

MEJORA DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS EN EL MARCO DEL EEES (I): LAS COMPETENCIAS PARA ESTUDIAR Y APRENDER

José Alberto Martínez González

jmartine@ul.edu.es

Universidad de La Laguna

Resumen:

Los nuevos modelos educativos para el siglo XXI en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exigen que los estudiantes desarrollen competencias para estudiar y aprender en la Universidad. De este modo despliegan su nuevo rol más activo y responsable para aprender las competencias vinculadas a las asignaturas que se incluyen en sus titulaciones. Este paper incluye una revisión de la literatura acerca de las competencias para estudiar y aprender, y presenta un estudio de las percepciones de los estudiantes universitarios acerca de dichas competencias. Se propone un modelo casual y un análisis de las diferencias de género.

Palabras clave:

Competencias para estudiar y aprender, Espacio Europeo de Educación Superior

1.- MARCO TEÓRICO

Martínez (2010a, 2010b) sintetiza del siguiente modo los principales cambios que los estudiantes universitarios deben adoptar para desarrollar con éxito los procesos de enseñanza¹:

a) Cognitivos: se refieren a las actitudes y creencias favorables al EEES y al aprendizaje autónomo de competencias para la profesión y para la vida. La adopción y automatización de estas actitudes y creencias no sólo serán necesarias para poder aprender las competencias de manera particular (con autonomía, diversidad de medios, etc.), sino posteriormente también cuando el alumnado termine sus estudios y se incorpore al mundo del trabajo. Por este y otros motivos, deben adoptar también determinadas actitudes hacia los medios y los métodos como son la prevención, aceptación, serenidad, implicación, iniciativa y resolución. Naturalmente, las actitudes deben ir acompañadas de emociones y conductas adecuadas.

Es necesario que los estudiantes universitarios asuman que no se trata sólo de aprender contenidos para conseguir un trabajo, sino de crecer y perfeccionarse para desarrollar una carrera profesional y un proyecto vital de orden superior. El desarrollo de su proyecto de vida y de trabajo dependerá en gran medida del éxito en la adquisición y aprendizaje en la universidad de competencias genéricas y específicas. Han de desarrollar nuevas habilidades cognitivas ya que las propuestas del EEES, especialmente las metodológicas, exigen que el estudiante preste atención a otro tipo de datos y a otras fuentes de información, que interprete y construya significados y aprendizajes, que reflexione, etc.

Por otra parte, como las propuestas del EEES sobre el desarrollo de competencias implican una continua percepción positiva por parte del estudiante para poder llevar a cabo mejoras y cambios, la creatividad y el sentido crítico son esenciales para la profesión y para el desarrollo del proyecto vital, pues el acierto en esos asuntos exige convertir las amenazas en oportunidades y descubrir o activar cambios. Estas habilidades son esenciales para poder

¹ Reproducido del trabajo de Martínez, J. A. sobre nuevos roles del profesor y del estudiante universitario en el contexto del espacio europeo de educación superior. Aplicación al área de organización de empresas.

combinar adecuadamente multitud de métodos, técnicas y actividades en la universidad. Igualmente, han de mejorar el auto-conocimiento y la conciencia del estudiante relacionado con el desenvolvimiento del aprendiz, con las competencias que debe aprender y con las actitudes, emociones y actuaciones que conviene desarrollar para lograr los objetivos.

Los estudiantes deben adoptar una “actitud deportiva”, pues los procesos de aprendizaje vinculados al EEES poseen características de los deportes tradicionales que son de gran utilidad también en el contexto socio-laboral posterior al universitario: juego individual y en equipo, cooperación, planificación y objetivos, entrega, respeto por las reglas, aceptar los resultados, aprender de la experiencia, etc. Deben aprender a reflexionar y a tomar decisiones por sí mismos. Precisamente las propuestas y normas del EEES dan protagonismo al estudiante y a su desarrollo activo, responsable y autónomo. Es necesario además que adopten determinadas atribuciones que deben interiorizar, es decir, aprender a reconocer que ellos mismos - y no los demás, la suerte o el contexto – son, en la mayoría de los casos, los responsables de las experiencias educativas que les toca vivir y de los resultados de dichas experiencias. La automatización de estos procesos también otorga al sujeto fortalezas para su desarrollo social y laboral posterior. También deben adoptar expectativas realistas y positivas sobre el EEES, sobre los procesos, elementos y métodos a él asociados y sobre su nuevo rol como estudiantes.

El que ellos mismos se impliquen y participen activamente y con iniciativa resulta primordial para que perciban que la educación superior puede efectivamente desarrollar sus competencias profesionales y vitales.

Por último, en un sistema que apuesta por la calidad de la educación superior, basada en la autonomía del estudiante, en su iniciativa y en el aprendizaje de competencias, resulta inevitable aceptar la necesidad de desarrollar meta-competencias (aprender a aprender, por ejemplo). Éstas serán de utilidad para que el estudiante perfeccione su propia práctica pedagógica, cada vez con más eficiencia y adaptabilidad a los cambios que sea necesario implementar.

b) De conductas y hábitos: el aprendizaje activo y el desarrollo autónomo de competencias propuesto por el EEES exigen del estudiante que tenga iniciativa para buscar y gestionar con eficiencia la información que necesita. Ejercitar estas habilidades no es sólo útil mientras aprenden, sino también para su desarrollo posterior cuando terminen los estudios. Deben implicarse en la propia alfabetización virtual o tecnológica, entendida como competencia, pues las propuestas y normas asociadas al EEES exigen el uso de medios y procedimientos innovadores y modernos para el aprendizaje autónomo de competencias, para la vida y para la profesión. También tienen que practicar la auto-orientación y la auto-tutoría, pues dejan de ser un asunto exclusivo del área de orientación para incluirse activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollan el profesor y el estudiante.

Los estudiantes deben aprender haciéndolo de manera activa, pues las competencias constituyen un constructo sistémico vinculado al ser, que integra otros contenidos además de los relativos al “saber”. Para aprender competencias mediante el uso de metodologías virtuales y no virtuales se requiere acción y “saber hacer”, no sólo saber. Por tanto, actúan en diferentes contextos educativos desarrollando competencias, poniéndolas de manifiesto, poniéndose él mismo de manifiesto, y no se limitan sólo a esperar a que los profesores/as le digan lo que debe hacer o a que “cuelguen” los recursos en las plataformas educativas. Se ha demostrado que el despliegue de estilos y prácticas de aprendizaje que impliquen la profundización y la reflexión – frente a la dispersión y lo meramente pragmático – repercute de manera positiva en el rendimiento de los estudiantes universitarios. Lo mismo sucede con las estrategias de aprendizaje utilizadas “antes”, “durante” y “después” del proceso de aprender: obtienen mejor rendimiento los que desarrollan con detenimiento y acierto estrategias que incluyen todos esos momentos, no sólo uno u otro.

Los alumnos/as deben apreciar el tiempo educativo y dedicar momentos diferentes y suficientes a planificar, a organizarse, a asignar recursos, a realizar un desempeño ordenado, constante y sistemático, a buscar actividades variadas y a auto-evaluarse de manera procesual y final. Esto último deben llevarlo a cabo en base a las competencias, fijándose en cómo se transfieren los aprendizajes a otros contextos. Por último, el aprendizaje de competencias en el

marco del EEES exige del alumnado saber desenvolverse adecuadamente en contextos y situaciones reales (asistir a clase y a reuniones de grupo, por ejemplo) y en situaciones virtuales (participar en foros, “subir” actividades...). Por tanto, el estudiante universitario, al margen de sus gustos y sus preferencias, deberá ser flexible al utilizar y alternar convenientemente actuaciones presenciales y virtuales, en función de las situaciones y de las circunstancias.

c) Socio-afectivos: el EEES exige más iniciativa y autonomía al estudiante, y también más cooperación, más eficiencia y mayor uso de medios. Por otra parte, Goleman (1996) y otros investigadores han demostrado la importancia de las competencias emocionales en el desempeño profesional y académico. Es por todo ello por lo que los estudiantes deben potenciar su competencia emocional, para gestionar las emociones propias y ajenas, especialmente las que son negativas y disfuncionales. Éstas deben expresarse y gestionarse adecuadamente, bien adoptando otros pensamientos (creencias, actitudes, atribuciones...) y otras conductas, bien sustituyendo aquellas por otras emociones positivas y funcionales.

El EEES propone que el estudiante se autogestione, lo cual incluye su auto-motivación y no “esperar” a que sean otros, la suerte o los elementos del contexto los que le pongan en marcha cuando disminuyan las ganas y el entusiasmo. Debe desarrollar motivación intrínseca para obtener el logro consiguiendo satisfacción por hacer bien las cosas que deban hacerse. También ha de desear lo que debe hacer, celebrar los resultados y el esfuerzo, administrarse a sí mismo refuerzos variados y adaptados a su perfil, dadas unas situaciones y circunstancias para evitar y prevenir la desmotivación. Igualmente, deberá replantearse sus valores para acercarse a los más convenientes desde el punto de vista académico y socio-laboral. El esfuerzo, el proyecto vital, las competencias, los medios tecnológicos, la autonomía, la autenticidad, la fiabilidad, el respeto, etc.

El alumnado también tendrá que gestionar adecuadamente los asuntos sociales, máxime en un contexto educativo cada vez más caracterizado por la cooperación. Han de aprender a cooperar con otros alumnos y con los profesores, a participar cuando se deba trabajar en grupo, a negociar, a comunicarse, a crear y gestionar vínculos y relaciones, etc. Por último, deben potenciar la confianza en sí mismo ya que pueden sentir temor e inseguridad ante los cambios propuestos en el EEES y si la orientación no es la adecuada. Es esencial que aprendan a involucrarse en su propio aprendizaje y a utilizar las nuevas herramientas poco a poco, ganando confianza gradualmente a medida que se administran auto-refuerzos.

Estilos de aprendizaje

Para Otero et al. (2007), la Universidad debe prestar una mayor atención a la forma en la que los alumnos desarrollan su aprendizaje, es decir, a los estilos, las estrategias y las técnicas de estudio y de aprendizaje que los estudiantes utilizan. Precisamente en estos últimos años, la literatura se está centrando en los procesos desarrollados por los alumnos a la hora de aprender y la investigación ha girado en torno a los procesos de autorregulación del estudiante, entendido como un proceso necesario para incrementar la motivación y el aprendizaje académico (Pintrich, 2000, 2004; Rosario et al., 2004; Castejón et al., 2006; y Núñez et al., 2006). En el campo de la educación, la autorregulación comprende procesos y estrategias tales como el establecimiento de objetivos, la organización y recuperación de la información aprendida, la construcción de un ambiente de trabajo que favorezca el rendimiento académico, la gestión del tiempo disponible y la búsqueda de ayuda necesaria de compañeros y familiares, entre otros (Rosario et al., 2006).

Autores como Barros (2007) y Herrera (2009) han realizado investigaciones que intentan describir tanto los estilos de aprendizaje como las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje que los estudiantes de diversos programas universitarios emplean para regular sus procesos de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje forman un conjunto de procesos diferente de las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudio, agrupándose conjuntamente las estrategias y las técnicas.

Respecto a los estilos de aprendizaje, cabe destacar que el concepto de estilo de aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en las distintas

investigaciones. No obstante, la mayoría coincide en que se trata de cómo el sujeto procesa la información (Laugero, Balcaza, Salinas y Craveri, 2009). Para Alonso et al. (1994), Arias (2011) y Bahamón et al. (2013) los estilos de aprendizaje son los *“rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”*. Dichos rasgos se ponen de manifiesto en la relación de los sujetos con los contenidos y la información, de modo que cada vez que un estudiante se expone a una tarea de aprendizaje, evidencia su estilo de aprendizaje, quedando patentes en los procesos de adquisición, interpretación y análisis de la información, la orientación de las acciones, etc.

Camarero et al. (2000) e Isaza (2014) definen los estilos de aprendizaje como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas de aprendizaje. Se trata de operaciones cognitivas básicas que se integran a patrones de personalidad y que permiten la interacción del sujeto con el entorno. Los hallazgos de estas investigaciones resaltan cómo cada persona presenta tendencias hacia determinados modos y formas de aprender, las cuales son adquiridas desde las primeras experiencias de la infancia, influencias de la cultura, la maduración y el desarrollo (Alonso y Gallego, 2003, 2004).

Para Kolb (1984) existen básicamente cuatro estilos de aprendizaje, y según Arias (2011) dichos estilos tienen las siguientes características:

- a) Divergentes: combinan experiencia concreta con observación reflexiva. Son individuos con habilidad imaginativa, que ven situaciones desde diferentes perspectivas, emotivos.
- b) Asimiladores: combinan conceptualización abstracta y observación reflexiva. Son individuos con habilidad para crear modelos teóricos, con razonamiento inductivo, preocupados más por los conceptos.
- c) Convergentes: combinan conceptualización abstracta y experimentación activa. Son personas interesadas en la aplicación práctica de las ideas, buenas en situaciones donde hay más de una respuesta, no son emotivos.
- d) Acomodadores: combinan la experiencia concreta y la experimentación activa. Son personas con habilidad para llevar a cabo planes orientados a la acción, son arriesgados, les gustan las nuevas experiencias, se adaptan a las circunstancias inmediatas, son intuitivos y aprenden por prueba y error.

Señalan Bahamón et al. (2013) que una de las clasificaciones más conocidas es la que ofrece el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA: Alonso et al., 1994), en la cual se definen una serie de características (ver Cuadro 1) para los siguientes estilos:

1. Activo: se basa en la experiencia directa y se caracteriza por ser animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo. Se trata del estudiante que se orienta a la realización de nuevas tareas, y lo motiva lo innovador y divergente. Busca experiencias nuevas, son de mente abierta, nada escépticos y emprenden con entusiasmo las tareas nuevas. Son muy activos, piensan que hay que intentarlo todo por lo menos una vez. En cuanto desciende la excitación de una novedad comienzan a buscar la próxima. Crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. Son personas que prefieren el trabajo grupal, se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

2. Reflexivo: centrado en la observación y recogida de datos. Este estilo de aprendizaje se caracteriza por ser ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y paciente. Es el caso del estudiante que busca realizar análisis con detenimiento y tomar decisiones evaluando los pros y contras. Hace una búsqueda constante de información que oriente sus aprendizajes. Antepone la reflexión a la acción y observa con detenimiento las distintas experiencias. Le gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recoge datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Es prudentes, le gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfruta observando

la actuación de los demás, escuchan a los demás y no interviene hasta que no se ha adueñado de la situación. Crea a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

Cuadro 1. Clasificación de los estilos de aprendizaje del Cuestionario Honey-Alonso.

Estilos	Características
Activo	Animador Improvisador Descubridor Arriesgado Espontáneo Creativo Novedoso Aventurero Renovador Inventor Vital Generador de ideas Protagonista Innovador Participativo Competitivo Deseoso de aprender Solucionador de problemas Propenso al cambio
Reflexivo	Paciente Observador Recopilador Cuidadoso Detallista Previsor Escritor de informes Sondeador
Teórico	Disciplinado Planificado Sistemático Ordenado Sintetizador Pensador Buscador de hipótesis, teorías, modelos, causas, por qué
Pragmático	Útil Técnico Rápido Decidido Positivo Planificador Objetivo Concreto Claro Organizador Actual Solucionador de problemas Aplicador de lo aprendido

Fuente: Bahamón et al. (2013).

3. Teórico: se basa en la conceptualización abstracta y formación de conclusiones, este estilo de aprendizaje es metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado y planificado. Se trata del estudiante que se caracteriza por un pensamiento literal, con afán de perfección, con búsqueda constante de comprensiones globales y totales de los contenidos. En estos estudiantes prevalece la racionalidad y la objetividad. Enfoque lógico de los problemas, necesitan integrar

la experiencia en un marco teórico de referencia. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

4. Pragmático: focalizado en la experimentación activa y búsqueda de aplicaciones prácticas; este estilo de aprendizaje se caracteriza por ser experimentador, directo, realista y técnico. Este es el caso del estudiante que busca con cada contenido hallar una aplicación práctica, siempre busca la utilidad de los aprendizajes. Su punto fuerte es la experimentación y la aplicación de ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es “siempre se puede hacer mejor; si funciona es bueno”.

Según Arias (2011), los estilos de aprendizaje se miden de manera diversa, aunque los inventarios son los instrumentos preferentemente utilizados. Estos inventarios se pueden administrar tanto física como virtualmente. Por otra parte, los resultados obtenidos por los investigadores indican según Bahamón et al. (2013) que el estilo predominante en los estudiantes universitarios es el reflexivo.

Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio

Para Esteban y Ruiz (1996) los estilos y las estrategias son aspectos diferentes que están relacionados entre sí. En un orden jerárquico los estilos estarían en el nivel superior, le seguirían las estrategias y a éstas las técnicas de estudio.

Respecto a las estrategias, Monereo (1991) las define como comportamientos planificados mediante los que se seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales o específicas, de aprendizaje. Desde un punto de vista más práctico u operativo, Beltrán (2003) las define como actividades que el estudiante lleva a cabo para facilitar o mejorar la tarea. Para Otero et al. (2007) las estrategias de aprendizaje describen al ser motivado y autodirigido, que es capaz de planificar su aprendizaje en forma autónoma y bajo su propia responsabilidad, de organizarlo, aplicarlo, controlarlo y valorizarlo, bien sea en colaboración con otros o individualmente. En el Cuadro 2 aparecen las principales aportaciones al respecto.

Las estrategias de aprendizaje para Aguilar (2010) son una secuencia integrada de procedimientos ordenados que tienen por objeto obtener el logro óptimo de un resultado previsto. En principio la puesta en marcha de las estrategias es controlada, y precisa flexibilidad y deliberación, es decir, metacognición. Se centran en la administración de recursos, la organización de las condiciones básicas personales e impersonales del aprendizaje, la obtención de información, la colaboración con otras personas, los planes orientados a los objetivos de un proceso de aprendizaje, la planificación del tiempo, la planificación de las fases de distensión, etc. Es en este contexto en el que se concretan en técnicas de estudio, es decir, una estrategia de aprendizaje engloba una estructura de técnicas concretas.

Cuadro 2. Estrategias de aprendizaje.

Autores		Estrategias
Weinstein y Underwood (1985)		De repetición De elaboración De organización De imaginación De regulación y control Afectivo - motivacionales
Schmeck (1988)		Procesamiento elaborativo Estudio metódico Procesamiento profundo Retención de hechos
Gagné (1987) y Beltrán (1993)		De sensibilización De atención De organización De adquisición De recuperación De transferencia De evaluación Metacognitivas
De Juanas y Fernández (2008)	Estrategias de apoyo	Motivación y actitud
	Estrategias de procesamiento (procesos de adquisición)	<i>Selección de la información:</i> Subrayado, Resumen, Idea principal, Abstracción. <i>Organización de la información:</i> Esquema, Mapa semántico, Mapa conceptual. <i>Elaboración de la información:</i> Organizador previo, Metáfora o Analogía.
	Estrategias de personalización del conocimiento	Pensamiento creativo. Pensamiento crítico. Transferencia
	Estrategias metacognitivas	Planificación. Auto-regulación. Evaluación

Fuente: Arias (2011)

Según López (2011) la importancia de las estrategias de aprendizaje en cualquier proceso de aprendizaje está fuera de toda duda, y autores como Rosario (2004) consideran que constituyen elementos clave para el aprendizaje autónomo en el contexto universitario. Por consiguiente, como afirman Hernández et al. (2006), uno de los objetivos prioritarios del sistema universitario debe ser la *equipación* a los alumnos de nuevas estrategias que les permitan afrontar con éxito la construcción autónoma de su propio conocimiento. Esto implica que tendrán que asumir un papel activo en el control de su aprendizaje y, por lo tanto, seleccionar y planificar las estrategias y las técnicas más apropiadas a cada situación concreta de aprendizaje, así como autorregularse para sostener de manera eficaz los esfuerzos personales dedicados al aprendizaje (Cabanach et al., 2009).

Camarero et al. (2000) y Bahamón et al. (2013) afirman que las estrategias de aprendizaje concebidas como actividades propositivas, reflejan las cuatro grandes fases del procesamiento de la información. La fase de adquisición, en la que es fundamental el proceso cognoscitivo de la atención, pues ésta se encarga de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial. La fase de codificación de la información, que facilita la elaboración y organización de la información relacionándola y dándole significados para generar nuevos modelos mentales. La fase de recuperación de la información, que se encarga de desplegar estrategias de búsqueda en la memoria (de codificaciones e indicios), estrategias de generación de respuesta (planificación y preparación de la respuesta escrita). Y la fase de apoyo, en la que se activan estrategias metacognitivas de autoconocimiento y automanejo, estrategias afectivas (de autoinstrucciones, autocontrol, y contradistractoras), sociales (para

regular interacciones sociales) y motivacionales (para regular el aprendizaje a partir de la motivación intrínseca, extrínseca y de escape que experimenta la persona que aprende).

En este sentido, López (2011) afirma que en muy pocas investigaciones se ha puesto de manifiesto que los estudiantes universitarios disponen de un repertorio adecuado y variado de estrategias de aprendizaje, y que no parecen emplear estrategias superficiales o de memorización lineal o pasiva. Sin embargo, son más numerosos los estudios en los cuales queda constatado que los estudiantes universitarios utilizan sólo un pequeño conjunto de estrategias (De la Fuente y Justicia, 2003), del que hacen un escaso uso (Rinaudo et al., 2003), predominando las estrategias cognitivas poco complejas, las concepciones de aprendizaje poco profundas (Fonseca y Rolo, 2005) y el reducido uso de las estrategias relacionadas con el pensamiento crítico (Monereo, 2005). Por consiguiente, parece que, aunque los estudiantes estén en general abandonando la memorización en beneficio del pensamiento y la creatividad, aún hay que seguir profundizando en el uso de estrategias de aprendizaje que aseguren un aprendizaje más efectivo (Correa, Castro y Lira, 2004).

López (2011) también asegura que es necesario reflexionar sobre la adecuación en la Universidad de las diferentes estrategias de aprendizaje, pues hay que tener en cuenta las características específicas del alumnado, entre otras variables. Algunas de las variables mediadoras son el género, el curso, la edad y la titulación cursada. Según Beisser (2006) y Bembenutty, (2007), las diferencias de género en el aprendizaje existen en la mayoría de los contextos educativos, incluido el universitario. La investigación apunta que las mujeres hacen un mayor uso de estrategias variadas de aprendizaje que los hombres (Kay, 2007; Liu, 2009). Por su parte, los varones utilizan más la planificación de respuesta y respuesta escrita (Gázquez et al., 2006), el pensamiento crítico (Lynch, 2008) y las estrategias colaborativas y competitivas (Kolawole, 2008). Sin embargo, también hay investigaciones que no encuentran diferencias en función de esta variable (Hong, Peng y Rowell, 2009).

Pintrich y Zusho (2007) señalan que la investigación sobre el efecto del género en las estrategias de aprendizaje no es concluyente, motivo por el cual se debe profundizar en esclarecer el papel de esta variable (Bembenutty, 2007). Respecto a la edad, Lynch (2008) ha constatado que, especialmente en relación a las estrategias de sostenimiento del esfuerzo, éste disminuye en los alumnos de cursos superiores. Sin embargo, Taasobshirazi y Carr (2009) encuentran que estar en un curso más avanzado predice directamente el mayor uso de estrategias, del mismo modo que Gargallo (2006) señala que los estudiantes de cursos superiores utilizan estrategias más eficaces.

La disciplina académica es una variable que también influye en el enfoque de aprendizaje de los estudiantes y en las estrategias y técnicas que utilizan (Parpala, et al., 2010). Aunque algunos estudios no encuentran diferencias en las estrategias en función de la disciplina (Fernández, 2006), la gran mayoría de la investigación consultada encuentra diferencias estratégicas en función de esta variable. En este sentido, Entwistle y Tait (1995) señalan que los estudiantes de diferentes disciplinas desarrollan formas características de aprender basadas en sus percepciones relativas a lo que se requiere en su trabajo académico. Por otra parte, Virtanen y Negvi (2010) consideran que a esto hay que añadir que los estudiantes ingresan en la Universidad con unas estrategias ya desarrolladas por la influencia de los profesores y por las culturas de aprendizaje que han encontrado en su proceso formativo, aumentando o disminuyendo el uso de dichas estrategias según el feedback del sistema.

Los profesores Hernández y García (1997) han desarrollado, desde un punto de vista holístico, integrador y procesual, el modelo o programa NOTICE que constituye un nexo de unión entre las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudio, es decir, aquello que el estudiante puede dominar en el desempeño de su rol. En el Cuadro 3 se presentan los aspectos fundamentales del mismo.

Cuadro 4. Modelo NOTICE.

Estrategias	Procesos o habilidades	Fases del estudio o actividad		
		Inicial	Central	Final
Trabajo con información y textos	Esencializar	Buscar y acceder a fuentes, vistazo inicial	Selección de ideas	Listado de ideas o temas
	Estructuración	Índices y guiones	Organización de ideas	Cuadros, mapas...
	Elaboración	Preguntas	Producir	Producto de elaboración
Memoria	Memoria	Preparación	Estrategias de memorización	Control de lo aprendido
Soporte afectivo	Motivación	Motivación y regulación inicial	Mantenimiento motivacional	Cierre motivacional
	Metacognición	Planificación y organización	Supervisión y garantía eficiencia	Revisión
Producción	Investigación	Identificar necesidad datos	Utilizar técnicas	Analizar datos
	Solución	Definir problema	Usar técnicas racionales o creativas	Valoración, resolución, decisión
	Expresión	Concretar propósito	Expresar, escribir, escenificar	Revisar y evaluar

Fuente: Hernández y García (1997).

2.- INVESTIGACIÓN

Objetivos e hipótesis

El objetivo de esta investigación es estudiar las percepciones que tienen los estudiantes de las titulaciones relacionadas con el área de organización de empresas de la Universidad de La Laguna acerca de las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje más adecuados en un contexto de EEES. Para conseguirlo, se han establecido las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Los estudiantes Grado poseen percepciones claras acerca de las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje.

Hipótesis 2: No existen diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes de Grado por razones de sexo ni por ciclo académico respecto a las percepciones sobre las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje.

Hipótesis 3: Es posible generar un modelo para predecir la percepción del estudiante de Grado respecto a qué mejoraría si utilizara las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje.

Hipótesis 4: Es posible generar un modelo causal explicativo de la formación de las percepciones de estudio y aprendizaje del estudiante de Grado.

Metodología

El ámbito de la investigación se centra en el alumnado que cursa asignaturas de las titulaciones de Grado relacionadas con el área de organización de empresas de la Universidad de La Laguna.

La población objeto de estudio está conformada por el total de alumnos/as matriculados durante el curso académico 2015-2016. De ella se ha seleccionado una muestra de alumnos/as matriculados en seis asignaturas de los Grados en Administración y Dirección de Empresas,

Contabilidad y Finanzas, Informática y Relaciones Laborales, etc.. Se trata de titulaciones que tienen en común entre sus objetivos el formar a profesionales con los conocimientos necesarios para poder desempeñar diversas tareas, actividades y responsabilidades en las organizaciones. Finalmente, aplicando un muestreo estratificado con afijación proporcional se estimó una muestra de 373 alumnos/as con cuatro estratos (ver Tabla 1): 108 de primer curso (29%), 88 de segundo curso (23.6 %), 86 de tercer curso (23.1%) y 91 de cuarto curso (24.4%).

El tamaño de la muestra supera las diez veces el número de variables o de ítems, en concordancia con la “regla de las diez veces” propuesta por Chin (1998a) y Hair, Ringle y Sarstedt (2013). El tamaño de la muestra también está en concordancia con trabajos recientes en los que se estudia la percepción de los jóvenes (Jaafar, Noor y Rasoolimanesh, 2015).

Tabla 1. Distribución de la muestra.

N=373		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Cursos	1	108	29,0	29,0
	2	88	23,6	52,5
	3	86	23,1	75,6
	4	91	24,4	100,0
	Total	373	100,0	H=49,6% M=50,4%

Una vez seleccionada la muestra, para recoger los datos se diseñó un cuestionario. Para decidir el grupo de ítems adecuado para evaluar las percepciones del alumnado se procedió a analizar la literatura al respecto, garantizando así la validez de contenido (Roy, Dewit y Aubert, 2001). En consecuencia, se tuvo en cuenta que en la literatura reciente se miden las variables mediante un reducido número de ítems, evitando con ello los problemas metodológicos y los costes derivados del uso de múltiples indicadores (Bergkvist y Rossiter, 2007). En una reunión de grupo con 6 sujetos de similar perfil al de la muestra se contextualizaron los ítems de la escala.

El cuestionario definitivo obtenido “Aprende-27” tiene 27 ítems (ver Anexo 1) que se valoran utilizando una escala tipo Likert de 5 alternativas de respuesta (1: nada de acuerdo, hasta 5: totalmente de acuerdo). Además, se ha incluido una variable dicotómica para caracterizar la muestra por sexo. Los datos fueron recogidos durante el primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2015-2016 eligiendo al azar el horario de las asignaturas.

Análisis y resultados

Una vez asegurada la validez de contenido, se procedió al estudio de la fiabilidad de la escala. El *alfa de Cronbach* alcanzó un nivel del 85%, y no hubo ningún ítem cuya eliminación aumentara la fiabilidad global de la escala. Tampoco hubo ningún ítem que tuviera una correlación inferior a 0,400 con el total de la escala.

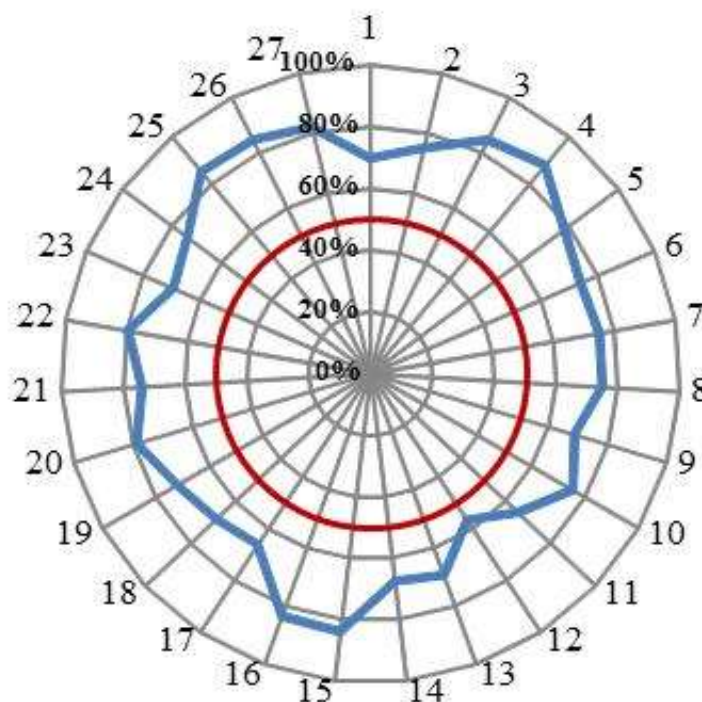
La Tabla 2 y la Figura 1 recogen los principales datos estadísticos descriptivos. En general, todos los ítems han obtenido puntuaciones por encima del 70% y del 80%, y en cualquier caso valores superiores al 55%, lo cual demuestra que todas las técnicas, estrategias o métodos para estudiar y aprender del EEES son importantes para los estudiantes.

Cuando se le pidió a los estudiantes que indicaran el grado en el que las estrategias o técnicas del EEES eran adecuadas para estudiar y aprender, la mayor puntuación la obtuvo el ítem 4 (“*Motivarse y tener una buena actitud y predisposición para el estudio*”) con un 87.16 %, mientras que la puntuación más baja la ha obtenido el ítem 12 (“*Utilizar la memorización y el repaso para estudiar*”) con un 56,84%, y a pesar de ser el ítem menos valorado está por encima del nivel medio. Además, el ítem 2 (“*En la universidad el alumno debería ser más autónomo y responsable, para gestionar su estudio, esfuerzo y aprendizaje*”) obtuvo una puntuación del 69,44%; el ítem 11 (“*Utilizar un organizador o cuadrante en el que se recoja qué estudiar, por días y horarios de mañana y tarde*”) también alcanzó una puntuación relativamente baja (65,68%); y el ítem 14 (“*Estudiar con otras personas*”) un 67,72%.

Tabla 2. Datos estadísticos descriptivos.

Ítem	%	MEDIA	DT	Ítem	%	MEDIA	DT
1	69,44%	3,47	0,97	15	84,18%	4,21	0,96
2	74,80%	3,74	0,77	16	83,59%	4,18	0,84
3	84,45%	4,22	0,84	17	66,22%	3,31	1,24
4	87,76%	4,34	0,75	18	68,63%	3,43	1,16
5	78,07%	3,90	0,98	19	72,23%	3,61	1,03
6	73,83%	3,69	1,00	20	78,82%	3,94	1,02
7	75,01%	3,75	0,95	21	74,04%	3,70	1,16
8	75,07%	3,75	0,96	22	79,52%	3,98	1,04
9	68,85%	3,44	1,12	23	69,28%	3,46	0,85
10	75,44%	3,77	1,07	24	73,67%	3,68	1,05
11	65,58%	3,28	1,26	25	84,99%	4,25	0,83
12	56,84%	2,84	1,13	26	84,40%	4,22	0,83
13	69,44%	3,47	0,98	27	81,72%	4,09	0,92
14	67,72%	3,39	1,27	N=373			

Figura 1. Puntuaciones obtenidas por los ítems.



Por tanto, la *Hipótesis 1* que afirma que “Los estudiantes Grado poseen percepciones claras acerca de las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje” se confirma.

A continuación se efectuaron dos análisis discriminantes, uno por sexo y otro por ciclo de pertenencia del estudiante (ciclo 1: 1º y 2º curso; ciclo 2: 3º y 4º curso).

En el caso del análisis por sexo, la Tabla 3 y la Figura 2 recogen los principales indicadores. Se observa que los hombres puntúan con signo negativo en la función discriminante resultante, y las mujeres en positivo. En la Tabla 4, el alejamiento de cero del auto-valor y de la correlación canónica, así como el alejamiento de la unidad de Lambda, sugieren la existencia de ciertas diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque no afecta a todos los ítems ni es excesivamente alta dicha diferencia.

Asimismo, los hombres valoran más que las mujeres los siguientes ítems: el Ítem 5 (“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe utilizar, antes de estudiar, la reflexión,

la lectura previa, los esquemas, cuadros, subrayado, mapas, etc.”); el Ítem 11 (“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe utilizar un organizador o cuadrante en el que se recoja qué estudiar, por días y horarios de mañana y tarde”); y el Ítem 26 (“Si utilizara las técnicas y método de estudio y aprendizaje el estudiante universitario aprendería más”). Y, aunque no con tanta diferencia, las mujeres puntúan más alto que los hombres los siguientes ítems: el Ítem 4 (“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe motivarse y tener una buena actitud y predisposición para el estudio”); y el Ítem 25 (“Si utilizara las técnicas y método de estudio y aprendizaje el estudiante universitario estudiaría mejor”).

Tabla 3. Indicadores del análisis por sexo.

Autovalor	Correlación canónica	Lambda Wilks	Sig.	Centroides	
				H	M
0,202	0,410	0,832	0,000	-0,451	0,444

Figura 2. Gráficos con los resultados del análisis por sexo.

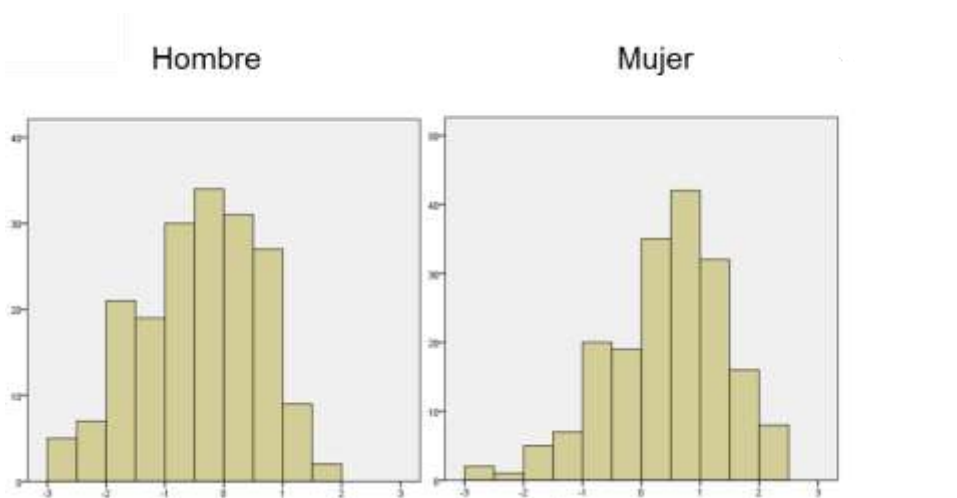


Tabla 4. Coeficientes estandarizados del análisis discriminante por sexo.

Ítems	CE	Ítems	CE
1	-0,001	14	0,023
2	-0,022	15	0,223
3	-0,195	16	0,247
4	-0,207	17	-0,013
5	0,538	18	-0,005
6	-0,027	19	0,097
7	-0,019	20	0,284
8	0,161	21	0,041
9	0,127	22	-0,095
10	0,084	23	-0,119
11	0,412	24	-0,176
12	0,174	25	-0,262
13	-0,119	26	0,458
N=373	27	0,063	

Los resultados del análisis según el ciclo en el que se encuentra el estudiante se presentan en la Tabla 5 y la Figura 3. Como se puede apreciar, los hombres puntúan con signo positivo en la función discriminante resultante, y las mujeres en negativo. En la Tabla 6, el alejamiento de cero del auto-valor y la correlación canónica, así como el alejamiento de la unidad de Lambda, sugieren la existencia de ciertas diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque no

afecta a todos los ítems ni es excesivamente alta dicha diferencia. Las diferencias son similares, algo menores que las habidas en el análisis discriminante por sexo.

Tabla 5. . Indicadores del análisis por ciclo.

Autovalor	Correlación canónica	Lambda Wilks	Sig.	Centroides	
				Ciclo 1º	Ciclo 2º
0,174	0,385	0,852	0,001	0,395	-0,438

Figura 3: Gráficos con los resultados del análisis por ciclo.

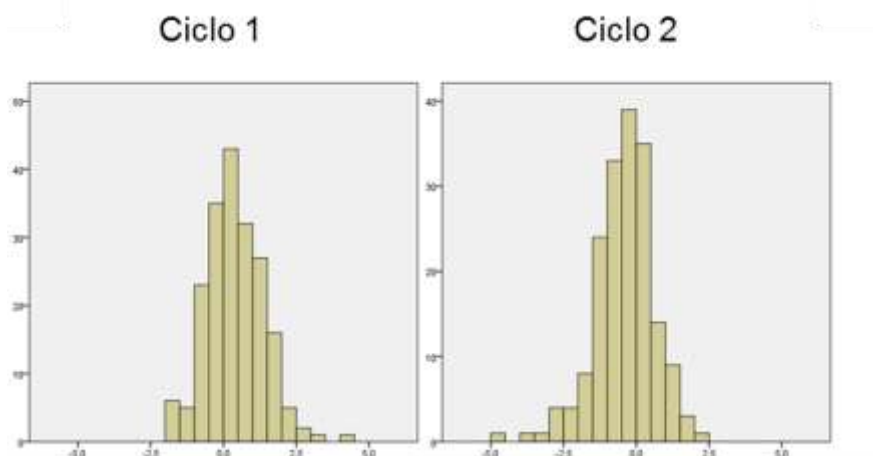


Tabla 6.

Coefficientes estandarizados del análisis discriminante por ciclo.

Ítems	CE	Ítems	CE
1	-0,179	14	-0,011
2	0,028	15	0,028
3	-0,097	16	-0,224
4	-0,110	17	0,236
5	-0,040	18	-0,199
6	-0,261	19	-0,266
7	0,051	20	0,137
8	0,014	21	0,164
9	0,446	22	0,065
10	-0,326	23	-0,157
11	0,124	24	-0,203
12	0,424	25	-0,065
13	-0,001	26	-0,156
N=373		27	0,629

Además, los estudiantes del primer ciclo valoran más que los del segundo ciclo los siguientes ítems: Ítem 9 (*“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe hacer uso de lecturas y materiales complementarios a los apuntes, para ampliar o aclarar”*); Ítem 12 (*“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe utilizar la memorización y el repaso para estudiar”*); y el Ítem 27 (*“Si utilizara las técnicas y método de estudio y aprendizaje el estudiante aprobaría más”*). Y, aunque no con tanta diferencia, los estudiantes del segundo ciclo puntúan más alto que los del primer ciclo los siguientes ítems: Ítem 6 (*“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe estudiar de forma más creativa y también reflexionando sobre lo que se está estudiando”*); Ítem 10 (*“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe adaptar el estudio al tipo de examen y demanda del profesor”*); y el Ítem 19 (*“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe personalizar los materiales a uno mismo”*).

Por tanto, no se confirma la segunda *Hipótesis 2* que afirma que “No existen diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes de Grado por razones de sexo ni por ciclo académico respecto a las percepciones sobre las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje”.

Para contrastar la *Hipótesis 3* que afirma que “Es posible generar un modelo para predecir la percepción del estudiante de Grado respecto a qué mejoraría si utilizara las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje” se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple (ver Tabla 7) tomando como variable dependiente el ítem 25 (“*En qué medida el estudiante considera que estudiaría mejor si utilizara las técnicas de estudio y aprendizaje presentados en el cuestionario*”) y el resto como variables independientes. Utilizando el método de introducir por pasos se obtuvo un modelo que explica el 52,50% de la varianza (R^2 corregida), permitiendo la predicción exclusivamente con los siguientes ítems y la validación de la *Hipótesis 3*:

- Ítem 26: Utilizando las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje aprendería más.
- Ítem 27: Utilizando las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje aprobaría más.
- Ítem 4: Para estudiar y aprender el estudiante debe motivarse y tener una buena actitud y predisposición para el estudio.
- Ítem 16: Para estudiar y aprender el estudiante debe escoger el lugar adecuado, acondicionarlo y elegir un buen momento para estudiar.
- Ítem 14: Para estudiar y aprender el estudiante debe estudiar con otras personas.

Tabla 7. Análisis de regresión múltiple.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
Ítems	(Constante)	-0,060	0,244		-0,245	0,806
	26	0,542	0,040	0,540	13,690	0,000
	27	0,170	0,035	0,188	4,873	0,000
	4	0,170	0,043	0,153	3,950	0,000
	16	0,094	0,037	0,096	2,535	0,012
	14	0,058	0,024	0,088	2,440	0,015
Variable dependiente: ítem 25						

Finalmente, para verificar la *Hipótesis 4* que afirma que “Es posible generar un modelo causal explicativo de la formación de las percepciones de estudio y aprendizaje del estudiante de Grado se realizó un análisis mediante ecuaciones estructurales, que desde el punto de vista metodológico constituyen un avance respecto a las técnicas de regresión (Falk y Miller, 1992). Existen dos modelos o métodos de ecuaciones estructurales, los basados en la covarianza (MBC) y en el análisis factorial, cuyos cálculos se llevan a cabo con programas informáticos como LISREL, AMOS y EQS; y por otra parte los basados en el estudio de la varianza, los mínimos cuadrados ordinarios (OLS) y el análisis de componentes principales (ACP), que se estiman con PLS (Partial Least Squares). El análisis PLS y el MBC deben considerarse métodos complementarios más que enfrentados (Chin et al., 2003).

En este trabajo se ha optado por el uso de PLS por las siguientes razones: (i) posee un potencial predictivo óptimo (Barroso, Cepeda y Roldán, 2005, 2010); (ii) aporta soluciones igualmente fiables que el análisis de covarianzas pero con menores restricciones (Chin et al., 2003); (iii) los procedimientos matemáticos y estadísticos subyacentes en el sistema son rigurosos y robustos (Wold, 1979); (iv) permite el uso de un amplio rango de tamaños muestrales (Medina, Rufín y Rey, 2011); (v) maximiza la varianza explicada (Hair, Ringle, y Sarstedt, 2011); (vi) refleja las condiciones teóricas y empíricas de las ciencias sociales, en las que las teorías no están suficientemente asentadas y es escasa la información disponible (Cepeda y Roldán, 2004); (vii) y porque el análisis PLS permite el uso de indicadores reflectivos, como es este el caso a tenor de las aportaciones de Jarvis, Mackenzie y Podsakoff (2003).

El modelo PLS se divide a su vez en un modelo de medida, que relaciona las variables observables y su variable latente, y en un modelo estructural, que relaciona unas variables latentes con otras (Gutiérrez, Bulchand, Díaz y Parra, 2013). El análisis del modelo de medida conlleva estudiar si los conceptos teóricos están medidos correctamente a través de las variables observadas (ítems). Ello implica el estudio de la fiabilidad y de la validez de las relaciones entre las variables observadas y las variables latentes a las que están asociadas. El estudio de la fiabilidad individual del ítem se lleva a cabo observando la carga factorial (λ), es decir, las correlaciones simples de los indicadores con el constructo que pretenden medir.

Una vez aplicado el análisis anterior a los datos de la muestra (ver Tabla 8) se puso de manifiesto que las variables observadas alcanzaron el nivel mínimo requerido ($\lambda \geq 0.70$), motivo por el cual se aceptó que los indicadores formaban parte de sus correspondientes constructos. Por otra parte, el estudio de la fiabilidad compuesta (FC), un indicador similar al alfa de Cronbach, más adecuado que éste en el marco de las ecuaciones estructurales, demostró que al situarse todos los valores por encima de 0,70, el modelo de medida era internamente consistente y que todos los indicadores o variables observadas estaban midiendo su correspondiente variable latente (Hair, Ringle, y Sarsted, 2011). Para evaluar la validez convergente del modelo se calculó la varianza extraída media (AVE), que proporciona información sobre la cantidad de varianza que un constructo obtiene de sus indicadores con relación a la cantidad de varianza debida al error de medida. En todos los casos el resultado fue superior a 0,50, por lo que se constató que más del 50% de la varianza del constructo era debida a sus indicadores (Chin, 2010).

Tabla 8. Fiabilidad y validez de las relaciones entre ítems y variables latentes.

Nº de variable	Nombre de la variable latente	Ítem	Carga λ	FC	AVE
I	Valores básicos	1	0,746	0,814	0,594
		2	0,838		
II	Competencias básicas	3	0,756	0,772	0,630
		4	0,803		
		5	0,752		
III	Planificación y organización	7	0,760	0,801	0,573
		11	0,750		
		13	0,762		
IV	Ir a clase y utilizar competencias	15	0,859	0,763	0,618
		23	0,707		
V	Apoyo y refuerzo	18	0,789	0,790	0,654
		20	0,828		
VI	Complementos y plazos	9	0,773	0,797	0,664
		21	0,854		
VII	Regulación	16	0,852	0,802	0,670
		22	0,783		
VIII	Usar el propio material y adaptación	8	0,821	0,758	0,611
		10	0,741		
IX	Resultados del estudio y aprendizaje	24	0,731	0,846	0,580
		25	0,831		
		26	0,804		
		27	0,668		

Para calcular la validez discriminante (cada constructo es significativamente diferente del resto de los constructos con los que no se encuentra relacionado) y siguiendo a Fornell y Larcker (1981) se comprobó en primer lugar que la raíz cuadrada de varianza extraída (AVE) situada en la diagonal de la Tabla 9 era mayor que la varianza compartida entre el constructo y los otros constructos del modelo cuyos datos que no se encuentran en la diagonal (Chin, 2010). Adicionalmente, para analizar la validez discriminante (ver Tabla 10) se obtuvo la matriz de cargas factoriales cruzadas de las variables latentes o no observadas que se infieren a partir de los datos (Chin, 1998b). Las correlaciones de los ítems con su propio constructo debían ser mayores que las mantenidas con el resto de constructos, como así se constató. Por tanto, los ítems estaban más correlacionados con su propio constructo que con los otros.

En consecuencia, los resultados obtenidos indicaban que el modelo de medida tenía una aceptable fiabilidad y validez convergente y discriminante.

Tabla 9. Validez discriminante.

Nº de variable	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I	0,794	0,416	0,261	0,144	0,215	0,286	0,200	0,099	0,255
II	0,416	0,771	0,389	0,305	0,352	0,412	0,343	0,198	0,355
III	0,261	0,389	0,757	0,302	0,412	0,465	0,370	0,177	0,266
IV	0,144	0,305	0,302	0,786	0,237	0,320	0,337	0,258	0,229
V	0,215	0,352	0,412	0,237	0,808	0,355	0,309	0,145	0,351
VI	0,286	0,412	0,466	0,320	0,355	0,815	0,310	0,041	0,355
VII	0,200	0,343	0,370	0,337	0,309	0,310	0,818	0,182	0,278
VIII	0,099	0,198	0,177	0,258	0,145	0,041	0,182	0,782	0,179
IX	0,255	0,355	0,266	0,229	0,351	0,355	0,278	0,179	0,761

Tabla 10. Matriz de cargas factoriales cruzadas.

Nº de variable	Ítem	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I	1	0,746	0,313	0,159	0,082	0,151	0,229	0,124	0,026	0,215
	2	0,838	0,347	0,249	0,142	0,188	0,228	0,189	0,122	0,193
II	3	0,339	0,756	0,282	0,232	0,238	0,322	0,211	0,207	0,217
	4	0,343	0,803	0,262	0,290	0,272	0,294	0,328	0,128	0,352
	5	0,279	0,752	0,358	0,181	0,303	0,339	0,248	0,126	0,245
III	7	0,227	0,335	0,760	0,241	0,285	0,365	0,253	0,142	0,152
	11	0,165	0,255	0,750	0,222	0,307	0,357	0,278	0,164	0,215
	13	0,201	0,293	0,762	0,223	0,343	0,334	0,309	0,097	0,238
IV	15	0,110	0,288	0,271	0,859	0,206	0,298	0,284	0,206	0,193
	23	0,120	0,180	0,198	0,707	0,163	0,195	0,246	0,203	0,165
V	18	0,189	0,254	0,363	0,172	0,789	0,291	0,239	0,092	0,239
	20	0,161	0,313	0,306	0,209	0,828	0,284	0,261	0,140	0,325
VI	9	0,229	0,326	0,392	0,284	0,275	0,773	0,135	0,013	0,186
	21	0,238	0,345	0,371	0,244	0,303	0,854	0,350	0,051	0,376
VII	16	0,162	0,319	0,345	0,339	0,241	0,246	0,852	0,188	0,215
	22	0,167	0,236	0,254	0,204	0,269	0,264	0,783	0,103	0,244
VIII	8	0,107	0,185	0,148	0,261	0,140	0,039	0,198	0,821	0,135
	10	0,042	0,120	0,128	0,132	0,083	0,025	0,077	0,741	0,146
IX	24	0,175	0,286	0,255	0,200	0,283	0,347	0,175	0,126	0,731
	25	0,241	0,336	0,194	0,208	0,268	0,281	0,286	0,154	0,831
	26	0,190	0,256	0,185	0,210	0,279	0,263	0,222	0,175	0,804
	27	0,163	0,170	0,170	0,030	0,236	0,152	0,143	0,071	0,668

Respecto a la evaluación del modelo estructural se comprobó que salvo en dos casos los coeficientes Path (β) (son pesos de regresión estandarizados) alcanzaron niveles adecuados y superiores al nivel mínimo establecido por autores como Zubirán y López (2009) ($\beta \geq 0,15$), y Martín (2011) y Ramírez et al. (2012) ($\beta \geq 0,10$), destacando, eso sí, su relativo potencial causal en ambos casos. Además, en todas las relaciones causales directas, excepto en los dos casos comentados, el estadístico t obtuvo niveles que constataron la alta significatividad de las mismas ($P < 0,05$), tal y como se puso de manifiesto en el análisis bootstrapping con 500 submuestras y 200 casos llevado a cabo por Gutiérrez et al. (2013).

Tabla 11. Coeficiente Paths ($\hat{\alpha}$) y significatividad.

Variabes latentes	Path (β)	T	P
Valores básicos → Planificación y organización	0,120	2,048	0,041
Valores básicos → Competencias básicas	0,416	8,679	0,000
Competencias básicas → Planificación y organización	0,339	6,178	0,000
Planificación y organización → Ir a clase y utilizar competencias	0,216	3,301	0,001
Planificación y organización → Apoyo y refuerzo	0,324	5,612	0,000
Planificación y organización → Complementos y plazos	0,359	6,476	0,000
Planificación y organización → Regulación	0,279	4,648	0,000
Planificación y organización → Utilizar propio material y adaptación	0,117	2,034	0,042
Competencias básicas → Ir a clase y utilizar competencias	0,221	3,387	0,001
Competencias básicas → Apoyo y refuerzo	0,226	4,402	0,000
Competencias básicas → Complementos y plazos	0,272	4,889	0,000
Competencias básicas → Regulación	0,234	4,379	0,000
Competencias básicas → Utilizar propio material y adaptación	0,152	2,395	0,017
Competencias básicas → Resultados del estudio y aprendizaje	0,159	2,547	0,011
Ir a clase y utilizar competencias → Resultados del estudio y aprendizaje	0,039	0,424	0,671
Apoyo y refuerzo → Resultados del estudio y aprendizaje	0,199	3,104	0,002
Complementos y plazos → Resultados del estudio y aprendizaje	0,202	3,483	0,001
Regulación → Resultados del estudio y aprendizaje	0,098	1,604	0,109
Utilizar propio material y adaptación → Resultados del estudio y aprendizaje	0,102	1,729	0,044

En el estudio del modelo estructural se calcularon tres indicadores adicionales (ver Tabla 12): (i) el indicador R^2 , que informa acerca de la cantidad de varianza explicada en cada variable latente dependiente; (ii) el indicador Q^2 , desarrollado por Stone (1974) y Geisser (1975) para medir la relevancia predictiva de los constructos dependientes; y (iii) el test GoF (Goodness-of-Fit), que representa la media geométrica entre la media del indicador AVE y la media de R^2 en relación a los constructos endógenos (Wetzels, Odekerken-Schröder y Van Oppen, 2009). Se constató que las variables latentes precedentes explicaron suficiente varianza de las variables consecuentes, pues el indicador básico R^2 alcanzó en todos los casos, excepto en el caso de "Usar el propio material y adaptación", valores por encima del nivel mínimo aceptable ($R^2 \geq 0.10$). Por su parte, los valores superiores a cero del indicador Q^2 ($Q^2 \geq 0$) permitieron constatar la relevancia predictiva del modelo (Riquel y Vargas, 2013). Por último, se obtuvo un valor de GoF de 0,3393, que es superior al valor mínimo aceptable ($GoF \geq 0.3000$) considerando la situación más desfavorable para este test, que es el de muestras con efectos elevados (Wetzels, Odekerken-schröder y Van Oppen, 2009).

Como se observa en el diagrama de senderos de la Figura 4, que expresa las relaciones existentes entre las variables, y en los datos presentados en las tablas anteriores, el modelo resultante es capaz de explicar de manera adecuada y significativa la formación de la percepción del estudiante acerca de sus resultados y, en consecuencia, se puede validar la Hipótesis 4.

Tabla 12. Indicadores R^2 , Q^2 y GoF.

Constructo	Q^2 (*)	R^2	AVE
Competencias básicas	0,101	0,173	0,772
Planificación y organización	0,090	0,163	0,573
Ir a clase y utilizar competencias	0,076	0,133	0,618
Apoyo y refuerzo	0,128	0,213	0,654
Complementos y plazos	0,181	0,279	0,664
Regulación	0,113	0,184	0,670
Usar el propio material y adaptación	0,020	0,051	0,611
Resultados del estudio/aprendizaje	0,120	0,233	0,580
Media	-----	0,179	0,643
GoF		0,3393	

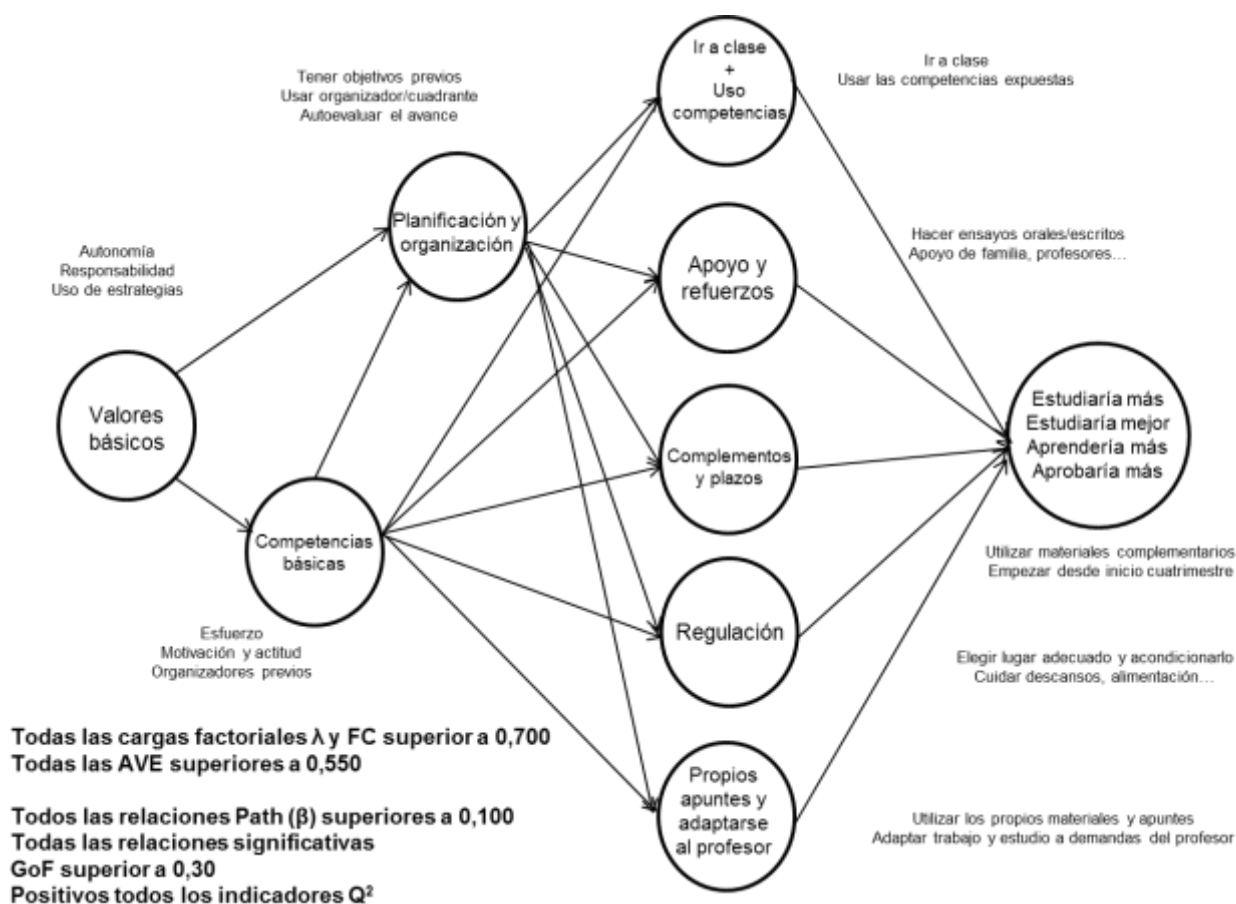
(*) Este test es una medida de hasta qué punto los valores observados son reproducidos por el modelo y por sus parámetros estimados.

La cadena de efectos directos comienza con los valores básicos: “En la universidad el alumno debería ser más autónomo y responsable, para gestionar su estudio, esfuerzo y aprendizaje”, y “Para estudiar y aprender es mejor que los estudiantes universitarios utilicen estrategias de aprendizaje”. Estos valores básicos repercuten causalmente en dos dimensiones. En la planificación y organización del estudio/aprendizaje por parte del alumnado, que esencialmente se refiere a tener objetivos, utilizar organizadores (cuadrantes-cronogramas-agendas) y autoevaluar el propio avance. Y en las competencias básicas, resumidas en esfuerzo, motivación, actitud y organizadores previos. A su vez, estas dos dimensiones influyen causalmente de manera directa y positiva conjunta y simultáneamente en las siguientes dimensiones:

1. Ir a clase y utilizar las competencias de estudio/aprendizaje.
2. Hacer ensayos orales de lo estudiado y tener apoyos/refuerzos sociales de la familia, profesores, etc.
3. Utilizar materiales complementarios para el trabajo/estudio y comenzar a abordar la materia desde el inicio del cuatrimestre.
4. Autorregulación respecto a la elección/acondicionamiento del lugar de estudio/trabajo, cuidar la alimentación, hacer descansos, etc.
5. Uso de los propios apuntes y materiales, adaptándose a las demandas del profesorado.

Por último, estas cinco dimensiones repercuten de manera positiva y directa en las percepciones de los resultados de los propios estudiantes: estudiaría más, estudiaría mejor, aprendería más, y aprobaría más.

Figura 4. Modelo causal explicativo de la formación de las percepciones de estudio y aprendizaje del estudiante de Grado



Discusión

Esta primera investigación, en la que se analizan las percepciones de los estudiantes de Grado acerca de las técnicas de estudio/aprendizaje y su peso en la formación de las percepciones acerca de su propio rendimiento permite afirmar que, en general, las técnicas y procesos presentados en el estudio han sido altamente valorados. Luego, los estudiantes de Grado disponen de una buena actitud para la utilización de dichas técnicas de estudio/aprendizaje, sobre todo porque resaltaron la importancia de la motivación, la autonomía, la responsabilidad y el esfuerzo por parte del estudiante. Los estudiantes valoran menos el uso de la memorización y el repaso para estudiar, aunque no lo descartan totalmente.

Aunque moderadas, existen algunas diferencias entre hombres y mujeres. Los hombres destacan el papel de los organizadores previos, la organización del proceso y el uso de las técnicas de estudio/aprendizaje para aprender más, mientras que las mujeres destacan el papel de la actitud y la predisposición ante el estudio, así como el hecho de que utilizar técnicas de estudio/aprendizaje induzca a estudiar mejor.

Por otra parte, también se dan divergencias entre estudiantes de primero y segundo ciclo. Los estudiantes del primer ciclo resaltan la importancia del uso de materiales complementarios, la memorización, el repaso, así como el interés por las técnicas de estudio/aprendizaje, por su efecto positivo en el número de asignaturas aprobadas. Los estudiantes del segundo ciclo destacan la necesidad de ser más creativos y reflexivos, de adaptarse a las demandas del profesor y de llevar a cabo la personalización de los materiales a uno mismo. Estas actitudes e ideas también deben tenerse en cuenta al diseñar y aplicar la innovación educativa, específicamente en función del sexo y del ciclo.

El análisis de regresión llevado a cabo fue de utilidad para identificar la naturaleza predictiva de las relaciones entre las variables del estudio. Se puso de manifiesto que es posible predecir el grado en el que el alumno considera que estudiaría mejor (ítem 25), en la medida en la que el estudiante valore las propias técnicas de estudio/aprendizaje, la motivación/actitud, la logística del momento/lugar para el estudio/aprendizaje y la cooperación. Por tanto, la innovación educativa debe incidir y consolidar estas percepciones, pues con ello se conseguiría mejorar la percepción de que con las técnicas de estudio/aprendizaje los resultados del estudiante serían mejores y, por tanto, es más probable que desarrolle conductas dirigidas a tal fin.

Mediante el modelo estructural causal resultante se puede explicar de manera adecuada y significativa la formación de la percepción del estudiante universitario acerca de sus resultados, en función exclusivamente de las técnicas de estudio y aprendizaje. La cadena de efectos directos comienza con los valores básicos (*“En la universidad el alumno debería ser más autónomo y responsable, para gestionar su estudio, esfuerzo y aprendizaje”, y “Para estudiar y aprender es mejor que los estudiantes universitarios utilicen estrategias de aprendizaje”*). El modelo constituye una guía de los aspectos a tener en cuenta respecto al desarrollo de actividades de innovación educativa.

Por tanto, el modelo causal explicativo resultante de la formación de las percepciones del estudio y del aprendizaje del alumnado es una guía de los aspectos a tener en cuenta a la hora plantear, diseñar y desarrollar iniciativas de innovación educativa en este sentido. Es decir, se deben considerar las variables y las relaciones causales que, desde el inicio (valores) hasta el final (resultados de la enseñanza/aprendizaje) el alumnado considera relevante en un contexto de EEES. Por tanto, cualquier innovación debería considerar, incidir y reforzar dichos aspectos y relaciones, pues se traducen en percepciones de logro y, por tanto, en posibilidades de éxito.

Bibliografía

- Aguilar, M. C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 1-24.
- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(5), 79-87.
- Alcoba, J. (2013). Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: el alineamiento curricular en Educación Superior. *Profesorado*, 17(3), 241-255.
- Alonso, C., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, D. M. y Gallego, D. J (2003). *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED, Formación permanente.
- Alonso, D. M. y Gallego, D. J (2004). *Los estilos de aprendizaje, una propuesta pedagógica*. I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, UNED.
- Arias, W. L. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 112-135.
- Bagozzi, R. P. y Baumgartner, H. (1994). The evaluation of structural equation models and hypothesis testing. En Bagozzi, R. (Eds): *Principles of Marketing Research*, págs.386-422. Blackwell Publishers, Cambridge, MA.
- Bagozzi, R. P. y Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bahamón, M. J. et al. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Barros, A. (2007). Estrategias de aprendizaje en las matemáticas que emplean los estudiantes universitarios. *Revista Perspectiva Psicológica*, 9, 7-51.
- Barroso, C., Cepeda, G. y Roldán, J. (2005). *Investigar en economía de la empresa: partial least squares o modelos basados en la covarianza?* I Workshop Luso-Espanhol sobre Metodologia para Investigação em Ciências Empresariais: Introdução à Técnica Partial Least Squares (PLS). Universidade da Beira Interior, pp. 1-17.
- Barroso, C., Cepeda, G., Roldán, J. L. (2010). Applying maximum likelihood and PLS on different sample sizes: Studies on SERVQUAL model and employee behavior model. En V. Esposito Vinzi et al. (eds.): *Handbook of Partial Least Squares*, Springer Handbooks of Computational Statistics. Verlag Berlin Heidelberg, pp. 427-447.
- Bautista, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles...*Acción Pedagógica*, 16, 6-12.
- Beisser, S. R. (2006). An examination of gender differences in elementary constructionist classrooms using Lego/Logo instruction. *Computers in the Schools*, 22(3), 7-19.
- Bejarano, M. (2008). Modelos tradicionales y nuevos modelos para una enseñanza universitaria enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En A. Cano y J. J. Pastor (Coords.). *Modelos, métodos y estrategias de enseñanza*. Multitarea, 3, 22-33.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586-616.
- Bergkvist, L. y Rossiter, J. R. (2007). The predictive validity of multiple-item vs. single item measures of the same construct. *Journal of Marketing Research*, 44(2), 175-184.

- Cabanach, R., Valle, A., Gerpe, M., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosario, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 29-47.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carbonero, M. A., Valdivieso, J. A. y Martín, L. J. (2010). Identificación de variables descriptivas del profesorado eficaz. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez, *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. Granada: GEU.
- Castejón, J. L., Gilar, R. y Pérez, A.M. (2006). Aprendizaje complejo: el papel del conocimiento, la inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje. *Psicothema*, 18(4), 679-685.
- Cela, J. M., Fandos, M., Gisbert, M. y González, A. P. (2005). Adaptación de titulaciones al EEES: un ejercicio metodológico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 17-22.
- Cepeda, G. y Roldán, J. L. (2004). *Aplicando en la práctica la técnica PLS en la administración de empresas. Conocimiento y Competitividad*. XIV Congreso Nacional ACEDE. Murcia (pp. 74-8).
- Correa, M. E., Castro, F. y Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. *Teoría*, 13, 103-110.
- Chiang, M. T., Díaz, C., Rivas, A. y Martínez, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (cee). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 12(11), 45-57.
- Chin, W. (1998a). The Partial Least Approach to structural equation modelling. En G.A. Marcoulides (Ed.): *Modern methods for business research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 295-336.
- Chin, W. (1998b). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7-16.
- Chin, W. (2010). *How to write up and report PLS analyses, in Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Application*. Esposito Vinzi, V.; Chin, W.W.; Henseler, J.; Wang, H. (Eds.), Springer, Germany, 645-689.
- Chin, W., Marcolin, B. L. y Newsted, P. R. (2003). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: results from a Monte Carlo simulation study and an electronic mail emotion/ adoption study. *Information Systems Research*, 14(2), 189-217.
- De Juanas, A. y Fernández, M. P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Trabajo Social* 21, 217-230.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *REIPP, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), 140-158.
- De León, I. (2005) Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 15-27.
- De Miguel, M. (2005a). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Miguel, M. (2005b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

- Delgado, M. A. (1992). *Los Estilos de enseñanza en la educación Física*. Granada: Universidad de Granada.
- Entwistle, N. y Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 93-103.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de docencia universitaria, número monográfico*. Consultado el 25 de noviembre de 2010 en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2.
- Esteban, M. y Ruiz, C. (1996). Estilos y estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 12(2), 121-122.
- Esteve, J. M. et al. (2006). Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Falk, R. F. y Miller, N. B. (1992). *A primer for soft modeling*. Akron, Ohio: The University of Akron.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fonseca, M. L. y Rolo, M. E. (2005). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem no ensino superior. *Ciência Psicológica*, 10, 234-247.
- Fornell, C. y Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Gagné, R. M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: interamericana.
- García, A. J. y Troyano, Y. (2005). *Dedicación y necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea: criterios de calidad*. Actas III Jornadas de Calidad en los servicios educativos y de formación. Sevilla: ICE.
- García, A. J. y Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 109-130.
- Gázquez, J., Pérez, M. C., Ruiz, M. I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- Geisser, S. (1975). A predictive sample reuse method with applications. *Journal of the American Statistical Association*, 70, 320-328.
- Giné, M. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.
- Guerrero, N. (1996) *Evaluación de los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción* (inédito). Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", Venezuela.
- Gutiérrez, D., Bulchand, J., Díaz, R. y Parra, E. (2013). Antecedentes del uso de los medios sociales por el turista: motivación, oportunidad y capacidad. *Cuadernos de Turismo*, 31, 153-173.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2013). *A primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks: California SAGE Publications, Inc.
- Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta, J. D., Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-631.

- Hernández, P. y García, L. A. (1997). *Enseñar a pensar, un reto para los profesores: N.O.T.I.C.E. (Normas Orientativas para el Trabajo Intelectual dentro del Currículum Escolar)*. La Laguna: TAFOR.
- Herrera, L. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
- Hong, E., Peng, Y. y Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276.
- Isaza, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(2), 25-34.
- Jaafar, M., Noor, S. y Rasoolimanesh, S. M. (2015). Perception of young local residents toward sustainable conservation programmes: A case study of the Lenggong World Cultural Heritage Site. *Tourism Management*, 48, 154-163.
- Jarvis, C. B., MacKenzie, S. B. y Podsakoff, P. M. (2003). A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research. *Journal of Consumer Research*, 30(2), 199-218.
- Kay, R. (2007). A formative analysis of how preservice teachers learn to use technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(5), 366-383.
- Kolawole, E. B. (2008). Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics. *Educational Research and Reviews*, 3(1), 33-37.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Laugero, L., Balcaza, G., Salinas, N. y Craveri, A. M. (2009). Una indagación en el estilo de aprendizaje de los alumnos en distintos momentos de su vida universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(2), 101-113.
- Liu, O. L. (2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 312-322.
- López, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(1), 25-37.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la Enseñanza Universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 125-158.
- Lynch, D. J. (2008). Confronting challenges: Motivational beliefs and learning strategies in difficult college courses. *College Student Journal*, 42(2), 416-421.
- Martín, C. (2011). *Gestión de recursos humanos y retención del capital humano estratégico: análisis de su impacto en los resultados de empresas innovadoras españolas*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martínez, G. P. (2007) *Aprender y enseñar: Los estilos de enseñanza y de aprendizaje: orientaciones para el aula*. Bilbao: Capítulo III.
- Martínez, J. A. (2010). El espacio europeo de educación superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 6, 1-15.
- Martínez, J. A. (2010a). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(16). Consultado el 15 de mayo de 2016 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/16/jamg.htm>.
- Martínez, J. A. (2010b). Las competencias del profesor en la Educación Superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(21). Consultado el 14 de mayo de 2016 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.htm>.

- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299–318.
- Medina, C., Rufín, R. y Rey, M. (2011). El papel moderador de la cultura en la generación de satisfacción y lealtad. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(1), 57-73.
- Monereo, C. (1991). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 141-148.
- Ortega, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Otero, R., Rivas, O. y Rivera, R. (2007). Predicting persistence of Hispanic students in their 1st year of college. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 163–173.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. y Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269-282.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.): *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R. y Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. En R. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731-810). Dordrecht: Springer.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Renes, P. et al. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. (En función de los *Estilos de Aprendizaje* de Alonso, Gallego y Honey, 1994). *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(6), 4-18.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivational Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Riquel, F. J. y Vargas, A. (2013). Las presiones institucionales del entorno medioambiental: aplicación a los campos de golf. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 22, 29–38.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Gómez, M. Á. (2011). E-autoevaluación en la Universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-443.
- Rodríguez-Espinar, S. (2003). La formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 33, 67-99.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Coímbra: Almedina.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. y Rubio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157.
- Roy, M. C., Dewit, O. y Aubert, B. A. (2001). The impact of interface usability on trust in Web retailers. *Internet Research*, 11(5), 388-398.

- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Saravia, M. A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 141-156.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles: perspectives on individual differences*. New York and London: Plenum Press.
- Stone, M. (1974). Cross-validators choice and the assessment of statistical predictions (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society, Ser. B*, 36, 111–133.
- Taasobshirazi, G. y Carr, M. (2009). A structural equation model of expertise in college physics. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 630-643.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184.
- Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Informe de investigación. Disp. en:http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf Informe de investigación.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. Á., Martín, L. J. y Freitas, A. (2012). Estrategias docentes exitosas: aproximación conceptual desde planteamientos emergentes de la psicología de la instrucción. *Revista de Psicología*, 1(2), 1-12.
- Virtanen, P. y Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 6, 45-67.
- Weinstein, C. E. y Underwood, V. (1985). Learning strategy: The how to learning. In J. W. Segal et al. (Eds.): *Thinking and learning skills* (pp. 240-259). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wetzels, M., Odekerken-Schroeder, G. y Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modelling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33(1), 177-195.
- Wold, H. (1979). *Model Construction and evaluation when theoretical knowledge is scarce: An example of the use of Partial Least Squares*. Cahiers du Département D'Économétrie. Genève: Faculté des Sciences Économiques et Sociales, Université de Genève.
- Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes*. Documento presentado en la Universidad Pontificia Javeriana de Cali, Colombia.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Graó.
- Zubirán, R. y López, J. (2009). Factores críticos que determinan la intención de compra en línea en el comercio electrónico mexicano. *Innovaciones de Negocios*, 6(2), 237-256.

Anexos

Anexo 1

APRENDE-27

Hombre
Mujer

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	En la universidad el alumno debería ser más autónomo y responsable, para gestionar su estudio, esfuerzo y aprendizaje					
2	Para estudiar y aprender es mejor que los estudiantes universitarios utilicen estrategias de aprendizaje					
3	Para estudiar y aprender en la universidad es necesario que el estudiante se esfuerce					
Indica el grado en el que las siguientes estrategias o actuaciones son las adecuadas para estudiar y aprender en la universidad		1	2	3	4	5
4	Motivarse y tener una buena actitud y predisposición para el estudio					
5	Utilizar antes de estudiar la reflexión, la lectura previa, los esquemas, cuadros, subrayado, mapas, etc.					
6	Estudiar de forma más creativa y también reflexionando sobre lo que se está estudiando					
7	Planificar previamente los objetivos y lo que se quiere alcanzar en la sesión de estudio, o con la asignatura					
8	Utilizar los propios apuntes de clase					
9	Hacer uso de lecturas y materiales complementarios a los apuntes, para ampliar o aclarar					
10	Adaptar el estudio al tipo de examen y demanda del profesor					
11	Utilizar un organizador o cuadrante en el que se recoja qué estudiar, por días y horarios de mañana y tarde					
12	Utilizar la memorización y el repaso para estudiar					
13	Autoevaluar el avance y revisar periódicamente lo estudiado, con auto-preguntas u otras técnicas					
14	Estudiar con otras personas					
15	Ir a clase					
16	Escoger el lugar adecuado, acondicionarlo y elegir un buen momento para estudiar					
17	Estudiar en una biblioteca o sala de estudio					
18	Hacer ensayos orales y/o escrito de lo estudiado o del examen, uno solo o con otros compañeros					
19	Personalizar los materiales a uno mismo					
20	Tener apoyo socio-afectivo en el entorno familiar, del profesorado y de los amigos					
21	Estudiar desde el comienzo del cuatrimestre, no unas semanas o días antes					
22	Cuidar la alimentación, hacer descansos, hacer una vida sana y hacer algo de deporte					
23	<i>Indica el grado en el que utilizas en la universidad lo expuesto anteriormente (ítems 4 al 22)</i>					
Utilizando todo lo anterior yo conseguiría...		1	2	3	4	5
24	Estudiaría más					
25	Estudiaría mejor					
26	Aprendería más					
27	Aprobaría más					