

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es analizar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes y explorar las posibles diferencias de estas en función del curso que estén realizando. El instrumento utilizado para la recolección de información fue el Cuestionario de Técnicas de Estudio diseñado por Herrera y Gallardo (2006).

Los resultados indican, de forma general, que para que el alumnado universitario muestre la madurez académica suficiente para garantizar la necesaria autonomía en el estudio y el aprendizaje, es necesario analizar no solamente las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos que este posee, sino también las estrategias y metodologías docentes que implementa el profesorado. Esta situación debería provocar una respuesta adecuada por parte de las autoridades universitarias, para mejorar la implicación efectiva tanto de los alumnos como del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Palabras clave: estudiante universitario, proceso de aprendizaje, Espacio Europeo de Educación Superior, pedagogía universitaria, enseñanza universitaria (fuente: Tesoro de la Unesco).

Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior¹

Learning Strategies among University Students.

A Contribution to Construction of the European Space for Higher Education

Estratégias de aprendizagem em estudantes universitários.

Uma contribuição à construção do Espaço Europeu de Ensino Superior

Lucía Herrera-Torres

Doctora en Psicología.
Investigadora, Facultad de Educación y Humanidades,
Universidad de Granada, Melilla, España.
luciaht@ugr.es

Oswaldo Lorenzo-Quiles

Doctor en Ciencias.
Investigador, Facultad de Educación y Humanidades,
Universidad de Granada, Melilla, España.
oswaldo@ugr.es

¹ Esta investigación fue cofinanciada por el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada en España (Programa 20-Financiación por Objetivos) mediante el Contrato-programa firmado por el Plan Propio de Investigación de dicha universidad y la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla.

Abstract

The primary objective of this study is to analyze the learning strategies students use and to explore the possible differences among those strategies, depending on the course being taking. The Cuestionario de Técnicas de Estudio (Study Techniques Questionnaire) designed by Herrera and Gallardo (2006) was used to collect the information.

The results indicate, in general, that it is necessary to analyze not only students' cognitive, metacognitive and resource regulation strategies, but also the teaching strategies and methods used by professors, if university students are to display sufficient academic maturity to ensure the necessary independence in study and learning. This situation should trigger an adequate response from university authorities to improve the effective involvement of students and teachers in the European Space for Higher Education (ESHE).

Key words: university student, learning process, European Space for Higher Education, university teaching, university education (Source: Unesco Thesaurus).

Resumo

Analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes e explorar as possíveis diferenças destas em relação ao curso que seguem é o objetivo principal. Para coletar a informação, empregou-se o instrumento Questionário de Técnicas de Estudo, desenhado por Herrera e Gallardo (2006). Para os alunos universitários mostrarem a madureza académica suficiente para assegurar a autonomia necessária no estudo e a aprendizagem, é preciso analisar não somente as suas estratégias cognitivas, metacognitivas e de regulação de curso, mas também as metodologias utilizadas pelos professores. Esta situação exige uma resposta apropriada das autoridades universitárias, para melhorar a implicação efetiva dos alunos e do professorado no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

Palavras-chave: estudante universitário, processo de aprendizagem, Espaço Europeu de Ensino Superior, pedagogia universitária, ensino universitário (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

La reforma que en la actualidad se plantea en el ámbito universitario de Europa, consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), implica no solo un cambio profundo de tipo estructural, centrado en la adecuación de las universidades a determinados rasgos formales comunes a todas las instituciones de educación superior (Jacobs & Van der Ploeg, 2006) sino, igualmente, un enfoque diferente de la docencia, produciéndose en esta cambios que van a incidir de manera positiva en el binomio enseñanza-aprendizaje (Escorcía, Gutiérrez & Henríquez, 2007; González & Wagenaar, 2003; Herrera & Enrique, 2008; Tomusk, 2006). Estos cambios no se limitan solo a los países de la Unión Europea, sino que sus pretensiones se han extendido hacia otros muchos, conscientes estos de la necesidad de adecuar sus universidades a unos determinados criterios de calidad, por lo que se ha constituido el espacio América Latina, Caribe y Unión Europea (Alcúe).

En virtud de lo anterior, la pieza clave en la innovación docente universitaria radica en desplazar su punto de gravedad desde el énfasis en la enseñanza hacia la prioridad del aprendizaje. De este modo, la principal función del profesor universitario es posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007; Moreno *et al.*, 2007; Ramsden, 2003; Sander, 2005). Esto requiere de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, que facilitará al alumno llegar a construir el conocimiento e interpretar de forma significativa el mundo que le rodea (Fry, Ketteridge & Marshall, 2003; Gairín *et al.*, 2004; Herrera & Cabo, 2008; Zabalza, 2002), para lo cual es imprescindible considerar que el aprendizaje ha de concebirse como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida (Aspin *et al.*, 2001; Herrera, Lorenzo & Rodríguez, 2008; Knapper & Cropley, 2000; Méndez, 2005).

Esta concepción debe descansar en el desarrollo de estrategias fundamentadas en principios de tipo constructivista que permitan al alumno *aprender a aprender*, generando un ambiente que propicie el incremento de la autonomía personal de los estudiantes y fomente el pensamiento crítico y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje (Brockbank & McGill, 1998; Carretero, 1993; Coll, 2001; Mayor, Suengas & González, 1995; Pimienta, 2004). Asimismo, el profesorado debe emplear estrategias didácticas que faciliten a los alumnos *aprender a hacer* y aprender de forma cooperativa junto a sus iguales (Delors, 1996; Jimeno & Pérez, 1999; Lizzio, Wilson & Simons, 2002; Moreira, 2000).

Puesto que el principal protagonista en la educación superior es el alumnado, esta redefinición del escenario universitario implica atender a los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales del aprendizaje. Respecto a los primeros, Weinstein, Husman y Dierking (2000) señalan que las estrategias cognitivas o estrategias de aprendizaje integran pensamientos y comportamientos que facilitan la adquisición de información y su integración con los conocimientos previos ya existentes, así como la recuperación de la información disponible. En este sentido, se pueden diferenciar tres grandes tipos de estrategias de aprendizaje (Pintrich & García, 1993; Pintrich *et al.*, 1991):

- a. *Estrategias cognitivas*: estrategias de repaso, elaboración y organización de la información, además del pensamiento crítico.
- b. *Estrategias metacognitivas*: planificación, control y regulación de las actividades realizadas durante el aprendizaje.
- c. *Estrategias de regulación de recursos*: organización del tiempo y el ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda.

Estrechamente relacionados con lo anterior, los estilos de aprendizaje suponen la personalización

o uso preferencial de unas determinadas estrategias de aprendizaje sobre otras. Como afirma Sternberg (1990), suponen el lazo de unión entre la inteligencia y la personalidad, que quedará modelado por la forma determinada, por el estilo cognitivo, en que cada individuo organice y procese en su interior la información (Riding & Rayner, 2000; Riding & Sadler, 1997).

En lo relativo al componente motivacional del aprendizaje, Alonso Tapia (1995) destaca su importante papel en la forma de pensar y, por tanto, en el aprendizaje, por lo que un alumno con una alta motivación intrínseca selecciona y realiza las actividades por el interés y curiosidad que estas le provocan. Además, la motivación de los alumnos define su valoración e implicación en las tareas y actividades de aprendizaje (Wolters & Pintrich, 1998), sus sentimientos o creencias de autoeficacia (Pintrich & García, 1993), su control sobre el aprendizaje (Burón, 1995) y su nivel de ansiedad (Pintrich *et al.*, 1991).

De este modo, la literatura científica señala la necesidad de analizar y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Benthan, 2002; Camarero, Martín & Herrero, 2000; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Martín *et al.*, 2002) así como de diseñar e implementar en la universidad programas para acrecentar la motivación de los estudiantes y la autorregulación durante el aprendizaje, lo cual mejora la toma de conciencia y control sobre lo que se va a aprender, cómo se va a aprender e incrementa la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico (González *et al.*, 2007; Rozendal, Minnaert & Boekaerts, 2005). Como ponen de manifiesto diversos trabajos (Boekaerts, 1997; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Heikkilä & Lonka, 2006; Winne, 1997; Zimmerman, 2002).

En el caso de los estudiantes de magisterio es interesante, además de analizar las perspectivas que poseen sobre su formación y aprendizaje

como futuros docentes (González, 1995), conocer cuáles son sus estrategias de aprendizaje, puesto que en su desarrollo profesional deberán enseñar a aprender a sus alumnos. Así, Martínez-Otero y Torres (2005) encuentran que los estudiantes de primer curso de magisterio obtienen puntuaciones bajas en la planificación del estudio, lo que pone de manifiesto la necesidad de desarrollar programas de intervención psicopedagógica para que los alumnos adquieran y consoliden estrategias de aprendizaje que les ayuden a mejorar su rendimiento académico.

Estructura metodológica

En este apartado se describen los objetivos de la investigación, la población participante, los instrumentos utilizados para la recolección y el análisis de la información.

Objetivos

El objetivo de esta investigación es analizar las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos de la titulación de Maestro. Específicamente se trata de determinar si existen diferencias, según el curso en el que se encuentren los alumnos, en las siguientes cuestiones:

- Lugar y condiciones de estudio.
- Organización y planificación del estudio.
- Estrategias de aprendizaje utilizadas antes, durante y después del estudio.

Población

El contexto en el que se desarrolló el estudio fue la Facultad de Educación y Humanidades, la cual forma parte del campus universitario de la Universidad de Granada (España), situado en la ciudad autónoma de Melilla. Se trata de un centro universitario que oferta las siete especialidades del actual plan de estudio del título de Maestro así como la licenciatura en Psicopedagogía. Además, es responsable de diferentes programas de doctorado así

como del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), dirigido a la formación para la docencia en educación secundaria.

Son numerosos los Proyectos de Innovación Docente así como de Innovación en Tutorías que se han implementado en esta facultad. A modo de ejemplo, en el curso académico en el que se puso en práctica este trabajo, 2007-2008, ya se contaba con el desarrollo de seis Proyectos de Innovación en Tutorías dirigidos a la titulación de Maestro y dos a la licenciatura de Psicopedagogía, en los cuales se perseguía la orientación personal, académica y laboral del alumnado (Herrera, 2009a y b; Herrera & Enrique, 2008). Además, es necesario apuntar que desde cuando las diferentes universidades andaluzas decidieron trabajar de forma conjunta en el curso 2003-2004, a instancias de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, para elaborar unas Guías Didácticas Andaluzas comunes para el título de Maestro y adaptadas a los principios básicos de Convergencia Europea establecidos en el denominado "Plan Bolonia" dentro del EEES, esta facultad fue la encargada del diseño de las Guías Didácticas Andaluzas en la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje, y formó parte de las comisiones de las seis titulaciones de Maestro restantes. Por ello, desde el curso académico 2004-2005 hasta la actualidad, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla se han desarrollado diferentes experiencias piloto de implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS, por sus siglas en inglés) dirigidas al título de Maestro. Dichas experiencias pretenden centrarse, entre otros aspectos, en el aprendizaje del alumnado frente a la postura tradicional centrada en la enseñanza del profesor; enfatizan el papel de guía y orientador del profesorado como agente que dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje empleando una diversidad de metodologías docentes a través de diferentes modalidades

organizativas del aula; además de que el trabajo del alumno se diversifica en actividades presenciales (teóricas y prácticas) así como actividades no presenciales destinadas al trabajo cooperativo y autónomo por parte del alumno, siendo la unidad de valoración de dicho trabajo el ECTS (Cabo & Herrera, 2009; Herrera, 2008; Herrera & Cabo, 2008). En la investigación participaron 165 estudiantes de la titulación de Maestro que cursaban sus estudios en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, perteneciente a la Universidad de Granada (España). La distribución de la muestra por curso y sexo fue la siguiente: 77 alumnos de primero (21 hombres y 56 mujeres); 57 de segundo (17 hombres y 40 mujeres); y 31 de tercero (9 hombres y 22 mujeres).

La edad media de los alumnos en primer curso era de 20,18 años (con una desviación típica o variabilidad de 3,8 años); en segundo curso, de 20,37 (desviación típica de 3,6) y en tercero, de 21,23 años (desviación típica de 4,2).

La principal vía de acceso a la universidad del alumnado participante fue la de la Prueba de Acceso Universitario (PAU), en 143 alumnos (86,7%); siete (4,3%) provienen de ciclos formativos de nivel superior; seis son alumnos que hicieron la selectividad (3,6%), pero que por determinadas razones interrumpieron sus estudios y los continuaron más tarde; cinco (3,0%) accedieron a través de la PAU para mayores de 25 años, y, finalmente, cuatro alumnos (2,4%) provienen de otros estudios universitarios que no llegaron a finalizar.

Respecto de la titulación o especialidad que los alumnos se encontraban cursando dentro de la titulación de Maestro, 24 realizaban la especialidad de Audición y lenguaje, 29 Educación física, seis Educación musical, 31 Lengua extranjera, doce Educación especial, 57 Educación infantil y seis Educación primaria. En la tabla 1 se muestran estos datos, atendiendo también al curso.

Tabla 1 Frecuencia y porcentaje de alumnos por curso y especialidad

ESPECIALIDAD	CURSO			
	Primero	Segundo	Tercero	Total
Audición y lenguaje	9 11,6%	9 15,7%	6 19,4%	24 14,6%
Educación física	13 16,9%	9 15,8%	7 22,6%	29 17,6%
Educación musical	2 2,6%	2 3,5%	2 6,5%	6 3,6%
Lengua extranjera	14 18,2%	12 21,1%	5 16,1%	31 18,8%
Educación especial	5 6,5%	5 8,8%	2 6,5%	12 7,2%
Educación infantil	31 40,3%	18 31,6%	8 25,7%	57 34,6%
Educación primaria	3 3,9%	2 3,5%	1 3,2%	6 3,6%
Total	77 100,0%	57 100,0%	31 100,0%	165 100,0%

Instrumento

Para el análisis de las estrategias de aprendizaje del alumnado se empleó el *Cuestionario de Técnicas de Estudio*, diseñado por Herrera y Gallardo (2006). En dicho cuestionario, el primer bloque de ítems integra cuestiones relativas a los datos de identificación de los participantes: sexo, edad, titulación y especialidad, curso y vía de acceso a la universidad.

El segundo bloque de ítems se destina a conocer el lugar y las condiciones de estudio del alumnado, donde deben indicar la ubicación y las características de funcionamiento. En un tercer apartado se solicita al alumno información sobre cuestiones relacionadas con la organización del estudio, tales como si planifica el tiempo de estudio, si lo hace en función de los contenidos que debe estudiar o

si organiza las asignaturas en función de su nivel de dificultad.

En el último bloque de ítems se recoge información sobre la frecuencia con que se emplean diferentes estrategias de aprendizaje que han de llevarse a la práctica antes, durante y después del estudio. Así, se pregunta por la periodicidad con que memorizan los apuntes, se amplía la información aportada por el profesor, se realiza una lectura superficial antes de llevar a cabo una en mayor profundidad, si se acude al profesor en caso de dudas, el tipo de técnica de estudio que suele utilizar más a menudo (subrayado, esquemas, mapas conceptuales...), etc.

El cuestionario utilizado tiene una consistencia interna o fiabilidad, evaluada a través de la prueba estadística *Alfa de Cronbach*, de 0,72. Respecto a

su validez, el cuestionario utilizado cuenta con los requisitos exigidos de validez de contenido, habiéndose empleado en su validación la técnica de juicio de expertos. Como criterios para eliminar, modificar o aceptar los diferentes ítems del cuestionario, se adoptaron los propuestos por Barbero, Vila y Suárez (2003).

Al finalizar el curso académico 2007-2008 se administró el cuestionario en una asignatura troncal de cada especialidad y curso del título de Maestro. Participaron aquellos alumnos que, de forma voluntaria y anónima, así lo desearon, explicándoles previamente en qué consistía el estudio.

Tratamiento estadístico de los datos

En primer lugar, se analizó la distribución de las respuestas dadas por los participantes en el cuestionario para determinar el tipo de estadísticos que sería más adecuado. En este sentido, para determinar la idoneidad de utilizar pruebas paramétricas o no paramétricas se examinó si los datos se ajustaban a la distribución normal. Para ello se empleó la prueba estadística de *Kolmogorov-Smirnov*, tal como indican diversos trabajos (Pereda, 1987; Visauta, 2007). El estadístico *Z* resultó significativo en todos los ítems del cuestionario, con un nivel de probabilidad igual a 0,000, por lo que los datos no cumplen la distribución normal y no es factible la realización de pruebas paramétricas.

Se optó por el análisis de las frecuencias observadas y esperadas en los diferentes ítems, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, y por la prueba no paramétrica de *Kruskal-Wallis* para el análisis de las respuestas en función del curso (primero, segundo y tercero).

Resultados

A continuación se presentan los resultados siguiendo las categorías de análisis, según el análisis estadístico ya descrito.

Lugar y condiciones de estudio

En la tabla 2 se muestran las frecuencias y porcentajes de respuesta obtenidos en el bloque de ítems del cuestionario dirigido a determinar el lugar y condiciones de estudio de los estudiantes de la titulación de Maestro, así como el valor del estadístico *Chi-cuadrado* y su nivel de significación.

Como se observa en la tabla 2, se encontraron diferencias significativas en todos los ítems relativos al lugar y condiciones de estudio.

El análisis realizado a través de la prueba no paramétrica de *Kruskal-Wallis*, para determinar si el lugar y las condiciones de estudio varían en función del curso en el que se encuentran los alumnos, mostró que no existían diferencias significativas en ninguno de los ítems (ver tabla 3).

Organización y planificación del estudio

En la tabla 4 se muestra el grado de frecuencia con el que tienen lugar diferentes conductas relacionadas con la organización del estudio. Asimismo, se presenta el valor del análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, y su nivel de significación, hallándose diferencias significativas en todos los ítems.

En el análisis llevado a cabo para determinar si la organización del estudio era diferente en función del curso (ver tabla 5), los resultados fueron significativos solo en dos ítems: que los alumnos estudien únicamente cuando se acercan los exámenes ($\chi^2 = 7,37$; $p = 0,02$) y que cada asignatura se estudie según su fecha de examen ($\chi^2 = 9,14$; $p = 0,01$). La frecuencia con que tenían lugar ambas conductas era superior en tercero respecto a primero.

Estrategias de aprendizaje

Los resultados derivados de las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos se dividieron en estrategias que se utilizan antes, durante y después del estudio. En la tabla 6 aparece el nivel de frecuen-

cia con que se desarrollan determinadas estrategias que tienen lugar antes del estudio, resultando el análisis significativo en todos los ítems.

El análisis llevado a cabo en función del curso mostró diferencias estadísticamente significativas solo en el caso de fotocopiar los apuntes de algún compañero o compañera ($\chi^2 = 9,55$; $p = 0,01$). De nuevo, los alumnos de tercero realizan esta conducta en mayor medida que los de primero, a pesar de que, en general, no es una conducta muy frecuente entre el alumnado (ver tabla 7).

En lo relativo a las estrategias de aprendizaje empleadas durante el estudio, el análisis de frecuencias mostró, como se indica en la tabla 8, diferencias significativas en todos los ítems, excepto en el de que la noche anterior al examen los alumnos duermen poco.

En el análisis de las estrategias de aprendizaje empleadas durante el estudio se hallaron diferencias significativas en función del curso a la hora de repasar los apuntes frecuentemente ($\chi^2 = 7,19$; $p = 0,03$), cambiar la forma de estudiar en función del tipo de examen ($\chi^2 = 11,53$; $p = 0,003$), plantearse preguntas durante el estudio que pueden incluirse en el examen ($\chi^2 = 8,82$; $p = 0,01$) y relacionar los contenidos de la materia que estudia con otras asignaturas ($\chi^2 = 9,51$; $p = 0,009$), siendo los alumnos de tercer curso los que llevan a cabo, en mayor medida que los de primero, estas estrategias (ver tabla 9).

Por último, respecto de las estrategias que el alumno puede emplear después del estudio, el análisis de frecuencias mostró que existían diferencias significativas en todos los ítems, excepto en la comprobación de las respuestas con los apuntes al salir del examen (ver tabla 10).

Por último, el análisis llevado a cabo a través de la prueba de *Kruskal-Wallis* mostró que no existían diferencias entre los alumnos de los tres cursos en las estrategias utilizadas después del estudio (ver tabla 11).

Conclusiones

Puesto que el cuestionario empleado en este trabajo atiende a tres dimensiones relacionadas con las técnicas de estudio del alumnado universitario: a) lugar y condiciones de estudio, b) organización y planificación del estudio, y c) estrategias de aprendizaje, las presentes conclusiones se irán articulando, en primer término, conforme a estas dimensiones.

Respecto al *lugar y las condiciones de estudio*, los resultados evidencian que la mayoría de los participantes, más del 70%, muestran pautas adecuadas y comunes en relación con el contexto situacional en el que habitualmente suelen estudiar: la habitación de su casa. Estas pautas, que caracterizan los tiempos de dedicación del alumnado a la preparación fuera del aula de las asignaturas de la titulación de Maestro, se mantienen a lo largo de los tres cursos de la titulación de forma positiva y sin diferencias significativas, y no incluyen posibles estímulos que pudieran generar distracciones sensoriales a los estudiantes, como los procedentes de una televisión o un reproductor de música. Suelen estudiar solos, con un ordenador en su lugar fijo de estudio y con una temperatura e iluminación adecuadas, lo que, según lo señalado por Carrasco (2004), denota unas adecuadas estrategias de apoyo de las condiciones físicas y ambientales de aprendizaje.

En general, los datos obtenidos señalan en esta primera dimensión una tendencia de afrontamiento del estudio en los alumnos que denota responsabilidad y voluntad para centrar la dedicación y el espacio destinados a esta tarea, lo que resulta positivamente coincidente con la necesidad que tiene el alumnado de contar con estrategias adecuadas de regulación de su ambiente de estudio, como indican Pintrich *et al.* (1991).

En cuanto a la dimensión *organización y planificación del estudio*, no es habitual que los alumnos planifiquen el tiempo de estudio y cumplan

dicho propósito, así como que planifiquen los contenidos que deben estudiar y alcancen esta meta. A este hecho hay que añadir que no se suele estudiar desde el comienzo del curso académico. Además, no existe una tendencia clara de empezar a estudiar por las asignaturas más fáciles o por las más difíciles, de modo que no se atiende al nivel de dificultad de las asignaturas para planificar su estudio. Tomando estos resultados en su conjunto, en general el alumnado universitario participante en este estudio no muestra unas estrategias metacognitivas de planificación del aprendizaje adecuadas, las cuales son un factor importante para el éxito del aprendizaje (Carrasco, 2004; Pintrich & García, 1993; Pintrich *et al.*, 1991).

Se hallan diferencias de conducta en el alumnado en función de la variable curso, pues los alumnos de tercero, frente a los de primero, suelen estudiar solo cuando se acercan los exámenes y organizan la dedicación de estudio a cada asignatura a partir de la proximidad de la fecha del examen correspondiente, obviando la lógica relación entre gradación del esfuerzo y dificultad intrínseca de la materia. La frecuencia en esta escasez de planificación temporal del estudio va creciendo de primer a tercer curso, por lo que se desvía la atención a la siempre necesaria organización del estudio (Pintrich & García, 1993).

El hecho de que el alumnado de tercer curso muestre un menor empeño en la planificación del tiempo de estudio que los alumnos de los cursos anteriores, no quiere decir que estos últimos sí se organicen de manera adecuada en este sentido, pues los datos encontrados aquí en relación con los alumnos de primer curso, por ejemplo, coinciden con los del estudio de Martínez-Otero y Torres (2005), que indica igualmente bajos niveles de planificación del estudio en el alumnado de nuevo ingreso. De esta forma, si en la primera dimensión de análisis el alumnado reflejaba un comportamiento muy satisfactorio, en esta segunda

se produce un claro decremento de la planificación tanto del tiempo como de los contenidos y materias por estudiar, por lo que es necesario subrayar, como ponen de manifiesto González *et al.* (2007) y Rozendal *et al.* (2005), la importancia en el seguimiento al estudiante universitario que tienen instrumentos de respaldo institucional como los Gabinetes de Orientación al Estudiante y los Gabinetes Psicopedagógicos, que funcionan en muchas universidades españolas, o los Proyectos de Innovación en Tutorías, cada vez más presentes en distintas facultades universitarias.

Sin embargo, esta falta de planificación del aprendizaje por parte del alumnado también podría estar poniendo de manifiesto una mala planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado. En este sentido, tomando como base no solo los resultados del presente trabajo sino también los de las experiencias piloto de implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos desarrollados en esta misma facultad, y en las que los alumnos participantes han estado integrados (ver Cabo & Herrera, 2009, así como Herrera & Cabo, 2008), se pueden citar los siguientes elementos que pueden estar obstaculizando uno de los principales objetivos del EEES, esto es, el aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo del alumnado:

- El contexto universitario actual requiere un profesorado universitario que posea e implemente en su práctica profesional un amplio abanico de competencias docentes (Zabalza, 2003), por lo que la formación del profesorado universitario cobra un papel relevante y protagonista para alcanzar dicho objetivo (Madrid, 2005; Margalef & Álvarez, 2005).
- Sin embargo, en la universidad española no ha existido una tradición o cultura institucional focalizada en la formación del profesorado universitario, por lo que ha sido una práctica habitual que la docencia universitaria recaiga en profesionales expertos en su disciplina pero

con ninguna o escasa formación didáctica y psicopedagógica (Imbernón, 2004).

- Es muy reciente cuando se origina cierta sensibilidad dentro de la institución universitaria por la formación del profesorado principiante (Marcelo, 2005; Villar Angulo, 2004).
- Desplazar el punto de gravedad desde un modelo de profesorado centrado en la transmisión de conocimientos y contenidos hacia un profesor que fomenta y desarrolla en sus alumnos la adquisición de competencias básicas y profesionales, que implementa diversas metodologías docentes, organizaciones del aula, así como criterios e instrumentos de evaluación, e implica un largo proceso, no es un producto de obtención inmediata, tanto para el profesorado principiante como para el profesorado con más años de experiencia docente (Herrera, 2009).
- Si no se ponen soluciones a lo anterior, se corre el riesgo de que el profesorado universitario continúe empleando como principal y casi única metodología docente la clase magistral, dándole un peso excesivo al examen respecto a la calificación final obtenida por el alumnado, y valorando poco o nada las actividades no presenciales que realiza, por lo que el alumnado entenderá que las actividades no presenciales no le son de utilidad y que lo que debe hacer es estudiar para el examen.
- Los planes de estudio, así como asignaturas o materias que los conforman, han de diseñarse e implementarse desde una mayor perspectiva práctica acorde al futuro desempeño profesional de los estudiantes (Fueyo, 2004; Oliveros, 2006).
- El trabajo presencial (teórico y práctico) del alumnado, así como el no presencial, ha de dotarse de unas actividades claramente identificables, planificadas y con un peso y relación determinados respecto de las competencias que se pretenden desarrollar en el alumnado (Bernal, 2006; Camacho, 2006).
- Se pone de manifiesto establecer la coordinación y trabajo en equipo entre el profesorado, para lo cual sería muy útil la creación de equipos docentes horizontales (dentro del mismo curso) y verticales (entre diferentes cursos), aunque, en general, el profesorado universitario suele estar más acostumbrado a trabajar de forma individual.
- Tal y como señala Valcárcel (2005a y b), un reto actual es el de erradicar entre el profesorado la creencia de que dedicarse a la docencia es (casi) perder el tiempo a efectos de reconocimiento, promoción, etc.
- A pesar de ello, si bien la docencia universitaria ha cambiado con el transcurrir del tiempo, la valoración que se hace de esta en relación con la investigación universitaria es muy desigual en términos de reconocimiento académico, económico y de promoción profesional (Rué, 2004).
- Todo cambio derivado del Proceso de Convergencia Europea implica no solo nuevos paradigmas conceptuales o filosóficos, sino también una adecuada planificación y programación de la inversión económica en infraestructura, recursos materiales y personal docente, entre otras necesidades. De lo contrario, todo este empeño sin precedentes podría quedar solo en una declaración política de buenas intenciones, desaprovechando la oportunidad histórica de colaboración educativa y humana que brinda este amplio escenario europeo de cooperación transnacional (Herrera *et al.*, 2008).

La tercera dimensión de análisis abordada en este trabajo, *estrategias de aprendizaje*, utilizadas antes, durante y después del estudio, refleja que el primer paso en los alumnos para hacerse con los contenidos que se desea estudiar (estrategias antes del estudio) no difiere de lo encontrado en este sentido por otros trabajos anteriores (Castelló

& Monereo, 1999), siendo la toma de apuntes el procedimiento habitual para fijar por escrito las explicaciones de los profesores.

Aunque en términos generales todos los participantes en esta investigación responden a una conducta común en la manera de tomar apuntes, basada en la reelaboración escrita y simultánea a las explicaciones del profesor, copiando solo en pocas ocasiones literalmente lo dicho por el docente, los estudiantes de tercer curso se diferencian de los de primero en que a veces añaden a los apuntes propios otros fotocopiados de compañeros y amplían la información con bibliografía complementaria, lo cual podría poner de manifiesto que conforme avanza la madurez académica de los estudiantes, desarrollan mejores estrategias para atender y recopilar información para el aprendizaje (Carrasco, 2004).

No obstante, los resultados de este trabajo encuentran que la práctica común del alumnado es la de centrarse en seleccionar los contenidos y materiales percibidos o señalados como directamente relacionados con el examen, sin demasiada preocupación por su mejora fuera de clase, lo que está en sintonía con los resultados encontrados por otras investigaciones similares a esta (García, 2005; Hernández *et al.*, 2001) y puede reflejar que los alumnos hacen lo que se les exige: estudiar para el examen, puesto que es lo único que se valorará de su trabajo.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos durante el estudio indican que la técnica más empleada es el subrayado, por encima de los resúmenes, esquemas y mapas conceptuales, siendo estos últimos los de menor uso. Es habitual, independientemente del curso, que el alumnado se plantee preguntas durante el estudio, cambie su forma de estudiar en función del tipo de examen, se elabore un resumen de cada tema, y que el día antes del examen se haga un repaso concienzudo. Además, el alumnado al

estudiar suele disponer de toda la información y materiales necesarios y realiza una lectura superficial antes de estudiar. Tomando estos resultados de forma global, se puede indicar que las estrategias de atención, procesamiento de la información y memorización, según Carrasco (2004), están presentes en el alumnado universitario participante.

Sin embargo, no se observa una preocupación significativa en los alumnos por consultar términos o cuestiones desconocidos para ellos, ni por preguntar dudas a los profesores, pues son estrategias y tareas que solo aparecen moderadamente entre sus inquietudes de estudio, lo que podría tener que ver con la generalización colectiva de ciertos usos laxos habituales entre el grupo de compañeros de clase, por la inevitable influencia de variables poco medidas en este tipo de estudios pero que ejercen su peso ecológico (Valle *et al.*, 1998).

Comparativamente, los alumnos de tercer curso emplean, en mayor medida que los de primero, cuatro estrategias de aprendizaje concretas durante el estudio: plantearse preguntas que pueden formar parte del examen, por lo que se pone de manifiesto un análisis crítico de la información más relevante; adaptar sus estrategias de aprendizaje al tipo de examen, esto es, si se trata de un examen tipo test o de desarrollo, lo que implica la puesta en marcha de estrategias de reconocimiento en un caso y de recuerdo en el otro; la búsqueda de relaciones entre los contenidos de unas materias con otras, lo que indica un claro interés por la transferencia y generalización de los aprendizajes; y, por último, el repaso frecuente de los apuntes de la asignatura. Este patrón coincide con los resultados de Martín *et al.* (2008), lo cuales encuentran una mayor interconexión de contenidos, por parte del alumnado, en los cursos finales de una titulación universitaria.

Por último, en cuanto a las estrategias que el alumnado de la titulación de Maestro utiliza después del estudio, no aparecen diferencias entre los tres cursos analizados. Como datos destacables se

encuentra que, en general, los alumnos presentan una ansiedad controlada en los exámenes, lo que implica la generación endógena de estrategias suficientes para su afrontamiento, y que repasan el examen antes de entregarlo al profesor. Además, nunca realizan el examen sin leer previamente todas sus preguntas. Sin embargo, después del examen, no siempre recuerdan lo estudiado, consecuencia, quizá, del empleo de un enfoque superficial del aprendizaje (Biggs, 2001) o de que las estrategias y metodologías docentes que implementa el profesorado no fomenta el aprendizaje autónomo, colaborativo y crítico del alumnado sino, por el contrario, un aprendizaje mecánico y más cercano a lo memorístico.

Respecto de la satisfacción de los alumnos con las calificaciones obtenidas tras los exámenes, esta es moderada y no se percibe como directamente relacionada con su estudio y esfuerzo más que en un pequeño grado. Como apunta Burón (1995), los estudiantes que consideran que controlan su aprendizaje, esto es, que tienen un locus de control interno, se esfuerzan más y, por consiguiente, obtienen un mejor rendimiento académico que aquellos que consideran que el control de su aprendizaje depende de variables externas. Pero este resultado puede poner de relieve, por el contrario, que a pesar de la diversidad de tareas y actividades que el alumnado ha de realizar, no se tienen en cuenta, o si se hace es en una proporción muy baja, frente al mayor peso que se le otorga a la calificación obtenida en un examen, por lo que surge la necesidad imperiosa de revisar y modificar el sistema de evaluación. Así, igual de importante es el diseño, implementación e innovación en lo que a metodologías docentes se refiere, como en lo relativo a los criterios e instrumentos que permitan evaluar y determinar en qué medida se van adquiriendo y desarrollando las competencias básicas y profesionales por parte del alumnado de una titulación.

Finalmente, las implicaciones que para el alumnado se derivan del presente trabajo, en relación con la reforma planteada en el EEES así como en el Alcué, apuntan en una clara dirección que debe hacer reflexionar a los agentes más directamente relacionados con la comunidad universitaria: si bien en el orden no académico algunos estudios apuntan una emergencia paulatina en el alumnado universitario de un “estilo de vida propio” asimilado a la construcción de una identidad personal organizada y madura en sus actitudes y valores (Álvarez, Rodríguez & Lorenzo, 2007; Rodríguez & Agulló, 1999), la transferencia de dichos hábitos positivos hacia las rutinas, estrategias y enfoques de estudio que estos mismos alumnos deberían adoptar para alcanzar una cierta independencia y autonomía en su aprendizaje (Fry *et al.*, 2003; Herrera & Cabo, 2008; Herrera *et al.*, 2008) no depende solo de los alumnos. Así, son muchas las variables en estrecho vínculo con las estrategias de aprendizaje, por lo que es importante partir de un enfoque global como el defendido por Castejón, Gilar & Pérez (2006), quienes afirman que hay que tener en cuenta los conocimientos previos del alumno, su inteligencia y motivación, además de otras circunstancias y características personales, para evaluar el uso de las estrategias de aprendizaje y así conseguir un correcto desarrollo. Pero el profesorado desempeña, sin duda, un papel importante en este escenario y no puede ni debe quedar al margen de todo ello. Como ya se indicó anteriormente, su formación inicial y permanente tanto didáctica como psicopedagógica ha de reorientarse, así como las funciones que ha de llevar a cabo. Es él quien debe guiar, orientar y facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado mediante la puesta en práctica de ambientes y situaciones de aprendizaje dinámicos, constructivos y significativos, para lo cual la innovación docente es una pieza clave que no puede quedarse en el plano de lo teórico o conceptual sino convertirse en una realidad dentro y fuera de las aulas de los centros universitarios.

Tabla 2 Frecuencias, porcentajes, Chi-cuadrado y nivel de significación sobre el lugar y condiciones de estudio

LUGAR Y CONDICIONES DE ESTUDIO	FRECUENCIA				Chi	p
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre		
Dispongo en casa de un lugar fijo para estudiar	2 1,21%	11 6,70%	30 18,29%	121 73,78%	218,10	0,000*
Estudio en mi habitación	16 9,87%	21 12,96%	45 27,77%	80 49,38%	36,23	0,000*
Estudio en el salón de mi casa	79 50,65%	51 32,69%	21 13,46%	5 3,20%	82,67	0,000*
Estudio en otra habitación de mi casa	68 45,64%	53 35,57%	20 13,42%	8 5,37%	63,00	0,000*
Estudio en la biblioteca	78 47,85%	58 35,58%	23 14,12%	4 2,45%	82,23	0,000*
Estudio en casa de un compañero o amigo	109 67,71%	50 31,05%	2 1,24%	0 0,00%	107,04	0,000*
El lugar donde estudio lo comparto con alguien	125 76,69%	26 15,95%	5 3,07%	7 4,29%	238,84	0,000*
Tengo ordenador en mi lugar habitual de estudio	29 20,72%	11 7,86%	7 5,00%	93 66,42%	198,28	0,000*
Me gusta estudiar cerca de la ventana	28 17,18%	36 22,08%	25 15,34%	74 45,40%	37,76	0,000*
Estudio con luz artificial (flexo o lámpara)	10 6,10%	49 29,88%	48 29,27%	57 34,75%	32,44	0,000*
En mi lugar de estudio hace una temperatura agradable	3 1,83%	22 13,42%	60 36,58%	79 48,17%	88,05	0,000*
El lugar donde estudio es ruidoso	80 48,78%	68 41,46%	12 7,32%	4 2,44%	108,78	0,000*
Estudio viendo o escuchando la televisión	121 74,69%	36 22,22%	1 0,62%	4 2,47%	231,93	0,000*
Estudio escuchando música	106 66,25%	38 23,75%	8 5,00%	8 5,00%	160,20	0,000*
Con frecuencia estudio o leo recostado en la cama o tumbado en el sofá	45 27,78%	78 48,15%	32 19,75%	7 4,32%	64,72	0,000*

* Nivel de significación $\leq 0,001$

Tabla 3 Significación del lugar y condiciones de estudio según el curso, empleando la prueba de Kruskal-Wallis

LUGAR Y CONDICIONES DE ESTUDIO	Chi	P
Dispongo en casa de un lugar fijo para estudiar	1,13	0,57
Estudio en mi habitación	0,31	0,86
Estudio en el salón de mi casa	3,23	0,20
Estudio en otra habitación de mi casa	0,54	0,77
Estudio en la biblioteca	0,97	0,62
Estudio en casa de un compañero o amigo	0,98	0,61
El lugar donde estudio lo comparto con alguien	2,12	0,35
Tengo ordenador en mi lugar habitual de estudio	1,80	0,40
Me gusta estudiar cerca de la ventana	0,63	0,73
Estudio con luz artificial (flexo o lámpara)	4,00	1,38
En mi lugar de estudio hace una temperatura agradable	1,13	0,57
El lugar donde estudio es ruidoso	1,42	0,49
Estudio viendo o escuchando la televisión	2,37	0,31
Estudio escuchando música	0,50	0,78
Estudio o leo recostado en la cama o tumbado en el sofá	0,83	0,66

* Nivel de significación $\leq 0,001$ **Tabla 4** Frecuencias, porcentajes, Chi-cuadrado y nivel de significación de la organización del estudio

ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO	FRECUENCIA				Chi	p
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre		
Suelo planificar el tiempo que voy a dedicar al estudio	14 8,50%	77 46,70%	47 28,50%	27 16,40%	54,71	0,000*
Cumplo con la planificación realizada	23 13,90%	91 55,20%	45 27,30%	6 3,60%	98,54	0,000*
Planifico los contenidos que voy a estudiar	5 3,00%	61 37,00%	57 34,50%	42 25,50%	47,34	0,000*

Continúa

Continuación

Tabla 4 Frecuencias, porcentajes, Chi-cuadrado y nivel de significación de la organización del estudio.

ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO	FRECUENCIA				Chi	p
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre		
Cumplo con la planificación de contenidos	6 3,60%	82 49,70%	61 37,00%	16 9,70%	95,29	0,000*
Confecciono un calendario de estudio en el que indico los días y las horas	75 45,50%	43 26,10%	26 15,80%	21 12,70%	43,27	0,000*
A la hora de estudiar comienzo por las asignaturas más fáciles	33 20,40%	87 53,70%	28 17,30%	14 8,60%	75,97	0,000*
A la hora de estudiar comienzo por las asignaturas más difíciles	23 14,00%	97 59,10%	30 18,30%	14 8,50%	105,12	0,000*
Comienzo a estudiar desde el principio del curso	78 47,60%	56 34,10%	23 14,00%	7 4,30%	74,98	0,000*
Estudio sólo cuando se acercan los exámenes	9 5,50%	45 27,40%	61 37,20%	49 29,90%	63,68	0,000*
En el tiempo que dedico al estudio me preparo todas las asignaturas por igual	49 29,90%	70 42,70%	31 18,90%	14 8,50%	42,29	0,000*
Voy estudiando cada asignatura en función de su fecha de examen	4 2,40%	20 12,10%	61 37,00%	80 48,50%	90,44	0,000*
Cuando estudio suelo estar cansado	28 17,00%	102 61,80%	28 17,00%	7 4,20%	126,42	0,000*
Durante mi estudio suelo levantarme frecuentemente	22 13,80%	89 56,00%	25 15,70%	23 14,50%	81,48	0,000*

* Nivel de significación ≤ 0.001

Tabla 5 Significación, a través de la prueba de Kruskal-Wallis, de la organización del estudio en función del curso del alumnado

ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO	Chi	p
Suelo planificar el tiempo que voy a dedicar al estudio	4,27	0,12
Cumplo con la planificación realizada	4,29	0,12
Planifico los contenidos que voy a estudiar	0,31	0,86
Cumplo con la planificación de contenidos	0,47	0,79
Confecciono un calendario de estudio en el que indico los días y las horas	3,21	0,20
A la hora de estudiar comienzo por las asignaturas más fáciles	0,15	0,93
A la hora de estudiar comienzo por las asignaturas más difíciles	1,97	0,37
Comienzo a estudiar desde el principio del curso	0,14	0,93
Estudio sólo cuando se acercan los exámenes	7,37	0,02**
En el tiempo que dedico al estudio me preparo todas las asignaturas por igual	2,35	0,31
Voy estudiando cada asignatura en función de su fecha de examen	9,14	0,01**
Cuando estudio suelo estar cansado	0,64	0,73
Durante mi estudio suelo levantarme frecuentemente	1,08	0,58

** Nivel de significación ≤ 0.05 **Tabla 6** Frecuencias, porcentajes, Chi-cuadrado y nivel de significación de las estrategias empleadas antes del estudio

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ANTES DEL ESTUDIO	FRECUENCIA				Chi	p
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre		
Tomo apuntes de las explicaciones de los profesores	0 0,00%	42 25,60%	71 43,30%	51 31,10%	8,06	0,018**
Fotocopio los apuntes de algún compañero o compañera	24 14,50%	97 58,80%	34 20,60%	10 6,10%	107,51	0,000*
Cuando tomo apuntes, copio al pie de la letra lo que dice el profesor	39 23,60%	72 43,60%	41 24,80%	13 7,90%	42,39	0,000*
Amplío la información con bibliografía complementaria	60 36,60%	80 48,80%	20 12,20%	4 2,40%	90,05	0,000*
Tengo dificultades en seguir las explicaciones del profesor en clase	58 35,80%	98 60,50%	6 3,70%	0 0,00%	78,81	0,000*

* Nivel de significación ≤ 0.001 ; ** Nivel de significación ≤ 0.05

Tabla 7 Significación, a través de la prueba de Kruskal-Wallis, de las estrategias de aprendizaje utilizadas antes del estudio según el curso

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ANTES DEL ESTUDIO	Chi	p
Tomo apuntes de las explicaciones de los profesores	3,96	0,14
Fotocopio los apuntes de algún compañero o compañera	9,55	0,01**
Cuando tomo apuntes, copio al pie de la letra lo que dice el profesor	4,07	0,13
Amplío la información con bibliografía complementaria	1,73	0,42
Tengo dificultades en seguir las explicaciones del profesor en clase	3,40	0,18

** Nivel de significación ≤ 0.050 **Tabla 8** Frecuencias, porcentajes, Chi-cuadrado y nivel de significación de las estrategias de aprendizaje utilizadas durante el estudio

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DURANTE EL ESTUDIO	FRECUENCIA				Chi	p
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre		
Cuando estudio, dispongo de toda la información y materiales necesarios	1 0,60%	41 25,30%	82 50,60%	38 23,50%	81,21	0,000*
Antes de estudiar en profundidad realizo una lectura superficial	6 3,70%	41 25,20%	59 36,20%	57 35,00%	44,29	0,000*
Repaso los apuntes frecuentemente	7 4,30%	86 52,80%	49 30,10%	21 12,90%	89,44	0,000*
Subrayo el material de estudio	1 0,60%	16 9,80%	46 28,20%	100 61,30%	140,63	0,000*
Hago esquemas del material que voy a estudiar	16 9,90%	61 37,70%	49 30,20%	36 22,20%	27,48	0,000*
En la realización de esquemas utilizo muchas palabras	46 28,40%	74 45,70%	32 19,80%	10 6,20%	53,21	0,000*
Realizo un resumen de cada uno de los temas que voy a estudiar	12 7,50%	46 28,60%	42 26,10%	61 37,90%	31,42	0,000*
Para realizar los esquemas, copio frases de los apuntes, libros, materiales...	17 10,50%	55 34,00%	58 35,80%	32 19,80%	28,17	0,000*

Continúa

Continuación

Tabla 8 Frecuencias, porcentajes, Chi-cuadrado y nivel de significación de las estrategias de aprendizaje utilizadas durante el estudio.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DURANTE EL ESTUDIO	FRECUENCIA				Chi	p
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre		
Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias, para estudiar posteriormente	78 47,90%	54 33,10%	23 14,10%	8 4,90%	72,41	0,000*
Los términos que no entiendo suelo consultarlos en un diccionario, enciclopedia...	18 11,00%	51 31,30%	40 24,50%	54 33,10%	19,60	0,000*
Mi forma de estudiar cambia si el examen de una asignatura es tipo test o de desarrollo	20 12,30%	24 14,80%	48 29,60%	70 43,20%	39,97	0,000*
Cuando estudio para un examen me planteo preguntas que pueden incluirse en el examen	7 4,30%	23 14,10%	45 27,60%	88 54,00%	90,91	0,000*
Cuando estudio relaciono los contenidos de la materia con otras asignaturas	24 14,50%	95 57,60%	39 23,60%	7 4,20%	105,81	0,000*
Cuando tengo dudas suelo preguntárselas al profesor	6 3,70%	58 35,80%	59 36,40%	39 24,10%	45,457	0,000*
Memorizo los apuntes para el día del examen	25 15,20%	66 40,20%	46 28,00%	27 16,50%	26,88	0,000*
El día anterior al examen lo dedico a repasar	5 3,10%	25 15,40%	36 22,20%	96 59,30%	113,60	0,000*
La noche anterior al examen suelo dormir poco	39 24,20%	48 29,80%	35 21,70%	39 24,20%	2,25	0,521

* Nivel de significación ≤ 0.001

Tabla 9. Análisis de las estrategias de aprendizaje utilizadas durante el estudio según el curso, a través de la prueba de Kruskal-Wallis

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DURANTE EL ESTUDIO	Chi	p
Cuando estudio, dispongo de toda la información y materiales necesarios	1,23	0,54
Antes de estudiar en profundidad realizo una lectura superficial	5,13	0,07
Repaso los apuntes frecuentemente	7,19	0,03**
Subrayo el material de estudio	0,06	0,97
Hago esquemas del material que voy a estudiar	0,10	0,95
En la realización de esquemas utilizo muchas palabras	0,32	0,85
Realizo un resumen de cada uno de los temas que voy a estudiar	0,38	0,82
Para realizar los esquemas copio frases de los apuntes, libros, materiales...	0,65	0,72
Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias, para estudiar posteriormente	0,36	0,83
Los términos que no entiendo suelo consultarlos en un diccionario, enciclopedia...	4,54	0,10
Mi forma de estudiar cambia si el examen de una asignatura es tipo test o de desarrollo	11,53	0,003**
Cuando estudio para un examen me planteo preguntas que pueden incluirse en el examen	8,82	0,01**
Cuando estudio, relaciono los contenidos de la materia con otras asignaturas	9,51	0,009**
Cuando tengo dudas, suelo preguntárselas al profesor	5,37	0,07
Memorizo los apuntes para el día del examen	1,58	0,45
El día anterior al examen lo dedico a repasar	0,46	0,80
La noche anterior al examen suelo dormir poco	0,92	0,63

** Nivel de significación ≤ 0.05

Tabla 10. Frecuencias, porcentajes, Chi-cuadrado y nivel de significación de las estrategias utilizadas después del estudio

ESTRATEGIAS DESPUÉS DEL ESTUDIO	FRECUENCIA				Chi	p
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre		
Cuando tengo un examen me pongo nervioso	10 6,30%	50 31,30%	40 25,00%	60 37,50%	35,00	0,000*
Cuando realizo un examen, comienzo por la primera pregunta sin leer el resto	85 52,50%	40 24,70%	24 14,80%	13 8,00%	74,30	0,000*

Continúa

Continuación

Tabla 10. Frecuencias, porcentajes, Chi-cuadrado y nivel de significación de las estrategias utilizadas después del estudio.

ESTRATEGIAS DESPUÉS DEL ESTUDIO	FRECUENCIA				Chi	p
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre		
Repaso el examen antes de entregarlo al profesor	5 3,10%	42 25,80%	37 22,70%	79 48,50%	67,65	0,000*
Al salir de un examen compruebo con los apuntes las respuestas que he dado	33 20,20%	49 30,10%	39 23,90%	42 25,80%	3,26	0,35
Suelo recordar lo estudiado después del examen	14 8,50%	72 43,90%	69 42,10%	9 5,50%	85,32	0,000*
Considero que las calificaciones obtenidas están en función de mi estudio y esfuerzo	4 2,50%	70 42,90%	57 35,00%	32 19,60%	62,50	0,000*
Estoy satisfecho con las calificaciones que he obtenido en el curso anterior	20 12,30%	37 22,80%	48 29,60%	57 35,20%	18,80	0,000*

* Nivel de significación ≤ 0.001 **Tabla 11.** Análisis de las estrategias utilizadas después del estudio en función del curso, empleando la prueba de Kruskal-Wallis

ESTRATEGIAS DESPUÉS DEL ESTUDIO	Chi	p
Cuando tengo un examen me pongo nervioso	4,34	0,11
Cuando realizo un examen comienzo por la primera pregunta sin leer el resto	0,35	0,84
Repaso el examen antes de entregarlo al profesor	0,21	0,89
Al salir de un examen compruebo con los apuntes las respuestas que he dado	0,09	0,95
Suelo recordar lo estudiado después del examen	2,10	0,35
Considero que las calificaciones obtenidas están en función de mi estudio y esfuerzo	1,38	0,50
Estoy satisfecho con las calificaciones que he obtenido en el curso anterior	4,21	0,12

Bibliografía

- ALONSO TAPIA, J. *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana, 1995.
- ÁLVAREZ, J.; RODRÍGUEZ, C., & LORENZO, O. Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles. Un estudio comparado. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2007, vol. 17 (1), pp. 31-41.
- ASPIN, D.; CHAMPMAN, J.; HUTTON, M., & SAWANO, Y. *International Handbook of Lifelong Learning*. London: Kluwer Academic Publishers, 2001.
- BARBERO, MI.; VILA, E., & SUÁREZ, JC. *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.
- BENTHAN, S. *Psychology and Education*. New York: Routledge, 2002.
- BERNAL, JL. Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS [en línea], 2006 [citado: enero 29, 2009]. Disponible de World Wide Web: http://www.unizar.es/ees/doc/pautas_ects.pdf.
- BIGGS, J. Enhancing learning: a matter of style of approach? En: STERNBERG, RJ., & ZHANG, LF. *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Style*. London: LEA, 2001, pp. 73-102.
- BOEKAERTS, M. Self-regulated Learning: A new concept embraced by researchs, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 1997, vol. 7 (2), pp. 161-186.
- BOEKAERST, M.; PINTRICH, PR., & ZEIDNER, M. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 2000.
- BROCKBANK, A., & MCGILL, I. *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. London: Society for Research into Higher Education, 1998.
- BURÓN, J. *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero, 1995.
- CABO, JM., & HERRERA, L. (Eds.). *Experiencias piloto de implantación del sistema de transferencia de créditos europeos en la titulación de Maestro. Estudio de casos*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares, 2009.
- CAMACHO, S. Planificación de la docencia universitaria. Las Guías Didácticas [en línea], 2006 [citado: enero 15, 2009]. Disponible de World Wide Web: http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ceguido/ceguido1/Documenta/PDU_GD1_Guia.pdf.
- CAMARERO, F.; MARTÍN, F., & HERRERO, J. Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 2000, vol. 12 (4), pp. 615-622.
- CARRASCO, JB. *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp, 2004.
- CARRETERO, M. *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives, 2003.
- CASTEJÓN, JL.; GILAR, R., & PÉREZ, AM. Complex learning: The role of knowledge, intelligence, motivation and learning strategies. *Psicothema*, 2006, vol. 18, pp. 679-685.
- CASTELLÓ, M., & MONEREO, C. El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y aprendizaje*, 1999, vol. 22 (4), pp. 25-42.
- COLL, C. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En: COLL, C.; PALACIOS, J., & MARCHESI, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza, 2001, pp. 157-188.

- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana, 1996.
- ESCORCIA, RE.; GUTIÉRREZ, AV., & HENRÍQUEZ, HJ. La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 2007, vol. 10 (1), pp. 63-77.
- FRY, H.; KETTERIDGE, S., & MARSHALL, S. *A Handbook for Teaching y Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. London: Routledge Falmer, 2003.
- FUEYO, A. Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de convergencia europea: ¿De qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2004, vol. 18 (3), pp. 207-219.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; GUILLAMÓN, C., & QUINQUER, D. La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2004, vol. 18, pp. 66-77.
- GARCÍA, AB. Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2005, vol. 6 (2), pp. 109-126.
- GONZÁLEZ, C.; VALLE, A.; RODRÍGUEZ, S.; GARCÍA, M., & MENDIRI, P. Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 2007, vol. 237, pp. 237-256.
- GONZÁLEZ, M. Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente. *Revista Española de Pedagogía*, 1995, vol. 200, pp. 23-43.
- GONZÁLEZ, J., & WAGENAAR, R. *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen, 2003.
- HATTIE, J.; BIGGS, J., & PURDIE, N. Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 1996, vol. 66 (2), pp. 99-136.
- HEIKKILÄ, A., & LONKA, K. Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 2006, vol. 31 (1), pp. 99-117.
- HERNÁNDEZ, F.; GARCÍA, MP., & MAQUILÓN, JJ. Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs. superficial). *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 2001, vol. 12 (22), pp. 303-318.
- HERRERA, L. Experiencia piloto de implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En: ROIG, R. (Dir.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Marfil, 2007, pp. 159-178.
- HERRERA, L. (Coord.). *Avances y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior en la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje. Propuesta autonómica para la implantación del modelo CIDUA (Comisión para la Innovación Docente de las Universidades Andaluzas)*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares, 2008.
- HERRERA, L. (Coord.). *Proyectos de Innovación en Tutorías en la titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares, 2009a.
- HERRERA, L. Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad. Aportaciones de su implementación en el título de Maestro. En: ORTIZ, MA. (Coord.). *Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones de diferentes grupos de investigación*. Coimbra (Portugal): Consejería de Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía y Grupo de Investigación HUM-742, 2009b, pp. 319-355.

- HERRERA, L., & CABO, JM. (Coords.). *Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ECTS. Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares, 2008.
- HERRERA, L., & ENRIQUE, C. Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2008, vol. 12 (2), pp. 1-18.
- HERRERA, L., & GALLARDO, MA. Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial. En: GALLARDO, MA., et al. (Coords.). *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*. Granada: Proyecto de Innovación Docente "Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla", 2006, pp. 1-18.
- HERRERA, L.; LORENZO, O., & RODRÍGUEZ, C. Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 2008, vol. 6 (1), pp. 65-85.
- IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. 6ª ed. Barcelona: Graó, 2004.
- JACOBS, B., & VAN DER PLOEG, F. Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy*, 2006, vol. 21 (47), pp. 535-592.
- JIMENO, J., & PÉREZ, AI. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1999.
- KNAPPER, C., & CROPLEY, A. *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Routledge Falmer, 2000.
- LIZZIO, A.; WILSON, K., & SIMONS, R. University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 2000, vol. 27 (1), pp. 27-52.
- MADRID, JM. La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior [en línea], 2005 [citado: diciembre 13, 2008]. *Educatio*, 23. Disponible de World Wide Web: <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/117/101>.
- MARCELO, C. Los principios generales de la formación del profesorado [en línea], 2005 [citado: enero 8, 2009]. Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario. Disponible de World Wide Web: <http://www.aneca.es>.
- MARGALEF, L., & ÁLVAREZ, JM. La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 2005, vol. 337, pp. 51-70.
- MARTÍN, E.; GARCÍA, LA.; TORBAY, A., & RODRÍGUEZ, N. Learning strategies and academic achievement of university students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2008, vol. 8, pp. 401-412.
- MARTÍN, E.; TORBAY, A.; GARCÍA, LA., & RODRÍGUEZ, N. Los estudiantes universitarios con un estilo creativo: relación entre creatividad, motivación y estrategias de aprendizaje. *Creatividad y Sociedad*, 2002, vol. 2, pp. 57-65.
- MARTÍNEZ-OTERO, V., & TORRES, L. Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios [en línea], 2005 [citado: diciembre 5, 2008]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (7). Disponible de World Wide Web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/927MartinezOtero.PDF>.
- MAYOR, J.; SUENGAS, A., & GONZÁLEZ, J. *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis, 1995.

- MÉNDEZ, C. La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 2005, vol. 230, pp. 43-62.
- MOREIRA, MA. *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor, 2000.
- MORENO, S.; BAJO, MT.; MOYA, M.; MALDONADO, A., & TUDELA, P. *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, 2007.
- OLIVEROS, L. Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 2006, vol. 17 (1), pp. 101-118.
- PEREDA, S. *Psicología experimental. I. Metodología*. Madrid: Pirámide, 1987.
- PIMIENIA, JH. *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Educación, 2004.
- PINTRICH, P., & GARCÍA, T. Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 1993, vol. 7 (3), pp. 99-107.
- PINTRICH, P.; SMITH, D.; GARCÍA, T., & MCKEACHIE, W. *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: University of Michigan, 1991.
- RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge Falmer, 2003.
- RIDING, RJ., & RAYNER, SG. *International Perspectives on Individual Differences. Cognitive Styles*. Stamford: Ablex, 2000.
- RIDING, RJ., & SADLER, E. Cognitive Style and Learning Strategies: Some Implications for Training Design. *International Journal of Training and Development*, 1997, vol. 1 (3), pp. 199-208.
- RODRÍGUEZ, J., & AGULLÓ, E. Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 1999, vol. 11 (2), pp. 247-259.
- ROZENDAL, JS.; MINNAERT, A., & BOEKAERTS, M. The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information processing. *Learning and Instruction*, 2005, vol. 15 (2), pp. 141-160.
- RUÉ, J. La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2004, vol. 18 (1), pp. 39-59.
- SANDER, P. La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2005, vol. 3 (1), pp. 113-130.
- STERNBERG, RJ. Thinking styles: keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 1990, vol. 71, pp. 366-371.
- TOMUSK, V. *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Dordrecht: Springer, 2006.
- VALCÁRCCEL, M. La formación del profesorado ante la adaptación al EEES: aspectos críticos y estratégicos [en línea], 2005a [citado: noviembre 23, 2008]. Disponible de World Wide Web: <http://www.um.es/ice/jornadas>.
- VALCÁRCCEL, M. La formación, evaluación, reconocimiento e incentivación del profesorado [en línea], 2005b [citado: noviembre 17, 2008]. Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario. Disponible de World Wide Web: <http://www.aneca.es>.

- VALLE, A.; GONZÁLEZ, R.; NÚÑEZ, JC., & GONZÁLEZ-PIENDA, JA. Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 1998, vol. 10 (2), pp. 393-412.
- VILLAR ANGULO, LM. (Coord.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2004.
- VISAUTA, B. *Análisis estadístico con SPSS 14. Estadística Básica*. 3ª edición. Madrid: McGraw Hill, 2007.
- WEINSTEIN, C.; HUSMAN, J., & DIERKING, D. Self regulation interventions with a focus on learning strategies. En: BOEKAERST, M.; PINTRICH, PR. & ZEIDNER, M. (Comps.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 2000, pp. 727-747.
- WINNE, PH. Experimenting to Bootstrap Self-regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 1997, vol. 89 (3), pp. 397-410.
- WOLTERS, C., & PINTRICH, P. Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. *Instructional Science*, 1998, vol. 26, pp. 27-47.
- ZABALZA, MA. *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, 2002.
- ZABALZA, MA. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2003.
- ZIMMERMAN, BJ. Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En: FERRAR, M. (Ed.). *The pursuit of excellence through education. The educational psychology series*. Mahwah, NJ: LEA, 2000, pp. 85-100.