



ISSN: 1989-4155

## **NUEVAS FORMAS DE ESTUDIAR Y APRENDER EN LA UNIVERSIDAD. APLICACIÓN AL ÁREA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS**

**José Alberto Martínez González**

Universidad de La Laguna

E mail: jmartine@ull.edu.es

### **RESUMEN**

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha llevado consigo la necesidad de que los estudiantes universitarios adopten nuevos roles que, en todo caso, tienen que ver con la aplicación de determinadas competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio. Todo ello redundará en un mejor trabajo por parte del estudiante, un mejor aprendizaje y un mayor rendimiento. Utilizando una muestra de 492 estudiantes de primero y segundo ciclo de titulaciones relacionadas con la economía y la empresa, así como un cuestionario diseñado ad hoc, los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes tienen claro cuáles son las competencias, estrategias y técnicas que deben aplicar. Se ha elaborado un modelo de regresión mediante el cual se predice el grado en el que los alumnos consideran que, en el caso de que apliquen las competencias y estrategias de aprendizaje, el estudio mejoraría. Por último, se han hallado diferencias significativas en las preferencias entre chicos y chicas, así como entre alumnos del primero y segundo ciclo.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior, estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio

**JEL:** A230

**Title:** Title: New ways of learning at the University. Application to the area of organization of enterprises.

### **ABSTRACT**

The implementation of the European Space of Higher Education (ESHE) has brought the need for students to adopt new roles which, in any case, have to do with the application of certain competences, strategies, and techniques for learning and study. All this will result in a better learning and greater performance. Using a sample of 492 students of first and second cycle of qualifications related to the economy and the company, as well as an ad hoc designed questionnaire, the results have shown that students have clear what are the skills, strategies and techniques to be applied. A regression model which predicted the grade in which students considered that, in the event that they apply the skills and learning strategies, the study would improve, has been produced. Finally, it has been found significant differences in preferences between girls and boys, as well as between the first and second cycle students.

**Keywords:** European space of higher education, learning strategies, techniques of study

**JEL:** A230

## 1.- INTRODUCCIÓN

La Universidad en Europa ha actualizado su doble propósito institucional: aumentar la competitividad de los sistemas socio-económicos y conseguir el desarrollo socio-personal y profesional de los estudiantes. Por estos motivos ha sufrido innumerables cambios y transformaciones (Villa y Villa, 2007). Como es sabido, este proceso se inició hace poco más de una década, a raíz de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que a su vez nace con la declaración de Bolonia de 1999 y las cumbres ministeriales de Praga (2001), Berlín (2003), Graz (2003) y Bergen (2005), entre otras.

Aseguran De Juanas y Fernández (2008) que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha llevado consigo, al menos, cuatro grandes cambios que afectan a la Universidad.

- a) El primero se refiere a la implantación del sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*).
- b) El segundo a la creación de sistemas de acreditación que regulen la calidad de las enseñanzas impartidas en virtud de los requerimientos del EEES.
- c) El tercero al establecimiento de una estructura común de la Educación Superior basada en ciclos o niveles que concluyan en una formación más flexible y ajustada a la realidad del mercado laboral.
- d) Y el cuarto, la instauración de un sistema de titulaciones homologable que, mediante la utilización del llamado Suplemento Europeo al Título, facilite la libre circulación de titulados asegurando transparencia acerca del nivel y contenidos de las enseñanzas certificadas.

Para Mas (2012) y Tejada (2002, 2013) los cambios que se están produciendo en el contexto del EEES conllevan, a su vez y en un marco menos institucional y más cercano a los procesos de enseñanza y aprendizaje, un nuevo paradigma educativo que esté menos centrado en la relación enseñanza-profesor y más en el aprendizaje-alumno. En este sentido destacan De Juanas y Beltrán (2014) que es precisamente el aprendizaje centrado en el estudiante el eje central del diseño e implementación del EEES, que conlleva el desarrollo de las competencias, la revisión de las titulaciones y de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, la revisión de las metodologías, la evaluación por competencias, el dominio de herramientas de auto-aprendizaje, la nueva organización de las materias o el nuevo protagonismo de los materiales didácticos.

Fernández (2006) sintetiza con gran acierto los rasgos principales del nuevo modelo educativo propuesto por el EEES. No le será difícil al lector percibir tanto los motivos de las críticas como las oportunidades inherentes a la nueva Educación Superior.

- a) Ahora es esencial aprender a aprender, a lo largo de la vida.
- b) El estudiante aprende competencias de manera autónoma, siendo tutelado por los profesores.
- c) El proceso educativo se centra más en los resultados del aprendizaje que en la enseñanza, expresados en términos de competencias genéricas y específicas.
- d) El proceso educativo en la Universidad es cooperativo entre profesores y alumnos.
- e) La evaluación adquiere una importancia estratégica, formativa y de proceso, y se integra con las actividades de aprendizaje.
- f) Adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

g) Los profesores y los alumnos asumen nuevos roles, es decir, nuevas formas de pensar, sentir y actuar.

Siguiendo a Cano (2005), la evolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje surgida con la implementación del EEES puede sintetizarse del siguiente modo:

De enseñar contenidos a enseñar a aprender

De transmitir conceptos a desarrollar competencias

De enseñar hablando a dejar aprender haciendo y siendo

De utilizar los apuntes como material básico a utilizarlos sólo como guía

De manejar él la información a dejar que la gestione el alumno

De impartir clases magistrales a utilizar otros métodos

De potenciar que el alumno aprenda solo a fomentar que coopere

De dirigir a los estudiantes a orientarlos y tutelarlos

De evaluar sólo para discriminar al final a evaluar para formar y crecer

De usar métodos textuales a usar recursos multimedia

De ser egocéntrico a partir de los estudiantes

De innovar a saltos a hacerlo continuamente

De insistir en la memorización a fomentar el aprendizaje periodístico

De la relación de autoridad a la relación de igualdad

Para los principales agentes involucrados en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje - los estudiantes y los profesores - la introducción en la Universidad de las propuestas y normas del EEES ha constituido un auténtico hito y todo un reto, pues dichos agentes deben adoptar un nuevo rol y desarrollar determinadas competencias (Rué, 2007). Como manifiesta Gómez (2010), el alumnado deberá construir su propio aprendizaje, formarse en aspectos competenciales relacionados con su futura actividad profesional y centrar su proceso educativo en su propia actividad, no en la del profesor. El profesorado, por su parte, deberá disponer de recursos que desplegará de manera flexible y dinámica. En todo caso los estudiantes y los profesores deberán adoptar nuevas formas de pensar (actitudes, creencias, objetivos...), nuevas formas de sentir y relacionarse, y nuevos hábitos y comportamientos.

Para Otero et al. (2007) la Universidad debe prestar una mayor atención a la forma en la que los alumnos encaran su aprendizaje y modelan sus intenciones, es decir, a los estilos y las estrategias 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 (Boekaerts y Corno, 2005; Castejón, Gilar, y Pérez, 2006; Núñez, González-Pienda, Solano, y Rosário, 2006). En este contexto la investigación se ha centrado en los procesos de autorregulación como un proceso necesario para incrementar la motivación y el aprendizaje académico (Pintrich, 2000, 2004; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda, y Rubio, 2004; Zimmerman, 2000; 2002). La autorregulación se refiere a los pensamientos, sentimientos y acciones que son planeadas y sistemáticamente adaptadas, siempre que sea necesario, para incrementar la motivación y el aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000). En el campo de la educación este concepto 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 (Rosário et al., 2006).

No cabe duda que estos son asuntos cruciales, pues, como afirma Cano (2000), las actividades más importantes que lleva a cabo el alumno (estudiar, realizar informes y trabajos, etc.) requieren del procesamiento eficaz de la información, así como de la utilización de estrategias y estilos de aprendizaje. Para Bahamón et al. (2013) el creciente interés por los estilos y estrategias de aprendizaje deriva de los estudios acerca de los estilos cognitivos realizado en los años sesenta por Witkin (1985), así como de las propuestas de autores como Kolb (1984) y Honey y Mumford (1986). En los últimos años, autores como Correa (2006), Barros (2007), Madrona et al. (2007) y Herrera (2009) han realizado investigaciones que intentan describir tanto los estilos de aprendizaje como las estrategias que estudiantes de diversos programas universitarios emplean para regular sus procesos de aprendizaje.

Los resultados obtenidos por estos investigadores indican, según Bahamón et al. (2013), que el estilo predominante en los estudiantes universitarios es el reflexivo. Además, los estilos y estrategias de aprendizaje<sup>1</sup> se definen según el programa de pregrado que cursa el estudiante, así como la facultad en la cual se encuentra inscrito. Posiblemente, esto se relaciona con los contenidos, metodologías, información y exigencias específicas de cada carrera.

## **2.- Los estilos de aprendizaje**

Laugero, Balcaza, Salinas y Craveri (2009) consideran que, en general, el punto de partida de los distintos enfoques que los investigadores han dado a los estilos de aprendizaje son las diferencias individuales: las personas piensan, sienten, aprenden y se comportan de manera diferente, estas diferencias individuales plantean un problema importante para la acción didáctica.

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 y es influida por las percepciones de cada cual (Laugero, Balcaza, Salinas y Craveri, 2009). Para Arias (2011) los estilos de aprendizaje presentan tres dimensiones: afectiva, cognitiva y fisiológica, y se pueden definir como los modos preferidos que tienen las personas para aprender.

Alonso y Gallego (1994) consideran que 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*.

Según Bahamón et al. (2013) los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos relativamente estables que tienen que ver con la forma en la que los alumnos perciben y responden a los ambientes de aprendizaje. Dichos rasgos se ponen de manifiesto en la relación de los sujetos con los contenidos y la información, y se encuentran integrados con rasgos afectivos, motivaciones, aspectos cognitivos como las creencias, las actitudes y las expectativas, así como con determinados hábitos y comportamientos. De este modo, cada vez que un estudiante se expone a una tarea de aprendizaje, se pone en evidencia su estilo de aprendizaje, siendo patentes los procesos de adquisición, interpretación y análisis de la información, la orientación de las acciones, etc.

Camarero, Martín y Herrero (2000) 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. En este sentido afirma Isaza (2014) que los estilos de aprendizaje son operaciones cognitivas básicas

---

<sup>1</sup> El lector puede consultar el trabajo de Bahamón et al. (2012) para una mayor profundización acerca de los estudios de los estilos y las estrategias de aprendizaje en la universidad española.

que se integran a patrones de personalidad y que permiten la interacción del sujeto con el entorno. Son procedimientos generales de aprendizaje, articulados a lo cognitivo, afectivo y conductual. Señala el autor que en las investigaciones realizadas en los últimos años, los estilos de aprendizaje se han relacionado con el modo en que los estudiantes aprenden, los docentes enseñan y cómo estudiantes y docentes se relacionan en el proceso de enseñanza aprendizaje (Adan, 2001, 2004). 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).

Según Isaza (2014), los estilos de aprendizaje han sido estudiados en todos los contextos educativos, incluida la universidad. Los objetivos de los trabajos llevados a cabo en este terreno han sido identificar los estilos predominantes (Santibáñez, Sáenz, Martínez y Sabanza, 2004; Yáñez, Dumas, Bahamondes y Ortiz, 2006), así como determinar la relación de los estilos con variables socio demográficas como el género, la edad, las características sociales y culturales (Luengo y González, 2005; Martínez, 2004).

Según Arias (2011) existen múltiples categorías de estilos de aprendizaje. Para Kolb (1984) existen básicamente cuatro estilos de aprendizaje. 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, Gallego y Honey, 1994), en la cual se definen los siguientes estilos:

a) Estilo activo de aprendizaje: se basa en la experiencia directa y se caracteriza 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.

b) Estilo reflexivo de aprendizaje: 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 orientes sus aprendizajes. Antepone la reflexión a la acción y observa con detenimiento las distintas experiencias. Les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son prudentes, les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no

intervienen hasta que no se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

- c) **Estilo teórico de aprendizaje:** 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.
- d) **Estilo pragmático de aprendizaje:** 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), actualmente los estilos de aprendizaje se miden de maneras diversas, aunque los inventarios son los instrumentos preferentemente utilizados. Estos inventarios se pueden administrar tanto física como virtualmente.

### **3.- Las estrategias de aprendizaje**

Para Esteban y Ruiz (1996) los estilos y las estrategias son aspectos diferentes que están relacionados entre sí. Monereo (1991) definió las estrategias de aprendizaje como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales o específicas, de aprendizaje. Beltrán (2003) las define como actividades que el estudiante lleva a cabo para facilitar o mejorar la tarea.

Para Otero, Nieves, Pérez y Martínez (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, sea en colaboración con otros o individualmente. Las estrategias de aprendizaje 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.

Para Aguilar (2010) las estrategias de aprendizaje 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.

Según López (2011) la importancia de las estrategias de aprendizaje en cualquier proceso de aprendizaje está fuera de toda duda. De hecho Rosário (2004) considera que las estrategias constituyen elementos clave para el aprendizaje autónomo en el contexto universitario. En este contexto Hernández Pina, Rosário, Cuesta, Martínez y Ruiz (2006) afirman que 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. Por tanto, en la Educación Superior es importante que los estudiantes dispongan de un repertorio amplio, flexible y eficaz de estrategias que les permita enfrentar con éxito las diferentes tareas de aprendizaje que les llevarán a la adquisición de las competencias.

Esto implica que los estudiantes tendrán que asumir un papel activo en el control de su aprendizaje y, por lo tanto, seleccionar y planificar las estrategias más apropiadas a cada situación concreta de aprendizaje (Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998) así como autorregularse para sostener de manera eficaz los esfuerzos personales dedicados al aprendizaje (Cabanach, Valle, Gerpe, Rodríguez, Piñeiro y Rosário, 2009).

Según Valle et al. (2000), Otero, Nieves, Pérez y Martínez (2007), Pérez (2007) y De Juanas y Fernández (2008) existe una diversidad de clasificaciones de las estrategias de aprendizaje. Normalmente pueden clasificarse del siguiente modo:

a) Estrategias cognitivas: son un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de una determinada meta de aprendizaje. Se distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización.

b) Estrategias metacognitivas: requiere conciencia y conocimiento de las variables de la persona, de la tarea y de la estrategia propiamente dicha. La metacognición regula de formas diferentes el uso eficaz de las estrategias.

c) Estrategias de manejo de recursos: son estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a la resolución de la tarea. Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender, integrando tres de los esfuerzos, entre otros.

De Juanas y Fernández (2008) destacan la clasificación de Beltrán (1993) de las estrategias de aprendizaje:

a) Estrategias de apoyo (procesos de sensibilización):

Motivación.  
Actitud.

b) Estrategias de procesamiento (procesos de adquisición):

Selección de la información: Subrayado, Resumen, Idea principal, Abstracción.  
Organización de la información: Esquema, Mapa semántico, Mapa conceptual.  
Elaboración de la información: Organizador previo, Metáfora o Analogía.

c) Estrategias de personalización del conocimiento:

Pensamiento creativo.  
Pensamiento crítico.  
Transferencia

d) Estrategias metacognitivas:

Planificación.  
Auto-regulación.  
Evaluación.

Según manifiestan Camarero, Martín y Herrero (2000) y Bahamón et al. (2013), las estrategias de aprendizaje concebidas como actividades propositivas, reflejan las cuatro grandes fases del procesamiento de la información.

a) Fase de adquisición. En esta etapa 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

b) Fase de codificación de la información. Facilita la elaboración y organización de la información relacionándola y dándole significados para generar nuevos modelos mentales. Dicha fase contiene estrategias de nemotecnización, elaboración y organización de nueva información.

c) Fase de recuperación de la información. Se encarga de desplegar estrategias de búsqueda en la memoria (búsqueda de codificaciones e indicios), estrategias de generación de respuesta (planificación y preparación de la respuesta escrita).

d) Fase de apoyo. En esta fase 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).

López (2011) afirma que algunas investigaciones encuentran que los estudiantes universitarios disponen de un repertorio adecuado y variado de estrategias de aprendizaje y no parecen emplear estrategias superficiales o de memorización lineal o pasiva. Sin embargo, son más numerosos los estudios que encuentran que los estudiantes universitarios utilizan un pequeño conjunto de estrategias (De la Fuente y Justicia, 2003), del que hacen un uso escaso (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003), con predominio de estrategias cognitivas poco complejas, concepciones de aprendizaje poco profundas (Fonseca y Rolo, 2005) y reducido uso las estrategias relacionadas con el pensamiento crítico (Monereo, 2005). En general parece que, aunque los estudiantes estén 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).

Según López (2011) es necesario reflexionar sobre la adecuación de las diferentes estrategias de aprendizaje, pues hay que tener en cuenta las características específicas del alumnado. Algunas de las variables que se han relacionado con las estrategias de aprendizaje son el género, el curso, la edad y la titulación cursada. Según Beisser (2006), las diferencias de género en el aprendizaje existen en la mayoría de los contextos. En la misma línea, Lai y Kuo (2007) señalan las diferencias de género como una variable que influye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y muchas son las investigaciones que encuentran diferencias de género en el uso de estrategias de aprendizaje (Bembenutty, 2007). La investigación apunta que las mujeres hacen un mayor uso de estrategias variadas de aprendizaje (Kay, 2007; Liu, 2009). Por su parte, los varones utilizan más la planificación de respuesta y respuesta escrita (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente, 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; Trout, 2010). En este sentido 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 por esclarecer el papel de esta variable (Bembenutty, 2007).

Respecto a la edad, Lynch (2008) encuentra que el nivel estratégico, especialmente el referido al sostenimiento del esfuerzo, 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, y Gargallo (2006) señala que los estudiantes de cursos superiores utilizan estrategias más eficaces.

La disciplina académica es una variable que influye en el enfoque de aprendizaje de los estudiantes (Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen y Hirsto, 2010). En este sentido, Entwistle y Tait (1995) señalan que los estudiantes de diferentes disciplinas desarrollan formas características de aprender basadas en sus percepciones de lo que se requiere en su trabajo académico. 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. Por otra parte Virtanen y Negvi (2010) señalan 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 culturas de aprendizaje que han encontrado en su proceso formativo, y que los estudiantes incrementan o disminuyen 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:

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

**Cuadro 1: Estrategias de aprendizaje (Fuente: Hernández y García, 1997)**

## 2.- INVESTIGACIÓN

### 2.1.- Diseño

El primer *objetivo* de la presente investigación es conocer las percepciones de los estudiantes universitarios de la Universidad de La Laguna acerca de las competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio que son más adecuados en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El segundo objetivo es determinar, mediante análisis de regresión, en qué medida se puede predecir que los estudiantes estudiarían mejor (ítem 25). En tercer lugar, se establece el objetivo de esclarecer si existen diferencias de percepción por razones de sexo acerca de las competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio. Por último, el cuarto objetivo es determinar las posibles diferencias en las respuestas de los estudiantes en función del ciclo en el que se encuentran (ciclo 1º: alumnos de 1º y 2º curso; ciclo 2º: alumnos de 3º y 4º curso).

Acorde con los objetivos planteados las *hipótesis* de este trabajo son cuatro: (H1) los estudiantes universitarios tienen claras cuáles son las competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio más adecuadas en la Universidad; (H2) Si es posible predecir el grado en el que el estudiante estudiaría mejor; (H3) NO existen diferencias en las percepciones de los

jóvenes en función del sexo; y (H4) NO existen diferencias significativas en las percepciones de los jóvenes por razones de ciclo en el que se encuentra el alumno.

En función de los objetivos fijados y con el objeto de poder contrastar las hipótesis planteadas en este trabajo se ha llevado a cabo una investigación cuya *metodología* ha sido de naturaleza cuantitativa, que es descriptiva y predictivo-causal.

La *muestra* se seleccionó de manera intencional (Pina-Stranger, Sabaj, Toro y Matsuda, 2013) para que estuviera formada por jóvenes de los cuatro cursos de los grados de Economía, Turismo, ADE y Contabilidad y Finanzas, pues se trata de los grados asociados a un mismo Centro y de disciplinas relacionadas directamente con la empresa. La muestra final, que estuvo compuesta por 492 sujetos, y cumple el requisito de ser al menos 10 veces mayor que el número de variables (Hair, Ringle y Sarstedt, 2011). El 52,8% de los sujetos fueron hombres y el 47,2% mujeres. Por otra parte, el 32,5% de los sujetos de la muestra fueron estudiantes de 1º y 2º curso, y el 67,5% restante alumnos de 3º y 4º curso.

Se utilizó el *cuestionario* diseñado ad hoc como instrumento de recogida de información, tal y como es habitual en la literatura sobre las variables incluidas en este trabajo. El cuestionario tuvo una fiabilidad alfa de 0,810. Para llevar a cabo el diseño de la escala se procedió primero al análisis de la literatura para identificar las variables, relaciones y medidas más apropiadas para el modelo propuesto, y para garantizar la validez de contenido (Roy, Dewit y Aubert, 2001). Después de un pretest y siguiendo los principios de brevedad y simplicidad, se obtuvo la escala definitiva tipo Likert de 27 ítems, con 5 alternativas de respuesta (1: en absoluto o nada de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo) (TEU-27, ver anexo). El cuestionario-escala también recogía un ítem relativo al sexo del estudiante. El investigador clasificaba los cuestionarios en función del curso en el que los administraba, no se lo preguntaba al alumno.

## 2.2.- Resultados

### 2.2.1.- Resultados del análisis descriptivo

Para poder contrastar la primera hipótesis se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo.

En relación a las actitudes o principios esenciales relativos al rol del estudiante universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los resultados se recogen en la tabla 1. En general los estudiantes de la muestra consideran que, efectivamente, el estudiante debiera ser más autónomo y utilizar estrategias de aprendizaje, pero sobre todo destaca la idea generalizada de que el estudiante debe esforzarse para aprender y para estudiar en la universidad. Se puede observar en la tabla que los tres ítems obtuvieron puntuaciones por encima del 75% del valor máximo (492x5) que el ítem hubiera obtenido si todos los estudiantes (N=492) le hubieran dado al ítem el máximo valor (5). Todo ello está en sintonía con las propuestas de la Educación Superior relativas al papel del estudiante universitario.

Competencias	Mín	Máx	Suma	%	Media	DT
El estudiante debiera ser más autónomo	1	5	1.864	75,77%	3,79	0,90
Es mejor utilizar estrategias de aprendizaje	2	5	1.888	76,75%	3,84	0,80
El estudiante debería esforzarse	3	5	2.128	86,50%	4,33	0,70

**Tabla 1: Resultado del análisis descriptivo I (N=492) (elaboración propia)**

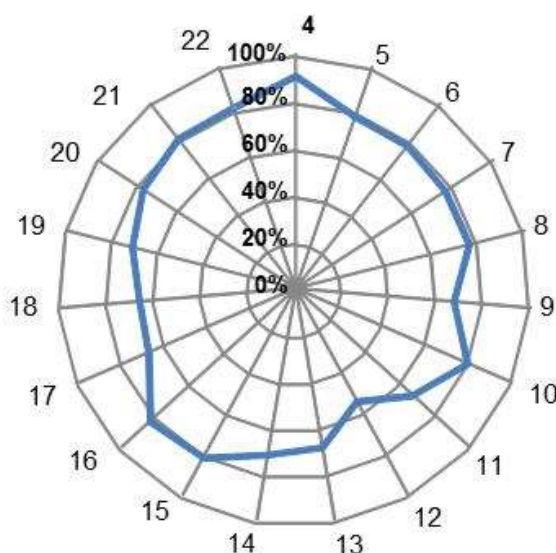
En relación a las competencias, estrategias y técnicas de estudio y aprendizaje, en la tabla 2 se recogen los resultados principales. Todas las competencias o estrategias de estudio han conseguido puntuaciones por encima del 50% del máximo valor que hubieran conseguido si todos los estudiantes le hubieran dado el máximo valor (492x5=2.460).

Según los estudiantes, las principales competencias o estrategias para estudiar en la universidad son las siguientes: motivarse uno mismo, elegir/acondicionar el lugar de estudio, estudiar desde el principio (no sólo al final), y cuidar la alimentación y hacer una vida sana.

Por el contrario, las competencias o técnicas de estudio menos valoradas, aunque con puntuaciones por encima del 50%, son: memorizar, hacer ensayos orales o escritos de examen, estudiar en la biblioteca y utilizar un cuadrante-agenda.

Ítems	Mín	Máx	Suma	%	Media	DT
4 Motivarse y tener buena actitud...	3	5	2.224	<b>90,41%</b>	4,52	0,63
5 Utilizar esquemas, subrayado...	2	5	1.904	77,40%	3,87	0,86
6 Estudiar de forma creativa...	1	5	1.896	77,03%	3,85	0,88
7 Planificar...	1	5	1.864	75,77%	3,79	1,03
8 Utilizar los propios apuntes de clase	1	5	1.868	75,93%	3,80	0,89
9 Utilizar lecturas complementarias	1	5	1.656	67,32%	3,37	1,01
10 Adaptar el estudio al profesor	1	5	1.960	79,67%	3,98	1,00
11 Utilizar un cuadrante-agenda	1	5	1.656	<b>67,32%</b>	3,37	1,12
12 Memorizar	1	5	1.344	<b>54,63%</b>	2,73	1,09
13 Autoevaluar el avance	1	5	1.688	68,62%	3,43	0,90
14 Estudiar con otras personas	1	5	1.768	71,87%	3,59	1,15
15 Ir a clase	1	5	2.016	81,95%	4,10	1,02
16 Elegir y acondicionar el lugar de estudio	2	5	2.060	<b>83,74%</b>	4,19	0,77
17 Estudiar en biblioteca	1	5	1.672	<b>67,97%</b>	3,40	1,09
18 Hacer ensayo oral/escrito de examen	1	5	1.632	<b>66,34%</b>	3,32	1,09
19 Adaptar los materiales a uno mismo	1	5	1.756	71,38%	3,57	0,90
20 Tener apoyo socio-afectivo	1	5	1.900	77,23%	3,86	1,02
21 Estudiar desde el principio, no sólo al final	1	5	1.988	<b>80,81%</b>	4,04	1,02
22 Cuidar alimentación, vida sana, deporte	2	5	2.000	<b>81,30%</b>	4,07	0,98

**Tabla 2: Competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio (N=492)**  
(elaboración propia)



**Figura 1: Competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio (N=492)**  
(elaboración propia)

Como se aprecia en la tabla 3, los estudiantes consideran que el uso de las competencias, estrategias y técnicas de estudio presentadas les permitiría estudiar más en la Universidad y, sobre todo, estudiar mejor, aprender más y aprobar más asignaturas.

Ítems	Mín	Máx	Suma	%	Media	D.T.
24 Estudiaría más	1	5	1.776	72,20%	3,61	0,93
25 Estudiaría mejor	2	5	2.116	86,01%	4,30	0,73
26 Aprendería más	2	5	2.132	86,66%	4,33	0,73
27 Aprobaría más	1	5	2.108	85,69%	4,28	0,78

**Tabla 3: Efectos del uso de competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio (N=492)**  
(elaboración propia)

Con el objeto de reducir la información y comprender mejor los resultados se llevó a cabo un análisis factorial, que se realizó mediante rotación varimax y utilizando el método de componentes principales. Se cumplieron todos los requisitos exigidos en la literatura cuando se lleva a cabo el análisis factorial exploratorio (Montoya, 2007; Beaver et al., 2013): (i) alfa de cada factor superior a 0,70, con un mínimo de 0,60; (ii) auto-valor de cada factor debía ser superior a 1; (iii) cada factor debe contener al menos 2 ítems; (iv) cada factor explica al menos el 5% de la varianza total; (v) carga factorial de los ítems en el factor superior a 0,40; (vi) varianza total explicada de al menos el 50%.

La prueba de Batlett tuvo una significatividad de Sig.=0,000, y como se observa en la tabla 4 que sigue a continuación los 5 factores resultantes tienen un autovalor superior a 1, explican cada uno más del 5% de la varianza y en conjunto más del 50% de la varianza.

Factor	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,452	12,905	12,905
2	2,252	11,854	24,759
3	2,142	11,272	36,031
4	1,937	10,197	46,228
5	1,343	7,067	53,295

**Tabla 4: Datos básicos del análisis factorial (N=492)**  
(elaboración propia)

Tal y como se aprecia en la tabla 5 los 5 factores resultantes pueden denominarse del siguiente modo:

*Factor 1: Creatividad y personalización*

6	Estudiar de forma más creativa y reflexionando
9	Hacer uso de lecturas y materiales complementarios a los apuntes, para ampliar o aclarar
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
22	Cuidar la alimentación, hacer una vida sana y hacer algo de deporte

*Factor 2: Uno mismo y apoyo social*

8	Utilizar los propios apuntes de clase
15	Ir a clase
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

*Factor 3: Planificación, organización y control*

5	Utilizar antes de estudiar una lectura previa, hacer esquemas, cuadros, subrayado, mapas...
7	Planificar previamente los objetivos y lo que se quiere alcanzar en la sesión de estudio...
11	Utilizar un organizador o cuadrante en el que se recoja qué estudiar, por días y horarios...
12	Utilizar la memorización para estudiar y el repaso
13	Autoevaluar el avance y revisar periódicamente lo estudiado, con auto-preguntas u otras técnicas

*Factor 4: Regulación*

4	Motivarse, concentrarse, hacer descansos y tener una buena actitud y predisposición...
10	Adaptar el estudio al tipo de examen y demanda del profesor
16	Escoger el lugar adecuado, acondicionarlo y elegir un momento para estudiar

*Factor 5: Estudiar solo o con otros*

14	Estudiar con otras personas
17	Estudiar en una biblioteca o sala de estudio

Ítems	Componente				
	1	2	3	4	5
6	<b>0,763</b>	0,008	-0,035	0,065	0,035
9	<b>0,663</b>	0,019	0,063	-0,091	-0,072
18	<b>0,535</b>	0,244	0,119	0,134	0,230
19	<b>0,646</b>	0,070	0,224	0,262	-0,150
22	<b>0,401</b>	0,037	-0,081	0,239	0,382
8	-0,079	<b>0,418</b>	0,108	0,343	0,119
15	0,068	<b>0,783</b>	-0,048	0,096	-0,106
20	0,013	<b>0,657</b>	0,079	0,196	0,123
21	0,314	<b>0,595</b>	0,275	-0,211	-0,018
5	0,035	0,236	<b>0,436</b>	0,407	-0,016
7	0,474	0,021	<b>0,542</b>	0,237	0,021
11	0,220	0,337	<b>0,703</b>	-0,006	0,012
12	-0,149	-0,184	<b>0,744</b>	0,170	0,044
13	0,262	0,368	<b>0,512</b>	0,068	0,040
4	0,140	0,280	0,032	<b>0,693</b>	-0,115
10	0,026	-0,283	0,206	<b>0,674</b>	0,096
16	0,261	0,298	0,081	<b>0,612</b>	0,057
14	-0,051	0,125	-0,130	0,028	<b>0,802</b>
17	0,014	-0,105	0,332	-0,079	<b>0,633</b>

**Tabla 5: Datos de ítems de cada factor (N=492)  
(elaboración propia)**

En el marco de los factores (tabla 6), que agregan ítems, los estudiantes dan mayor importancia a las competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio que tienen que ver con la planificación y la organización, así como con la regulación del propio sujeto. Le siguen en importancia los aspectos relacionados con uno mismo y el apoyo social, la creatividad y la personalización y, por último, estudiar solo o con otros. No obstante, todos los factores obtuvieron puntuaciones por encima del 69%, es decir, todos los factores y, por tanto, los ítems que incluyen, tienen una importancia media o alta para los estudiantes.

Factores	Nº ítems	Suma	%
FACTOR1: Creatividad y personalización	5	8.940	72,68%
FACTOR2: Uno mismo y apoyo social	4	7.772	78,98%
FACTOR3: Planificación, organización y control	4	8.456	85,92%
FACTOR4: Regulación	3	6.244	84,61%
FACTOR5: Estudiar solo o con otros	2	3.440	69,92%

**Tabla 6: Importancia de los factores (N=492)**  
(elaboración propia)

Cuando se le preguntó a los estudiantes si ya aplicaban todas esas competencias y estrategias para estudiar (ítem 23) los resultados de la tabla 7 muestran que tienden a utilizarlas, pero no demasiado (65,85%).

Ítem	Mín	Máx	Suma	%	Media	DT.
23 Yo ya utilizo todo lo anterior	1	5	1.620	65,85%	3,29	0,72

**Tabla 7: Propiacepción (N=492) (elaboración propia)**

En la tabla 8 se puede apreciar más detalladamente que un 7,3% de los sujetos no utiliza o utiliza muy poco las competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio. Un 59,3% los utiliza en grado medio, y un 33% las utiliza bastante.

Valor	Frec.	%	% acum.
1	8	1,6	1,6
2	28	5,7	7,3
3	292	59,3	66,7
4	140	28,5	95,1
5	24	4,9	100,0

**Tabla 8: Propiacepción (N=492)**  
(elaboración propia)

Queda por tanto contrastada la primera hipótesis (H1)

## 2.2.2.- Resultados del análisis de regresión

Para contrastar la segunda hipótesis se llevó a cabo un análisis de regresión, siendo la variable dependiente el ítem 25: si utilizara todas las técnicas, competencias y estrategias de aprendizaje y estudio presentadas en el cuestionario estudiaría mejor. Como se puede apreciar, el modelo de regresión resultante (tabla 9), que incluye 8 ítems, permite predecir la creencia u opinión por parte del estudiante universitario acerca de las variables que predicen que él mismo estudiaría mejor.

Es importante destacar cuáles son las variables (ítems) de las que depende la percepción del propio estudiante, pues consolidar dichos aspectos puede influir en mejorar el estudio, el aprendizaje y el rendimiento. Puede apreciar el lector que, además de la constante, 3 de los 8 ítems tienen que ver con el propio estudiante, y 4 ítems (el 50%) tienen que ver con el sistema de evaluación.

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	ANOVA Sig. F	Coefic. tipo	t	Sig.
	0,714	0,510	0,502	0,000	Beta		
Ítems	(Constante)				-----	6,01	0,000
	Ítem 26: Si utilizara las técnicas y estrategias aprendería más				0,354	10,14	0,000
	Ítem 24: Evaluación mediante prácticas o demostraciones				0,296	8,76	0,000
	Ítem 20: Que me expliquen las cosas				0,179	5,14	0,000
	Ítem 12: Exámenes eliminatorios				-0,174	-5,07	0,000
	Ítem 2: Evaluación mediante proyectos, informes o trabajos				0,131	3,75	0,000
	Ítem 14: Evaluar adecuadamente				-0,171	-5,15	0,000
	Ítem 27: Si utilizara las técnicas y estrategias aprobaría más				0,170	4,73	0,000
	Ítem 10: Adaptar el estudio al tipo de examen-demanda del profesor				-0,105	-3,13	0,002

**Tabla 9: Resultado del análisis de regresión (N=492) (elaboración propia)**

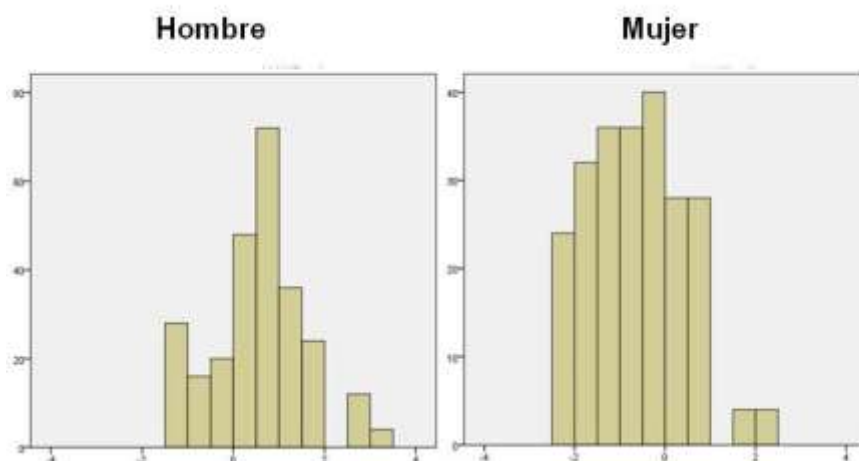
A tenor de los resultados anteriores, queda constatada también la segunda hipótesis (H2).

### 2.2.3.- Resultados del análisis discriminante por sexo

Para contrastar la tercera hipótesis (diferencias por razones de sexo) se llevó a cabo un análisis discriminante. Como se aprecia en la tabla 10 y en la figura 2, los niveles del autovalor, de la correlación canónica y de Lambda de Wilks sugieren que SI existen diferencias significativas por razones de sexo en las respuestas de los jóvenes, aunque dichas diferencias NO son excesivas.

Autovalor	Correlación canónica	Lambda de Wilks	Sig.	Centroides	
				Hombre	Mujer
0,357	0,513	0,737	0,000	0,564	-0,632

**Tabla 10: Indicadores básicos del análisis discriminante (N=492) (elaboración propia)**



**Figura 2: Análisis discriminante por sexo (N=492) (elaboración propia)**

Ítems	Función	Ítems	Función
1	-0,145	14	-0,193
2	0,228	15	<b>-0,438</b>
3	0,341	16	0,158
4	-0,097	17	0,214
5	-0,304	18	<b>0,376</b>
6	-0,045	19	0,038
7	0,372	20	0,006
8	-0,061	21	0,164
9	-0,273	22	<b>0,431</b>
10	-0,094	23	-0,064
11	<b>-0,571</b>	24	0,249
12	-0,118	25	0,067
13	0,196	26	-0,053
<b>N = 492</b>		27	0,159

**Tabla 11: Coeficientes estandarizados (N=492) (elaboración propia)**

Tal y como se observa en la tabla 11 de coeficientes estandarizados y teniendo en cuenta los centroides de la función de la tabla 10, se puede afirmar que los hombres tienden a valorar más que las mujeres las siguientes competencias, estrategias o técnicas de aprendizaje y estudio:

Ítem 18: Hacer ensayos orales y/o escritos de lo estudiado o del examen, uno solo o con compañeros

Ítem 22: Cuidar la alimentación, hacer una vida sana y hacer algo de deporte

Mientras que las mujeres dan más importancia a:

Ítem 11: Utilizar un organizador en el que se recoja qué estudiar, por días, horas de mañana y tarde

Ítem 15: Ir a clase

#### 2.2.4.- Resultados del análisis discriminante por curso

Por último, para contrastar la última hipótesis se llevó a cabo otro análisis discriminante por razón de ciclo. Concretamente se analizó si existían diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de 1º y 2º curso (primer ciclo del grado) y los de 3º y 4º curso (segundo ciclo del grado). Como se observa en la tabla 11 y en la figura 3, el autovalor, la correlación canónica y el indicador de Lambda de Wilks sugieren que SI existen diferencias significativas por razones de curso en las respuestas de los jóvenes.



Autovalor	Correlación canónica	Lambda de Wilks	Sig.	Centroides	
				1º+2º	3º+4º
0,436	0,551	0,696	0,000	0,959	-0,458

Tabla 12: Indicadores básicos del análisis discriminante

(N=492)  
(elaboración propia)

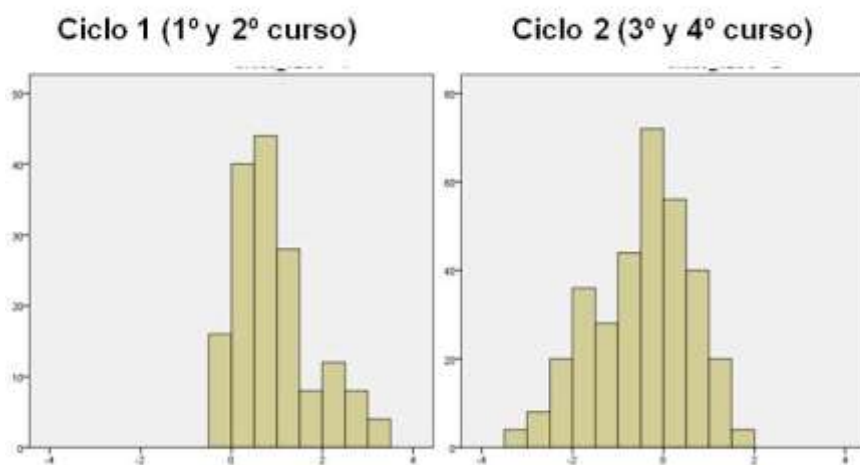


Figura 3: Análisis discriminante por ciclo (N=492) (elaboración propia)

Tal y como se desprende de los datos de la tabla 12 y teniendo en cuenta el signo de los centroides de la tabla 11, se puede afirmar que las declaraciones de los estudiantes difieren en función del ciclo al que pertenecen.

Ítems	Función	Ítems	Función
1	0,297	14	-0,022
2	-0,184	15	0,391
3	<b>0,391</b>	16	0,023
4	-0,147	17	-0,126
5	0,110	18	<b>0,446</b>
6	<b>-0,506</b>	19	0,158
7	<b>-0,318</b>	20	0,094
8	0,160	21	0,377
9	-0,030	22	0,303
10	-0,048	23	-0,029
11	0,225	24	0,072

12	0,064	25	-0,282
13	-0,068	26	-0,111
<b>N = 492</b>		27	0,159

**Tabla 13: Coeficientes estandarizados (N=492) (elaboración propia)**

Más concretamente se puede afirmar que los alumnos del primer ciclo (1º y 2º curso) tienden a dar más importancia a:

Ítem 3: El estudiante debe esforzarse para estudiar y aprender en la universidad

Ítem 18: Hacer ensayos orales y/o escrito de lo estudiado/del examen, solo o con otros compañeros

Mientras que los alumnos del segundo ciclo valoran más:

Ítem 6: Estudiar de forma más creativa y reflexionando

Ítem 7: Planificar previamente los objetivos y lo que se quiere alcanzar en la sesión de estudio, o con la asignatura

## Conclusiones

La primera conclusión que puede extraerse, respecto a la revisión de la literatura, es que en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el alumno debe desarrollar un rol más activo, maduro y responsable en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, se pone de manifiesto en los trabajos previos y en los documentos relacionados con el desarrollo del EEES que resulta crucial el despliegue de estrategias de aprendizaje y de trabajo por parte del estudiante universitario.

La segunda conclusión es que, a partir del diseño y aplicación de un cuestionario que ha sido válido y fiable, se constata que los estudiantes universitarios en general aceptan el nuevo rol autónomo que deben desempeñar en la universidad y en un marco de EEES. También aceptan la importancia del esfuerzo y del uso de competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio. Esto conlleva la existencia de un sustrato actitudinal favorecedor de medidas encaminadas al fomento y consolidación de herramientas facilitadoras del estudio, la implicación, el aprendizaje y el rendimiento académico.

Adicionalmente, los estudiantes universitarios valoran en general todas las competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio que se les han presentado a través del cuestionario. Especialmente y de manera equilibrada valoran las que tienen que ver con la planificación y la organización, así como con la regulación del propio sujeto. Le siguen en importancia los aspectos relacionados con uno mismo y el apoyo social, la creatividad y la personalización, y, por último, estudiar solo o con otros compañeros. Esto denota que los estudiantes universitarios poseen ideas claras y se posicionan respecto a estos asuntos.

Por otra parte, nos parece conveniente destacar que los estudiantes consideran que el uso de competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio les permitiría estudiar más en la Universidad y, sobre todo, estudiar mejor, aprender más y aprobar más asignaturas, es decir, obtener un mejor rendimiento. Con ello se refuerza la idea anteriormente expuesta acerca de una base actitudinal y de creencias que favorece un abordaje de estas cuestiones en la universidad, y un locus de control interno mayor que está asociado a atribuciones causales internas del estudiante: es él y no los demás o el entorno el que tiene que provocar los cambios deseados.

Ahora bien, aunque los estudiantes valoren el uso de competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio, es conveniente destacar que cuando se les preguntó si ellos mismo ya aplicaban todas esas competencias, estrategias y técnicas, la respuesta generalizada fue que

sí, pero no demasiado. En este sentido cabe destacar la necesidad de llevar a cabo esfuerzos para fomentar un mayor uso de este tipo de herramientas. Creemos que tanto el profesorado universitario como la propia institución deben coordinar esfuerzos para avanzar en esa dirección.

Desde un punto de vista predictivo destacamos que, sólo mediante el uso de algunas de las competencias, estrategias y técnicas de estudio incluidas en este trabajo, es posible determinar la creencia por parte del estudiante universitario acerca de que con su uso conseguirá estudiar mejor. Más concretamente, determinadas competencias, estrategias y técnicas que tienen que ver con el propio sujeto, el estudiante, y sobre todo con el sistema de evaluación, pueden tener un notable peso predictivo sobre la perspectiva del sujeto. Esta conclusión permite abrir una vía de trabajo colaborativo entre profesores y alumnos para, finalmente, mejorar el estudio, el aprendizaje y el rendimiento.

Existen ciertas diferencias por razones de sexo en las percepciones y declaraciones de los jóvenes. Parece que las mujeres dan más importancia que los hombres a la organización y a la asistencia a clase, lo cual puede traducirse en un patrón de conducta académica de mayor constancia y presencia. Los hombres dan preferencia al cuidado de sí mismos y a la realización de ensayos ante la proximidad de los exámenes, lo cual parece denotar un patrón menos profundo y tangencial de los aspectos pedagógicos que le conciernen al estudiante. Estos datos pueden ser de utilidad para llevar a cabo actuaciones tendentes a desarrollar, con mayor precisión, competencias, estrategias y técnicas de aprendizaje y estudio en la universidad, de un modo cooperativo que permita integrar las experiencias de los chicos y las chicas.

Respecto a las diferencias en las percepciones y declaraciones de los estudiantes en función del curso académico en el que se encuentran, hemos de destacar que los alumnos de primero y segundo curso (primer ciclo) dan más importancia que los del segundo ciclo al esfuerzo y al ensayo ante los exámenes. Los estudiantes de segundo ciclo valoran más la planificación del estudio y la realización de éste de un modo más creativo y reflexivo. Esto quizás se deba a que los alumnos de primer ciclo, con menos experiencia en la universidad, estén más ansiosos por superar los exámenes, mientras que los estudiantes del segundo ciclo llevan a cabo un estudio y aprendizaje más maduro. En todo caso esta información puede ser de utilidad para llevar a cabo las gestiones oportunas para mejorar el estudio, el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes en la universidad.

El contenido de este trabajo, tanto en el apartado teórico como en el de la investigación, puede formar parte de un aula virtual a la que tengan acceso estudiantes universitarios y profesores, incluidos los de disciplinas vinculadas a la psicología y la psicopedagogía. Ello permitiría fomentar su difusión participativa y constituir una herramienta para concienciar a estudiantes y profesores respecto a la naturaleza, tipología e importancia de las competencias, las estrategias y las técnicas de aprendizaje y estudio, facilitando su profundización y aplicación.

**ANEXO**  
**Cuestionario utilizado**

Nº	Item	1	2	3	4	5
1	En la universidad el alumno debería ser más autónomo y responsable gestionando su estudio, esfuerzo y aprendizaje					
2	Para estudiar y aprender es mejor que los estudiantes universitarios utilicen estrategias de aprendizaje					
3	El estudiante debe esforzarse para estudiar y aprender en la universidad					
<b>Indica el grado en el que las siguientes estrategias o actuaciones son las adecuadas para estudiar en la universidad</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
4	Motivarse, concentrarse, hacer descansos y tener una buena actitud y predisposición para el estudio					
5	Utilizar antes de estudiar una lectura previa, hacer esquemas, cuadros, subrayado, mapas, notas marginales, etc.					
6	Estudiar de forma más creativa y reflexionando					
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 para estudiar y el repaso					
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, acondicionado y elegir un 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 una vida sana y hacer algo de deporte					
23	Indica el grado en el que utilizas en la universidad lo expuesto anteriormente. (Items 4 al 22)					
<b>Utilizando todo lo anterior yo conseguiría...</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
24	Estudiaría más					
25	Estudiaría mejor					
26	Aprendería más					
27	Aprobaría más					

## Bibliografía

- Adán, M. I. (2001). *Estilos de aprendizaje, Modalidades de bachillerato y rendimiento académico*. Tesis doctoral inédita. UNED
- Adán, M. I. (2004). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las Modalidades de bachillerato*. Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje UNED.
- Aguilar, M. C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 1-24.
- 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.
- 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.
- Beavers, A. S. et al. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 25-37.
- 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.
- 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.
- Bernad, J. A. (1992). *Análisis de estrategias de aprendizaje en la universidad*. I.C.E.: Universidad de Zaragoza.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An international review*, 54(2), 199-231.

- 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.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15, 201-223.
- 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.
- Correa, J. (2006). Identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de fisiología del ejercicio de la facultad de rehabilitación y desarrollo humano. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 41-53.
- 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.
- De Juanas, Á. y Beltrán, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17(1), 59-82.
- 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.
- 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.
- Esteban, M. y Ruiz, C. (1996). Estilos y estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 12(2), 121-122.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández, J. (coord.) (2006). *Evaluación de las preferencias de estudio y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fonseca, M. L. y Rolo, M. E. (2005). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem no ensino superior. *Ciência Psicológica*, 10, 234-247.
- Gagné, R. M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: interamericana.
- 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.
- Gómez, S. (2010). Una propuesta docente para el EEES: cómo enseñar desde la interdisciplinariedad. El poder en la época moderna. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 105 – 120.

- 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.
- 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 Currículo 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.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House
- 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.
- 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.
- Lai, C. y Kuo, M. (2007). *Gender difference in CALL programs for English as a second language acquisition*. Extraído de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED496190&lang=es&site=ehost-live>.
- 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.
- Lynch, D. J. (2008). Confronting challenges: Motivational beliefs and learning strategies in difficult college courses. *College Student Journal*, 42(2), 416-421.
- 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.
- 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. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- Montoya, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio. *Scientia et Technica*, 3(35), 281-286.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Piende, J.A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 141-148.
- 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.
- Pérez, A. (2007). Para aprender mejor: reflexiones sobre las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 1-8.
- Pina-Stranger, Á., Sbaj, O., Toro, P. y Matsuda, K. (2013). Estrategias académicas de inserción científica: una propuesta metodológica para el estudio de las reivindicaciones epistémicas en los artículos de investigación. *Innovar*, 23(48), 67-82.
- 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.
- Ramos, O. et al. (2007). Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral. *Acción Pedagógica*, 16, 194-202.
- 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.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. y González-Piende, 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-Piende, 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.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Santibáñez, J., Sáenz, M., Martínez, A. B. y Sabanza, V. (2004). Estilos de vida y estilos de aprendizaje como variables didácticas y orientadoras. *Actas del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.



- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles: perspectives on individual differences*. New York and London: Plenum Press.
- 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. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184.
- Valle, A. et al. (2000). *Las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula*. <http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap.shtml>.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Fernández, A. M. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Virtanen, P. y Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 6, 45-67.
- Witkin, H (1985). *Estilos cognoscitivos: Naturaleza y orígenes*. México: Editorial Pirámide.
- Yáñez, C., Dumas, A., Bahamondes, M. y Ortiz, L. (2006). *Relación entre estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de primer año de medicina*. Actas del II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.): *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.