capaces de analizar el estado físico y anímico y el nivel de ansiedad del alumnado. Además, afirman disponer de una adecuada capacidad para tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autorregular sus actuaciones. Estos datos guardan relación con los aportados por Garrello y Rinaudo (2012) para quienes el alumnado universitario cuenta con intereses intrínsecos hacia el aprendizaje, comprometido en la utilización de estrategias de procesamiento profundo, esfuerzo y autorregulación que le permitan la asunción de responsabilidad en las tareas. No obstante, y tal y como apuntan Boekaerts y Martens (2006), el alumnado no siempre tiende a utilizar estrategias de aprendizaje en profundidad, llevando a cabo un estudio de la materia a nivel superficial.

Finalmente, y para la primera escala analizada, el alumnado afirma disponer de estrategias para controlar el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje así como de mecanismos de interacción social y manejo de recursos para facilitar el mismo. Estos datos guardan relación con los aportados por Del Valle y López (2007) o González y García (2007) las cuales ponen de manifiesto la valoración positiva del alumnado hacia el aprendizaje cooperativo, al facilitar la comprensión de los aprendizajes y ayudar a entender mejor los temas difíciles, aprovechar el tiempo de estudio así como el interés por la materia. También guardan relación con las conclusiones

establecidas por autores como Barba, Martínez y Torrego (2012) quienes evidencian la alta valoración del trabajo grupal, los avances en el aprendizaje teórico y la superación del efecto polizón que afecta a los trabajos en grupo.

Para el desarrollo de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, el alumnado dispone de habilidades para la búsqueda y selección adecuada de la información que deben conocer para la asignatura. En contraposición, Hernández y Fuentes (2011) apuntan hacia la necesidad de dotar al alumnado de estrategias de búsqueda y selección de información, mostrándole herramientas y recursos útiles para saber cómo hacer uso de diferentes fuentes de información y cómo seleccionarlas, enseñándoles criterios para saber cómo evaluar críticamente la información obtenida.

En cuanto a las estrategias de procesamiento y uso de la información, son las estrategias de búsqueda de recursos y almacenamiento de la información las que denotan mayores carencias en el alumnado encuestado, frente a las valoraciones favorables para la organización de la información, personalización y creatividad, adquisición, elaboración, almacenamiento y transferencia. Estos datos contradicen los aportados por Martínez-Otero y Torres (2005) y Herrera y Lorenzo (2009) para quienes los alumnos de Magisterio muestran una baja planificación del estudio. De igual modo, Alvarado et al. (2014) apuntan la necesidad de desarrollar programas que beneficien la consolidación de estrategias de estudio y autorregulación en el alumnado.

Estos resultados avalan cómo el alumnado universitario dispone de suficientes estrategias de aprendizaje para superar sus estudios con éxito; así pues, no sólo dispone de habilidades emocionales y de control sino que también le aguardan habilidades vinculadas al procesamiento de la información que debe conocer. No obstante, el estudiante universitario, por el simple hecho de serlo, no se encuentra perfectamente capacitado para afrontar sus estudios con éxito, dependiendo exclusivamente de su esfuerzo (Castelló & Monereo, 1999, Garner, 1990, González, Valle, Rodríguez & Piñero, 2002, Martín, García,

Torbay & Rodríguez, 2008, Nist & Simpson, 2000). Así pues, el perfil del universitario con un buen aprendizaje es el de un alumno que adopta, fundamentalmente, un enfoque de aprendizaje profundo, con capacidad de autorregular su aprendizaje, que afronta el estudio con motivaciones de tipo intrínseco, con un buen autoconcepto y confianza en sí mismo, utiliza estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudan a planificar, supervisar y revisar su proceso de estudio y que facilitan un aprendizaje significativo (Bruinsma, 2004, Cope & Staehr, 2005, Lonka, Olkinuora & Mäkinen, 2004, Pike & Kuh, 2005, Pintrich, 2004, Soares et al., 2006, Valle et al., 2006, Wolters, 2004).

No obstante, el proceso de convergencia europea en el sistema universitario ha supuesto una serie de cambios que afectan, de manera directa, a la forma de implementar la docencia así como a la manera de trabajar profesorado y alumnado (Gil et al., 2007). Por ello, la enseñanza semipresencial ha permitido utilizar las potencialidades de la red (flexibilidad en el tiempo, accesibilidad geográfica, interactividad tutor-alumno, alumno-alumno, etc.) para organizar una enseñanza más abierta, flexible y personalizada que permita la construcción del conocimiento por parte del alumno y el uso creativo de la información (Ardizzone & Rivoltella, 2004, Bach, Haynes & Smith, 2007, Bautista, Borges & Forés, 2006, Bullen & Janes, 2007).

Además, los resultados obtenidos permiten conocer cómo, en líneas generales, no existen diferencias a nivel estadístico en el uso de estrategias de aprendizaje en el alumnado universitario según su modalidad de enseñanza. Así pues, en el caso de la enseñanza presencial se presta especial atención a la asistencia obligatoria a clase del alumnado, fundamentada en el desarrollo de sesiones teóricas y actividades prácticas por parte del docente. No obstante, y para la formación semipresencial, la plataforma virtual supone el principal soporte que apoya la docencia; además, el alumnado tiene la posibilidad de acudir a varias sesiones de tutorías presenciales de forma periódica y colectiva en las que se establecen debates para asentar los conocimientos teórico-prácticos. Estos datos concuerdan con los aportados

por Donolo et al. (2004) quienes demuestran cómo el alumnado usa distintas estrategias de modo similar en contextos presenciales y en ambientes virtuales.

No obstante, se aprecian diferencias en cuanto a las estrategias de planificación, siendo éstas más favorables para el alumnado de la modalidad semipresencial. Así pues, las diferentes modalidades de enseñanza (presenciales o semipresenciales) permiten desarrollar diferentes tipos de agrupamientos y facilitan determinados tipos de actividades didácticas, a la vez que exigen de diversos trabajos para profesorado y alumnado y requieren la utilización de herramientas metodológicas diferentes (De Miguel, 2006). La introducción de las herramientas que engloba la Web 2.0 ha propiciado un cambio de actitud hacia el aprendizaje y mucho más hacia la enseñanza; son herramientas cuyo uso posibilita que el alumnado se convierta en protagonista real de su proceso de aprendizaje (Bartolomé, 2008), mientras el profesor será el guía en la enseñanza (Garay, Luján & Etxebarria, 2013). El hecho de que el alumnado no deba asistir diariamente al aula universitaria, aumenta la necesidad de desarrollar un proceso de autorregulación del aprendizaje (Mason & Rennie, 2006, Zimmerman, 2000). Ello comporta una serie de fases en la que la planificación, ejecución y autoevaluación del aprendizaje juegan un papel fundamental, al permitir al alumnado reflexionar sobre su nivel de aprendizaje y reorientarlo en caso necesario, pudiendo así identificar y describir sus propios errores (Ardura & Zamora, 2014).

Mientras, para el alumnado de la modalidad presencial, los resultados demuestran mejores habilidades de almacenamiento de la información. De este modo, para llevar a cabo las diferentes tareas de estudio, el alumnado debe adquirir, procesar, recuperar y transferir con eficacia la información, siendo de gran ayuda las estrategias de aprendizaje (Barca, Peralbo, Porto, Santorum & Vicente, 2009). Así pues, las estrategias metacognitivas y la memoria cognitiva resultan de gran importancia en el conocimiento y desarrollo cognitivo de los individuos, al hacer consciente al alumnado de su propio proceso de aprendizaje y ofrecer la

oportunidad de actuar en él para mejorarlo; para ello, deberá emplear estrategias de búsqueda, selección, organización, comprensión y utilización de la información de forma que le permita construir su propio conocimiento (Mérida, 2006). No obstante, y tal y como apuntan Flecha y Rotger (2004), la capacidades de seleccionar la información más relevante de entre un enorme cúmulo de datos y procesarla para aplicarla adecuadamente a cada situación resultan hoy mucho más necesarias que la posibilidad de almacenar conocimientos.

En contraposición, Navaridas (2002) expone cómo los estudiantes activan con mayor frecuencia procedimientos para la adquisición de información (copiar las exposiciones del profesor, subrayar las ideas importantes, recitar la información relevante) y la recuperación del material informativo almacenado en la memoria (búsqueda de indicios en los exámenes, calves, planificación de respuestas, libre asociación) frente a otros procedimientos específicos de codificación orientados a elaborar y organizar la información de forma significativa en su estructura cognitiva (mnemotécnicos, autoexplicaciones personales, metáforas, analogías, clasificaciones, mapas conceptuales, esquemas, resúmenes). Este autor entiende que la actividad del estudiante universitario y, por tanto, el empleo de estrategias de aprendizaje se ajustan en gran medida al tipo de evaluación predominante durante la actividad docente; así pues, el alumnado evaluado con relativa frecuencia a través de exámenes escritos con ejercicios o casos prácticos utilizan más estrategias de naturaleza metacognitiva que aquellos donde esta modalidad de examen no es tan frecuente, como ocurre en el caso de la enseñanza semipresencial.

Finalmente, y a modo de conclusión se manifiesta la necesidad de que en el ámbito de la Educación Superior se creen “*ambientes de aprendizaje en los que cada estudiante pueda desarrollar tanto capacidades críticas como capacidades de participación en la creación de la cultura, dándole la oportunidad de innovar y participar en primera persona en el diseño del proceso educativo*” (Martínez & Sauleda, 2005, p. 13). En este sentido, Padrón (2010) entiende que participar es tomar

parte, intervenir, implicarse en el proceso de enseñanza, colaborar, decidir, gestionar y accionar; la participación potencia la capacidad y diálogo, planificar y hacer algo en común.

Así pues, y a través de este espacio creado, se debe considerar tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana, pues también prepara para la actuación profesional y desarrollo del alumnado. Peña (2009) define la universidad como el escenario de formación de una generación moldeada de acuerdo con las exigencias sociales y programas académicos, a través de los cuales el alumnado logra competencias profesionales que les permiten desempeñarse eficiente y eficazmente en un determinado ámbito de estudio. Además, Guevara (2009) entiende la universidad como un espacio donde comienza un itinerario educativo en el que se entrecruzan múltiples elementos (creencias, valores, principios, ritmos de aprendizaje, condiciones sociales específicas, género y procedencia diversos, etc.) que dotan de elevada complejidad la práctica educativa.

No obstante, la escasa muestra con la que se ha llevado a cabo dicha investigación no nos permite garantizar la generalización de los resultados a otras muestras. Además, el uso exclusivo del cuestionario como instrumento de recogida de datos puede generar problemas de deseabilidad social y sinceridad al cumplimentarlo. Para ello, y de cara a futuras investigaciones, se pretende ampliar la muestra objeto de estudio comparando las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario para otras materias, así como en función de diferentes niveles, pues se supone que el alumnado novel no dispone de las mismas estrategias de aprendizaje para la Educación Superior que aquel que ya cuenta con mayor antigüedad para su formación universitaria.

Lista de referencias

- Abascal, J. (2003). El sí mismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M^a. V. Trianes & J. A. Gallardo (coords.) *Psicología de la educación y el desarrollo*, (pp. 496-522). Madrid: Pirámide.
- Alvarado, I. R., Vega, Z., Cepeda, M^a. L. & Del Bosque, A. E. (2014). Comparación

- de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), pp. 137-148.
- Ardizzone, P. & Rivoltella, P. C. (2004). *E-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Ardura, D. & Zamora, A. (2014). ¿Son útiles entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza de las ciencias secundaria? Evaluación de una experiencia en la enseñanza y el aprendizaje de la Relatividad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 11 (1), pp. 83-93. Doi: 10498/15714.
- Ayala, C. L., Martínez, R. & Yuste, C. (2004). *Ceam. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*. Barcelona: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Bach, S., Haynes, Ph. & Smith, J. L. (2007). *Online Learning and Teaching in Higher Education*. London: Open University Press.
- Barba, J. J., Martínez, S. & Torrego, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), pp. 123-144.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Santorum, R. & Vicente, F. (2009). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Trabajo presentado al X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Recuperado el 10 de Marzo de 2015, de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c324.pdf>
- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11 (1), pp. 15-51.
- Bates, T. (2009). ¿Se comprende realmente lo que es el e-learning? En A. Gewerc (coord.) *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa*, (pp. 109-132). Barcelona: Octaedro.
- Bautista, G., Borges, F. & Forés, A. (2006). *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bernad, J. A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Boekaerts, M. & Martens, R. (2006). Motivated learning: What it is and how can it be enhanced? En L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts & S. Vosniadou (eds.) *Instructional Psychology: past, present and future trends. Sixteen essays in honour of Erik De Corte*, (pp. 113-130). Oxford: Earli.
- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14, pp. 549-568.
- Bullen, M. & Janes, D. (eds.) (2007) *Making the transition to e-learning: strategies and issues*. Hershey: Ideas Group.
- Cabero, J. & Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, pp. 165-172. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-16>
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), pp. 362-367.
- Castelló, M. & Monereo, C. (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, 88, pp. 25-42. Doi: 10.1174/021037099760246590.
- Cope, C. & Staehr, L. (2005). Improving student's learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education*, 30, pp. 181-197. Doi: 10.1080/03075070500043275.
- Cuadrado, I., Monroy, F. A. & Montaña, A. (2011). Características propias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de maestros de Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3), pp. 217-226.
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. & García-Berbén, A. B. (2008). Enfoques de

- aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), pp. 705-711.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), pp. 71-92.
- Del Valle, G. & López, M^a. B. (2007). Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su implementación en carreras universitarias. *Comunicación presentada al Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. Recuperado de: <http://www.cprceuta.es/CPPSXXI/Modulo%204/Archivos/Primaria/ENLACES%20Y%20DOCUMENTOS%20DIGITALES/LEER/COOPERATIVO%20VS%20COLABORATIVO.pdf>
- Donolo, D., Chiecher, A. & Rinaudo, M. C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *Revista de Educación a Distancia*, 10, pp. 1-14.
- Enríquez, M. A. & Rentería, P. E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado de trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6 (1), pp. 89-103.
- Fernández, M. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- Flecha, R. & Rotger, J. M^a. (2004). Innovación, democratización y mejora de la docencia universitaria en el marco de la sociedad de la información. *Contextos Educativos*, 7, pp. 159-166.
- Gamboa, S. & Carballo, R. (2010). La incorporación de las TIC en el aula virtual en la Universidad Juan Misael Saracho. En A. Gewerc (coord.) *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica*, (pp. 229-258). Málaga: Aljibe.
- Garavalia, L. S. & Gredler, M. E. (2002). Prior achievement aptitude and use of learning strategies as predictors of college Student achievement. *College Student Journal*, 36, pp. 616-626.
- Garay, U., Luján, C. & Etxebarria, A. (2013). El empleo de herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de estrategias cognitivas: un estudio comparativo. *Porta Linguarum*, 20, pp. 169-186.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B., Suárez, J. M. & Pérez, C. (2009). El cuestionario Ceveapeu. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (Relieve)*, 15 (2), pp. 1-31. Doi: 10.7203/relieve.18.2.2000.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, pp. 517-529.
- Garrello, M^a. V. & Rinaudo, M^a. C. (2012). Rasgos del contexto para la promoción del desarrollo académico y la creatividad. Estudio de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), pp. 159-179.
- Garrison, D. & Cleveland-Innes, M. (2003). *Critical factors in student satisfaction and success: Facilitating student role adjustment in online communities of inquiry*. Comunicación presentada a Sloan Consortium Asynchronous Learning Network Invitational Workshop, Boston, M. A. Estados Unidos.
- Gil, P., Contreras, O., Pastor, J. C., Gómez, I., González, S., García, L. M., ... & López, A. (2007). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio: Especial consideración de los alumnos de educación física. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11 (2), pp. 1-19.
- González, N. & García, M. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de

- enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 1-13.
- González, R., Valle, A., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González-Pineda, J. C. Núñez, L. Álvarez & E. Soles (eds.) *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*, (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.
- Guevara, H. M. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 209-234.
- Hernández, M. J. & Fuentes, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿Son los estudiantes eficientes buscando y seleccionado información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), pp. 47-78.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12 (3), pp. 75-98.
- Jansen, E. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47, pp. 411-435.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, pp. 15-20.
- Lonka, K., Olkinuora, E. & Mäkinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16, pp. 301-323.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A. & Rodríguez, E. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), pp. 401-412.
- Martín, F. & Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), pp. 598-604.
- Martínez, M. A. & Sauleda, N. (2005). La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito europeo. En AA.VV. (eds.) *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*, (pp. 7-22). Alicante: Marfil.
- Martínez-Otero, V. & Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (7), pp. 1-9.
- Mason, R. & Rennie, F. (2006). *Elearning. The key concepts*. New York: Routledge.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- Monge, C. (2008). E.learning. En M. L. Sevillano (coord.) *Nuevas tecnologías en educación social*, (pp.253-285). Madrid: McGraw-Hill-Interamericana.
- Muñoz, M. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología científica*, 7 (11), pp. 5-13. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estretegias-de-aprendizaje>
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos*, 5, pp. 141-156.
- Nist, S. L. & Simpson, M. L. (2000). College Studying. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.) *Handbook of Reading Research*, (pp. 645-666). Nueva York: Longman.
- Núñez, J., Cerezo, R., González-Pineda, J., Rosario, P., Valle, A., Fernández, E. & Suárez, N. (2011). Implementation of training program in self-regulated learning strategies in Moddle format:

- results of a experience in higer education. *Psicothema*, 23 (2), pp. 274-281.
- Padrón, G. B. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 347-362.
- Peña, N. M. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 235-266.
- Pike, G. R. & Kuh, G. (2005). A typology of students engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46, pp. 185-209. Doi: 10.1007/s 11162-004-1599-0.
- Pineda, N., Isaza, L., Camargo, M., Pineda, C. & Henao, D. (2009). Perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 621-636.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, pp. 385-407. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>.
- Rodríguez, M. & González, M. (2013). La gestión del cambio institucional en las universidades a través de las TIC. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), pp. 363-381.
- Rosario, P., Mourao, R., Núñez, J., Gonzalez-Pianda, J., Solano, P. & Valle, A. (2007). Evaluating the efficacy of a program to enhance college students' self-regulation learning processes and learning strategies. *Psicothema*, 19 (3), pp. 422-427.
- Sangrà, A. (2011). Estratègies, accions i fases dels processos d'integració de les TIC en la innovació docent univertària. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 29, pp. 291-306. Doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1536>.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, pp. 249-255.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22, pp. 306-331. Doi: 10.1080/0158791010220208.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, pp. 57-77. Doi: 10.1023/A:1003548313194.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. & González-Pineda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, pp. 165-170.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goals structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 236-250. D.oi: 10.1037/0022-0663.96.2.236.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. En P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.