

XII JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad

ISBN: 978-84-697-0709-8



Diseño: Gabinete de Imagen y Comunicación Gráfica de la Universidad de Alicante

XII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

El reconeixement docent: innovar i investigar amb criteris de qualitat

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-697-0709-8

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Empleo de técnicas de estudio y éxito académico en estudiantes del Grado de Maestro de la Universidad de Alicante

I. Navarro Soria, C. González Gómez, A. Galipienso Rico, A. Contreras Fontanillo, F. López Becerra, F. Fernández Carrasco y J. R. Heliz Llopis

*Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica
Universidad de Alicante*

RESUMEN

Es frecuente que al alumnado universitario, se le presuponga unas adecuadas competencias y habilidades a la hora del estudio de contenidos académicos. En parte infundada esta presunción, por la trayectoria que este tiene hasta llegar a la universidad. Es esperable que nuestro alumnado haga una utilización adecuada de estrategias de aprendizaje, adaptadas estas al nivel de enseñanzas educativas en el que se encuentra y a los contenidos de estudio. Diversas estrategias de aprendizaje, debieran formar parte de su repertorio de hábitos de estudio frente a las diferentes formas de evaluación de conocimiento. Pero, a tenor de los resultados encontrados en el rendimiento de nuestro alumnado, nos preguntamos si realmente esto es así. Por lo tanto, nos proponemos con nuestro trabajo, averiguar que estrategias de aprendizaje utilizan nuestros alumnos de 1º de Grado y constatar si estas influyen en su rendimiento académico. Para ello empleamos un instrumento específico para el nivel universitario, el ACRA, que se ha administrado a dos grupos-clase de primero de Grado de Maestro en Educación Primaria.

Palabras clave: técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico, alumnado universitario.

1. INTRODUCCIÓN

Aprender implica, necesariamente, un proceso de construcción del conocimiento en el que los estudiantes han de poner en marcha procesos, estrategias y técnicas que permitan convertir el material “enseñado” en material “aprendido”. La comprensión es un proceso necesario en cualquier tarea de aprendizaje. Sin embargo, para poder llevarlo a cabo debemos aplicar una serie de estrategias de selección y organización de la información que nos permitan desarrollarlo adecuadamente. Además, las estrategias de aprendizaje tienen un carácter propositivo e intencional, orientado hacia la consecución de una meta. Implican, necesariamente un plan deliberado de acción y algún tipo de selección por parte del sujeto que las emplea.

1.1. Marco de referencia

Al hablar de estrategias de aprendizaje, hacemos mención a todas aquellas estrategias que el alumno emplea para adquirir, codificar y recuperar, en este caso, conocimiento académico. Estas estrategias suponen que el alumno, durante el proceso de estudio y memorización, ponga en juego habilidades cognitivas y técnicas de aprendizaje, a modo de secuencias de procedimientos o actividades mentales integradas que, facilitan el almacenamiento y posterior utilización de la información (Hernández, & García, 1991; Nisbet, & Schucksmith, 1994).

Las distintas estrategias de aprendizaje, las podemos categorizar en (Lozano, 2001):

- Estrategias de exploración; lectura inicial rápida, lectura de índices, encabezados, cuadros, negritas o texto destacado, etc.
- Estrategias de fragmentación; subrayado lineal, subrayado idiosincrásico, epigrafiado, resúmenes, etc.
- Estrategias de organización; agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales, diagramas, etc.
- Estrategias de repetición; repaso en voz alta o repaso mental.

La puesta en funcionamiento de las estrategias atencionales de exploración, va a permitir la entrada de información desde la Memoria Sensorial (MS) a la Memoria a Corto Plazo (MCP), a partir de la cual y haciendo uso de estrategias de repetición que ayuden a mantener la información, se puedan llevar a cabo determinadas estrategias de aprendizaje que favorezcan su codificación e incorporación a la Memoria a Largo Plazo (MLP). Estas

estrategias, hacen más manejable la información para la MCP, reduciéndola, organizándola y relacionándola con conocimientos previos. Hecho que favorece la incorporación y posterior recuperación de la MLP (Beltrán, 1993). El proceso descrito, que supone seleccionar, organizar y elaborar una información propia, proporciona las condiciones para que se dé un aprendizaje significativo y en ello reside la relevancia de las estrategias de aprendizaje.

En el momento en el que el estudiante toma consciencia de su conocimiento adquirido y de cómo lo ha adquirido, ha aprendido a aprender. Este hecho le abre las puertas a una estrecha relación entre el su aprendizaje y su rendimiento (Torrano, & González-Torres, 2004). Aprender a aprender es la capacidad que permite al alumnado a, de forma efectiva, saber cuándo y cómo aplicar la información aprendida. Para aprender a aprender hay que conocer el funcionamiento de los procesos intelectivos propios y las estrategias cognitivas que potencian el aprendizaje, lo que se conoce como conocimiento metacognitivo.

Lozano et al. (2001) señalan las estrategias de organización y elaboración como los resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc. como las más adecuadas para organizar e integrar el conocimiento, para con posterioridad expresar las ideas con sus propias palabras. Resultados curiosamente contrapuestos a los destacados en el Informe de Explicación del Rendimiento Escolar (Henrik, 2005), en el que del análisis de los Informes PISA, TIMSS y PIRLS concluyen que las diferentes estrategias de aprendizaje (control, memorización y elaboración) no están relacionadas con las puntuaciones obtenidas por los alumnos en Matemáticas y Lectura, contradiciendo la hipótesis de que hay ventajas significativas en relación a las estrategias y situaciones de aprendizaje.

Muchos autores consideran que unas técnicas de estudio adecuadas a los contenidos, contribuyen en gran medida a la consecución de un buen rendimiento académico (Martínez-Otero, 1997). Incluso incluyen a las estrategias de aprendizaje entre uno de los cuatro factores determinantes del rendimiento académico (Salas, 1990), junto a las aptitudes, la motivación (actitudes) y la adquisición de conocimientos previos.

Figura 1. Principales factores intervinientes en el rendimiento académico (Salas, 1990).



El problema, a ojos de diferentes investigadores (Rossi, Neer, Lopetegui, & Doná, 2010), es que los alumnos no aplican estrategias de aprendizaje, porque simplemente nadie se las ha enseñado. Por lo que utilizan métodos aprendidos de forma intuitiva (Montero, Sepúlveda, & Contreras, 2011), siendo estos métodos más o menos eficaces, según el aprendizaje al que se enfrentan.

Al mismo tiempo, el alumno no solo debe conocer las técnicas, sino también saber cuándo aplicarlas. Por lo tanto, a lo dicho se suma la autorregulación del aprendizaje, entendiendo por autorregulación la capacidad del alumno de establecer objetivos que orienten su aprendizaje, la monitorización del mismo, regulación y control de cogniciones, motivación y comportamiento de estudio, todo ello con la intención de alcanzar los objetivos propuestos (Escanero, Soria, Escanero, & Guerra, 2013). En este sentido, se considera el aprendizaje autorregulado un modelo dinámico de adquisición de conocimientos con interacción de recursos cognitivos, motivacionales y emocionales (Rosario et al., 2010) y por tanto, el pivote entre las diferentes estrategias de aprendizaje y los contenidos a dominar.

La literatura especializada en autorregulación del aprendizaje, sugiere que cada alumno debiera aprender un conjunto de estrategias de aprendizaje que le permitiese asumir la responsabilidad y el control del propio proceso de aprendizaje (Rosario et al., 2012). Todos los alumnos pueden aprender a regular su aprendizaje y su rendimiento escolar, pues la autorregulación es una competencia susceptible de ser modificada y mejorada, no un rasgo de

personalidad. Esta plasticidad permite aumentar la capacidad de autorregulación de los alumnos, lo que puede lograrse con un currículo apropiado, diseñado para enseñar estrategias de aprendizaje y competencias, aumentando la percepción de autoeficacia para el aprendizaje y favoreciendo el establecimiento de metas realistas en la universidad (Schunk, & Ertmer, 2000), al tiempo que se potencia un ambiente de aprendizaje que facilite la implicación de los alumnos en el proceso activo de aprendizaje.

La investigación más puntera en este ámbito, no aporta datos unitarios respecto a qué estilos y estrategias de aprendizaje, suponen un mayor rendimiento académico o si existe una predilección dominante en cuanto a estas estrategias y el género. Diferentes estudios afirman que no existen diferencias significativas entre los estilos de aprendizaje de los alumnos, su rendimiento académico y género (Acevedo, & Rocha, 2011; Cantú, I. L., 2004; Fortoul, Valera, Ávila, López, & Nieto, 2006), mientras que otras investigaciones difieren en cuanto a que sí que encuentran diferencias significativas respecto a el rendimiento de los distintos estilos de aprendizaje y como el género influye en la elección de uno u otro estilo (Mead, 2006; Sepúlveda et al., 2011). También se difiere en cuanto a que género hace gala de mayor número de estrategias de aprendizaje, por una parte Cano (2000), afirma que sujeto al contexto y contenido a estudiar, los varones hacen un mayor uso de estrategias, y además, que existen diferencias respecto a género en cuanto a por qué tipo de estrategias tienen predilección alumnos y alumnas. Mientras que Sepúlveda (2011) afirma todo lo contrario, las mujeres son las que hacen un mayor uso de estrategias de aprendizaje y por tanto, consiguen un mayor rendimiento académico. Esta autora describe como conclusión de sus investigaciones, que las mujeres hacen un uso de estrategias de aprendizaje, significativamente superior, en todas las etapas del proceso (adquisición, codificación y recuperación). En la misma línea Lozano (2001) afirma que según los resultados de sus investigaciones, las alumnas utilizan más estrategias metacognitivas que los alumnos, y saben mejor cuándo utilizar una estrategia, seleccionando la apropiada en cada momento y evaluando la eficacia de su empleo. También Sepúlveda (2011), señala que el tipo de evaluación favorece a las mujeres ya que esta exige un uso importante de léxico y la presentación estructurada de grandes cantidades de contenido, que asociado al tipo de estrategias utilizadas mayoritariamente por las mujeres (ordenación mediante guiones, asociación de ideas, redacción de resúmenes, etc.), les facilita un mayor rendimiento académico. Estos resultados, son coincidentes con los obtenidos por Mead (2006), quien

describe en su estudio una diferencia significativa entre el rendimiento académico de varones y mujeres, donde los alumnos presentan un mejor desempeño en disciplinas de ciencias como matemáticas y las alumnas en disciplinas de letras como las lenguas.

Por otra parte, encontramos otras investigaciones (Rossi et al., 2010), que afirman que los alumnos que obtienen mejores calificaciones, no utilizan necesariamente más estrategias de aprendizaje que aquellos que obtienen por promedio calificaciones más bajas, lo que apunta a la idea de que el éxito o el fracaso académico recae en las capacidades aptitudinales, más que en las estrategias de estudio.

Con todo lo señalado hasta aquí, nos interesa recabar información acerca de la utilización que hace nuestro alumnado de las estrategias de aprendizaje que le permitiría, poner en funcionamiento de forma práctica, el aprendizaje regulado de acuerdo a las demandas y en consonancia con sus habilidades y preferencias.

1.2. Propósito.

El propósito de nuestro trabajo es averiguar si, efectivamente, el alumnado de primero de Grado de Maestro en Educación Primaria conoce y aplica para su estudio distintas estrategias de aprendizaje. Por otra parte, constatar si existen diferencias de género en el uso de las distintas estrategias de aprendizaje y si estas estrategias determinan el rendimiento académico.

Nuestra hipótesis, a tenor de las desiguales aportaciones destacadas en la literatura referenciada, es que se dan diferencias entre el alumnado que utiliza en mayor o menor medida estrategias de aprendizaje. Los que hacen un uso frecuente de estas herramienta de estudio, esperamos que obtengan una más alta puntuación en la prueba objetiva para la evaluación de los créditos teóricos de la asignatura. Al mismo tiempo, esperamos encontrar unas puntuaciones más bajas en el alumnado que afirma no emplear estrategias de aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del contexto y de los participantes.

Para llevar a cabo este trabajo hemos contado con la participación de manera voluntaria de dos grupos de primero de Grado de Maestro en Educación Primaria,

matriculados en la asignatura troncal Psicología del Desarrollo. En total han contestado al cuestionario 106 alumnos.

2.2. Instrumentos

Se ha contado con dos instrumentos, por un lado, para la evaluación del empleo de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado, se ha administrado el ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje) de Román y Gallego (2001), específico para estudiantes universitarios. ACRA permite evaluar el grado en que los estudiantes conocen y utilizan estrategias de aprendizaje. Su denominación, las siglas ACRA, corresponde precisamente a las iniciales de las cuatro escalas que refieren a los diferentes procesos cognitivos que definen las estrategias de aprendizaje: Adquisición de la información, Codificación o almacenamiento, Recuperación o evocación y Apoyo al procesamiento de la información. Por sus fundamentos teóricos, según lo explicitan los mismos autores, el cuestionario atiende al uso de diferentes tácticas y estrategias que corresponden a procesos claves identificados en la “Teoría del procesamiento de la información”.

- Adquisición: Miden aquellas estrategias que favorecen el control o dirección de la atención y que optimizan los procesos de repetición.
- Codificación: Esta escala mide los procesos de los niveles de procesamiento y, de acuerdo con éstos, como el alumno se aproxima a la comprensión y al significado del contenido trabajado.
- Recuperación de la información: Mide aquellas estrategias que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuestas.
- Apoyo de la información: Esta escala mide el apoyo, ayuda y cómo potencian el rendimiento de las estrategias de adquisición, codificación y recuperación, incrementando la motivación, la autoestima y atención.

Por otro lado, se han utilizado las calificaciones obtenidas en la prueba objetiva empleada para la evaluación de los créditos teóricos de la asignatura.

2.3. Procedimiento

La administración del instrumento de evaluación ACRA, se ha realizado durante una sesión de clase en los últimos días del curso académico (primer semestre), con objeto de que el alumnado pudiera reflexionar acerca de las estrategias que estaba utilizando para la preparación de la materia.

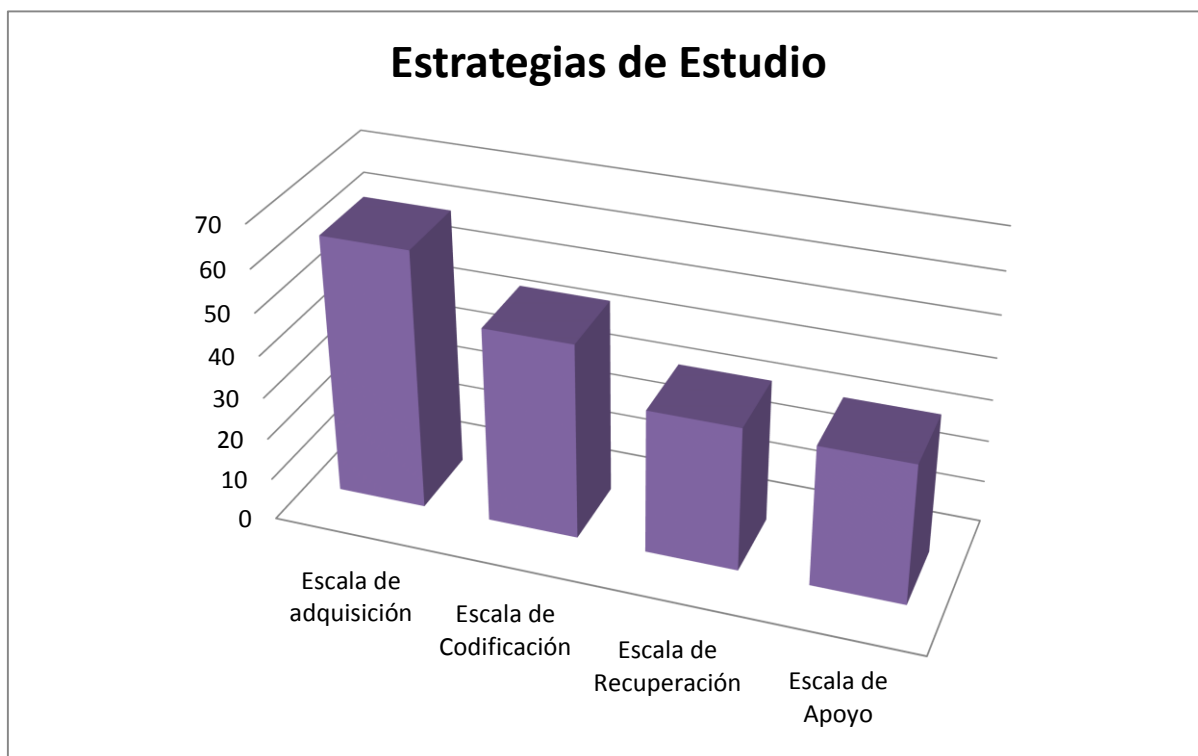
Una vez finalizadas las evaluaciones y corregidas las pruebas objetivas de todo el alumnado participante, se utilizaron sus resultados como indicador del rendimiento académico.

3. RESULTADOS

Hemos contado, para el análisis establecido, con los porcentajes que cada alumno ha obtenido en las cuatro escalas del ACRA (Adquisición, Codificación o almacenamiento, Recuperación o evocación y Apoyo al procesamiento de la información) y se ha comparado con su rendimiento final. Hemos tomado como indicador de rendimiento académico, la puntuación que el alumno ha obtenido en la evaluación de los créditos teóricos de la asignatura de Psicología del Desarrollo, en concreto la puntuación resultado de una prueba objetiva de respuesta múltiple. Entre los resultados destacados que extraemos del primer análisis de los datos recogidos, se encuentran:

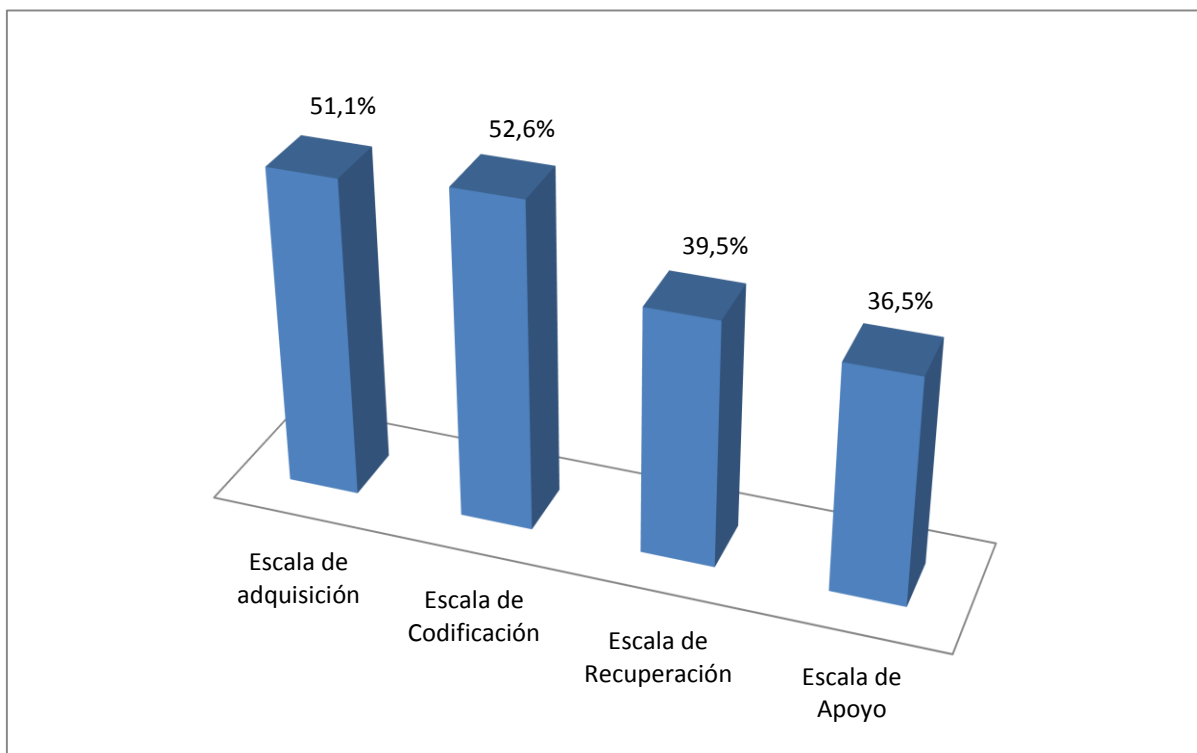
Por una parte, presentamos un gráfico que expone los resultados promedios del total de la muestra, en relación a los 4 tipos de escalas que recogen cada uno de los conjuntos de estrategias de estudio que nuestros alumnos emplean. Se puede observar que, es sensiblemente mayor el conocimiento y uso del tipo de estrategias de adquisición, que las de codificación, recuperación y apoyo (Figura 2). Por lo tanto, entre otras, las estrategias que más emplean nuestros alumnos son lectura repetida, las anotaciones, el subrayado, etc.

Figura 2. Promedio de implementación de las distintas estrategias de estudio del total de la muestra.



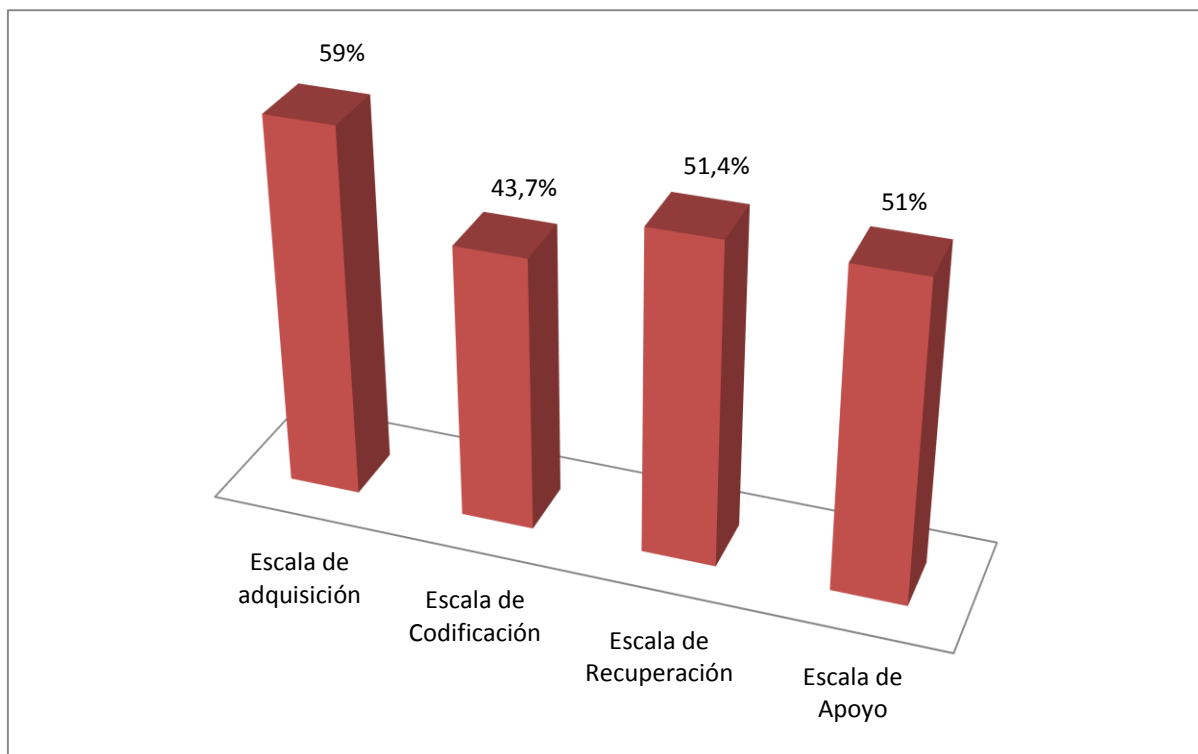
Por otra parte, si entramos a valorar el uso de estrategias de estudio en relación al género, observamos que los varones emplean casi por igual las estrategias de adquisición y codificación, mientras que las estrategias de recuperación y apoyo, ven reducido su índice de uso, de forma importante (Figura 3).

Figura 3. Promedio de implementación de las distintas estrategias de estudio de los varones de la muestra.



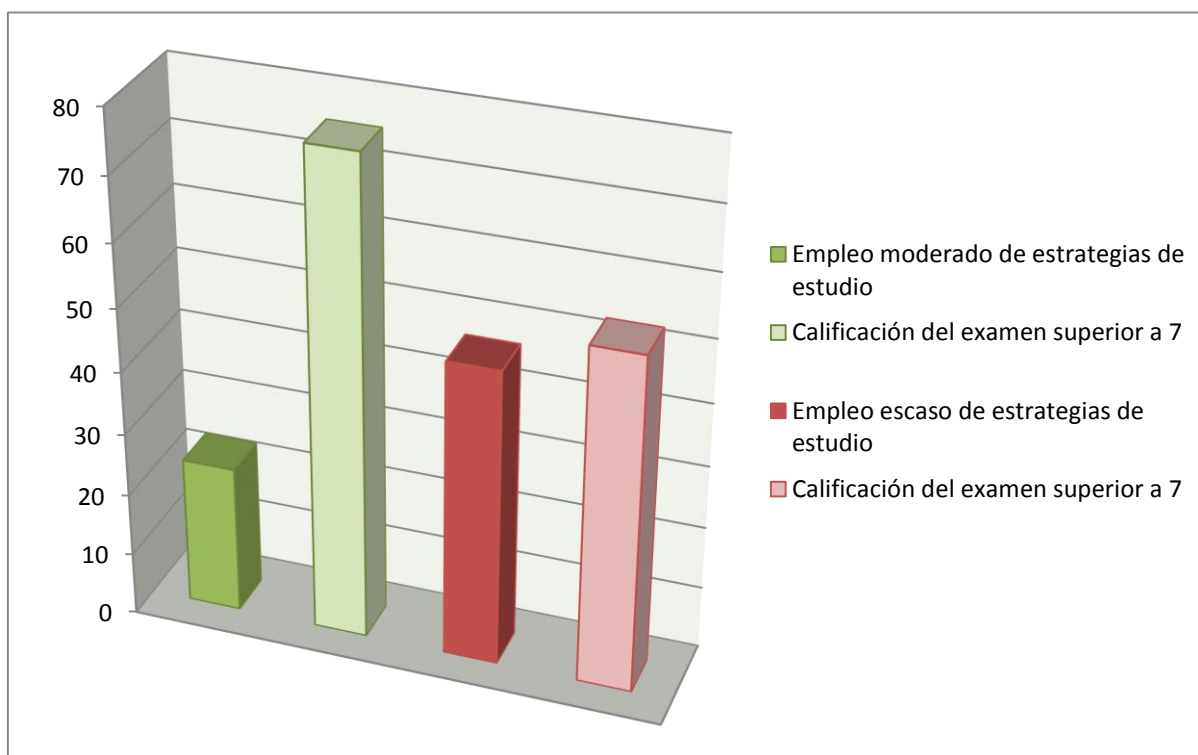
Al mismo tiempo, en relación a las mujeres, existe una clara diferencia en el porcentaje de ellas que emplean las estrategias de adquisición, siendo las de codificación las menos extendidas. Además, es un dato a tener en cuenta, que emplean estrategias de recuperación y de apoyo muy por encima de la implementación que hacen los varones (Figura 4).

Figura 4. Porcentajes de implementación de las distintas estrategias de estudio de las mujeres de la muestra.



Por último, se han seleccionado de la muestra total, aquellos alumnos que hacen un uso moderado (resultado en ACRA superior al percentil 50 en las 4 escalas) y un uso escaso (resultado e ACRA inferior a 20 en las 4 escalas) de las diferentes estrategias de estudio. A continuación, se ha calculado el porcentaje de alumnos que en ambos casos, supera en la prueba objetiva de respuesta múltiple la calificación de 7 sobre 10. Como se esperaba, el porcentaje de alumnos que emplea estrategias de estudio y consigue altas calificaciones, es mayor en comparación con aquellos que apenas emplean estrategias de estudio. Ciertamente es que un porcentaje importante de alumnos que no emplea estrategias de estudio, también consigue altas calificaciones.

Figura 5. Comparativa entre nivel de implementación de estrategias de estudio y rendimiento académico.



4. CONCLUSIONES

En investigaciones realizadas por Gallardo y su equipo (2013), se proponen como objetivo analizar la incidencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos universitarios y la hipótesis que plantearon era que efectivamente encontrarían relación entre estrategias y rendimiento académico y que los alumnos con mejores estrategias obtendrían mejores calificaciones. Dicha hipótesis la podemos verificar con la muestra con la que trabajamos. La observación de las diferentes puntuaciones de nuestro alumnado, nos ha permitido comprobar que se correlacionan las buenas calificaciones en la prueba objetiva, con el empleo de estrategias de aprendizaje para la resolución de tareas conducentes a la adquisición de contenidos trabajados en la asignatura.

En España se han desarrollado numerosas investigaciones en las que se ha encontrado que el aprendizaje y el logro académico de los alumnos se incrementa en la medida en que éstos utilizan mayor cantidad de estrategias y se comportan de modo autorregulado (De la Fuente, 2004; Torrano & González-Torres, 2004).

El aprendizaje autorregulado apunta al proceso mediante el cual los aprendices dirigen sistemática y controladamente sus pensamientos, sentimientos y acciones hacia la

consecución de sus metas. Requiere por lo tanto, de la activación y mantenimiento de cogniciones y conductas dirigidas a meta y de actividades mentales tales como la atención, el repaso, el uso de estrategias de aprendizaje y el control de la comprensión, a la vez que creencias sobre la autoeficacia, sobre los resultados obtenidos y el valor que se atribuye al aprendizaje (Schunk, 2000). Todo ello, remite a una concepción activa del alumno-aprendiz como constructor de su propio aprendizaje, capaz de ajustar sus acciones y estrategias de forma intencional para alcanzar el éxito.

El aprendizaje autorregulado requiere que el alumno conozca las demandas de la tarea, sus propias cualidades personales y las estrategias necesarias para realizarla. Desde esta perspectiva, las estrategias de aprendizaje se consideran planes orientados hacia la realización con éxito de las tareas, lo que incluye actividades de selección y organización de la información, repaso, integración de lo nuevo en lo dado, incremento de la significación del material y creación de un clima de trabajo adecuado.

Entendemos que la autorregulación está íntimamente unida, también, a variables motivacionales que influyen sobre ella (el establecimiento de metas, la autoeficacia, las expectativas de resultados, los valores o la conducta orientada a metas). Juegan un papel importante a la hora de determinar el rendimiento y ayudan a explicar las elecciones que realizará un aprendiz durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Schunk, 1998). Incluso algunas investigaciones concluyen que los alumnos considerados competentes, establecen y priorizan objetivos específicos y a corto plazo, están orientados hacia el aprendizaje y ven en la actividad escolar una ocasión para hacerse más competentes, por lo que se perciben a sí mismos como más capaces que los aprendices inexpertos. Estas creencias de autoeficacia incrementan no sólo la motivación para el aprendizaje, sino también el proceso de autorregulación (Valle, González- Cabanach, Rodríguez, Núñez, & González-Pienda, 2006)

Por otro lado nos preocupa el grupo de alumnos que revelan severas carencias en la aplicación de estrategias de aprendizaje, ya que su rendimiento podría ser muy superior en caso de implementar estrategias acordes al contenido trabajado.

En relación con las diversas investigaciones consultadas, podemos afirmar que alumnos y alumnas utilizan estrategias de aprendizaje diferentes. Hecho que además, constatamos con nuestros resultados. Esto debiera tenerse en cuenta tanto en el ámbito de la investigación como en el de la intervención educativa, con la finalidad de mejorar la enseñanza y adaptarla a las diferencias individuales según género. Lo que supone que los

profesionales del sistema educativo en cualquiera de sus niveles, no debieran obviar esta variable. El hecho de no adaptar los métodos didácticos o de evaluación a los sujetos, al mismo tiempo que potenciar las estrategias de aprendizaje con las que aprenden con mayor facilidad, teniendo en cuenta estos importantes componentes cognitivo-emocionales del aprendizaje, supone en muchos casos que el alumnado siga aplicando estrategias poco rentables o incluso en algunos casos, sufriendo fuertes estados de ansiedad y tensión ante el estudio.

Como futura línea de investigación, nos proponemos ahondar en nuestros datos, para refutar lo que afirman otros investigadores (Rossi et al., 2010), que con sus trabajos constatan que los alumnos que obtienen mejores calificaciones, no utilizan necesariamente más estrategias de aprendizaje que aquellos que obtienen por promedio calificaciones más bajas, apuntando a la idea de que el éxito o el fracaso académico recae en las capacidades aptitudinales, más que en las estrategias de estudio.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Pierart, C., & Rocha Pavés, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 1-16.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Cano García, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 360-367.
- Cantú, I. L. (2004). El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantes de arquitectura de la UANL. *Ciencias UANL*, 72-79.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- Escanero Marcén, J., Soria Aznar, M., Escanero Ereza, E., & Guerra Sánchez, M. (2013). Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. *Educación Médica*, 16 (1), 23-29.
- Fortoul, T., Valera, M., Avila, M., López, S., & Nieto, D. (2006). Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de Educación Superior*, 55-62.

- Gallardo, B., Almerich, G., Suárez, J., García, E., Pérez, & C. Fernández, A. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Revista Bordón*, 65 (2), 75-96.
- Henrik Haahr, J. (2005). *Explicación del rendimiento escolar. Resultados de los estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS*. Copenhague: Danish Technological Institute.
- Hernández, P., & García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Lozano, L., Gozález-Nuñez, J. A., Nuñez, J., Lozano, L., & Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 203-216.
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Mead, S. (2006). *The evidence suggest otherwise: The truth about boys and girls*. Washington D.C.: Education Sector.
- Montero, E., Sepúlveda, M., & Contreras, E. (2011). Estudio transversal de los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumno de 1er. año de la carrera de Medicina Veterinaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 151-159.
- Nisbet, J., & Schucksmith, J. (1994). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana - Aula XXI.
- Román, J. M^a. & Gallego, S. (2001). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Rosario, P., González-Pineda, J. A., Pinto, R., Ferreira, P., Lourenço, A., & Paiva, O. (2010). Efficacy of the program "Testas's adventures" to promote the deep approach to learning. *Psicothema* (22), 828-834.
- Rosario, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Valle, A., & Tuero-Herrero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema* (24), 289-295.
- Rossi, L., Neer, R., Lopetegui, M., & Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 199-211.
- Salas Parrilla, M. (1990). *Técnicas de estudio para enseñanzas media y universitaria*. Madrid: Alianza Editorial.

- Schunk, D. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to reflective practice* (pp. 137-159). New York: Guilford Press.
- Schunk, D. (2000). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New Jersey:Prentice Hall.
- Schunk, D., & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning, self-efficacy enhancing interventions. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (págs. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Sepúlveda, M., López, M., Torres, P., Luengo, J., Montero, E., & Contreras, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la Universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje*.
- Torrano, F., & González-Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 1-34.
- Valle A, Cabanach RG, Rodríguez S, Núñez JC, & González-Pianda JA (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.