

## Desarrollo de estrategias de aprendizaje en el proceso de formación docente

### *Development of learning strategies in the process of teacher education*

M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar Palomino

Departamento de Magisterio, Universidad Católica de Murcia, España

#### Resumen

Este estudio se centra en el análisis de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del Grado de Educación Primaria para la mención de Audición y Lenguaje de la Universidad Católica de Murcia. Además, se pretende determinar si existen diferencias en el uso de tales estrategias entre el alumnado que cursa dicho Grado como primera opción formativa, frente al que lo hace como complemento a su proceso de desarrollo profesional. Para ello, se ha utilizado un diseño descriptivo (n=80), llevándose a cabo la recogida de datos mediante el "Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios". El alumnado dispone de suficientes estrategias de aprendizaje para superar sus estudios con éxito. Además, existen diferencias a nivel estadístico para el desarrollo de estrategias motivacionales y de procesamiento y uso de la información, siendo más favorables para el alumnado que cursa dicho Grado como primera opción formativa. Así pues, se deben crear ambientes de aprendizaje que faciliten la innovación y participación del alumnado, considerando tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje | educación Superior | docencia | formación.

173

#### Abstract

*This study focuses on the analysis of learning strategies in students in Grade Primary School for Hearing and Speech mention of the Catholic University of Murcia. In addition, it aims to determine whether there are differences in the use of such strategies among students that courses such as first degree training option versus doing it as a supplement to their career development process. To do this, we used a descriptive design (n = 80), carrying out data collection through the "Questionnaire for the Assessment of Learning Strategies of University Students". Students have sufficient learning strategies to successfully overcome their studies. In addition, there are differences at a statistical level for the development of strategies and motivational processing and use of information, being more favorable for students currently enrolled as a first grade this training option. So, you must create learning environments that facilitate innovation and student participation, considering both the academic component of teaching as the human dimension.*

**Keywords:** learning strategies | higher education | teaching, training.

## 1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia europea en Educación Superior ha supuesto una oportunidad para reestructurar la actual estructura educativa en un modelo más coherente y acorde a las nuevas tipologías de estudiantes y profesiones emergentes (Sangrá, 2011). Ello implica “aprender de otro modo” aunque también “enseñar de otro modo” (Fernández, 2006), generando una nueva estructura en la que el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje recae sobre la actividad del estudiante; se reconoce su trabajo individual o en grupo, asesorado en tutorías y disminuye las clases presenciales, aumentando la importancia de la autonomía y la capacidad de autorregulación del alumnado para afrontar sus estudios (Martín, García, Tobay y Rodríguez, 2008). Se instaura, además, una nueva cultura de aprendizaje que lleva implícita nuevos estilos de aprendizaje al invitar al alumnado a investigar, descubrir, resolver problemas, interactuar, colaborar con otros y compartir aquello que aprenden (Monge, 2008).

174

En este contexto, el estudio de las estrategias de aprendizaje constituye hoy en día uno de los grandes focos de atención para investigadores y, en general, para todo lo relacionado con la intervención educativa (Pérez y Beltrán, 2014). Así pues, tal y como apuntan Gallardo, Suárez y Pérez (2009) las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como *“un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado”* (p. 2); ello implica todo tipo de pensamientos, acciones, comportamientos, creencias y emociones que permiten y apoyan la adquisición de la información, su relación con el conocimiento previo y la recuperación de la información (Muñoz, 2005).

Son muchas las razones que justifican el desarrollo de estrategias de aprendizaje en contextos universitarios (Rosario et al., 2007; Nuñez et al., 2011). En este sentido, Lamas (2008) señala que un estudiante eficaz se caracteriza por el uso de estrategias cognitivas coordinadas entre sí como parte de un pensamiento completo; la aplicación adecuada de dichas estrategias; la coordinación entre el conocimiento de estrategias y otros tipos de conocimiento y, en último lugar, disponer de condiciones motivacionales y afectivas adecuadas para el estudio. Para ello, se requiere de un proceso de enseñanza-aprendizaje que probablemente corresponde a situaciones extracurriculares y que van más allá de la formación académica (Alvarado, Vega, Cepeda y Del Bosque, 2014).

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

Por ello, cobra importancia conocer los estilos y estrategias de aprendizaje del alumnado que cursa el Grado de Maestro y si éstos se ajustan a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (Cuadrado, Monroy y Montaña, 2011). Así pues, debe considerarse la formación inicial docente y el desarrollo profesional como elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de intervención privilegiado de las políticas de forma y las estrategias destinadas a la elevación de la calidad de la educación (Vezub, 2013). Autores como Sales (2006) destaca dos grandes aportaciones del Espacio Europeo de Educación Superior a la formación docente: por un lado, su estructuración en titulaciones de Grado y Postgrado permite una formación más general en un primer nivel, quedando relegada la especialización para los títulos de Postgrado. Dicha propuesta coincide con la necesidad percibida de que la formación del profesorado sea generalista pudiendo llegar su especialización, incluso, cuando se haya accedido a un puesto de trabajo.

Para ello, las universidades tienen la opción de completar la formación ofertada en sus títulos de Grado mediante la inclusión de menciones alusivas a itinerarios de especialización de su propio plan de estudios. En este caso, y para la mención de Audición y Lenguaje, el estudiante tiene la opción de disfrutar de una especialización adicional sin tener que cursar una nueva titulación, lo cuál habilita al docente para ser competente en diversas áreas de trabajo. No obstante, y tal y como apuntan Eirín, García y Montero (2009), la baja autoestima y vergüenza profesional están directamente relacionados con la menor variedad de estímulos de enseñanza y con las nulas conexiones con las necesidades de aprendizaje del futuro docente. Además, muchas de las oportunidades de formación ofrecidas a los docentes no colman sus expectativas motivaciones e

intelectuales; no conectan con los propósitos esencialmente morales y sociales que están en el corazón de su profesionalismo, ni con el compromiso emocional de profesorado que busca una mejora del aprendizaje del alumnado.

No obstante, el desarrollo profesional del docente puede resultar un elemento influyente para la puesta en práctica de determinadas estrategias de aprendizaje para dicho proceso. Diferentes investigaciones analizadas (Álvarez, Cabrera, González y Bethencourt, 2006; Kirton, 2000; Landry, 2003; Ryan y Glenn, 2003; Wasserman, 2001) atribuyen como causa del abandono de los estudios universitarios factores propios del alumnado como falta de capacidades o habilidades para hacer frente a las demandas de los estudios universitarios, conocimientos previos no adecuados, actitudes inapropiadas hacia el aprendizaje, la no correspondencia entre las expectativas del alumnado y las características de la titulación elegida, inadaptación de la estructura y organización académica, estilos de aprendizaje no acordes con la titulación cursada o dificultades en las estrategias de aprendizaje.

176

A pesar de ello, para que las universidades se transformen en verdaderas organizaciones de aprendizaje deben determinar y prever los cambios necesarios a través de un proceso de autoevaluación, teniendo en cuenta las características más comunes de las organizaciones de aprendizaje y, después, decidir cómo éstas pueden ser atendidas para su transformación (Rodríguez y González, 2013). Ello supone un cambio de mentalidad por parte de todos, considerando la enseñanza con una mirada crítica, al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje, la institución universitaria como comunidad de investigación e interacción y al docente universitario como investigador en el aula y mediador del conocimiento transmitido (Gil et al., 2007). Así pues, resulta de interés conocer cómo se enfrentan los estudiantes del Grado de Maestro al aprendizaje en función de sus propias estrategias y sus preferencias metodológicas, a fin de posibilitar la integración entre éstas y las metodologías propuestas por el profesorado universitario.

## 2. DISEÑO METODOLÓGICO

Para este estudio, se ha utilizado una metodología descriptiva, considerada la adecuada cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo para, a continuación, conocer esta realidad y poder mejorarla. Así pues, en este estudio se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer las estrategias de aprendizaje del alumnado que del Grado de Educación Primaria para la especialidad de Audición y Lenguaje de la Universidad Católica de Murcia
- Comprobar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias de aprendizaje del alumnado según éste se encuentre en un período de formación inicial o continua.

## 2.1 MUESTRA

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

Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo probabilístico aleatorio simple, de forma que se han adscrito a la muestra todos aquellos estudiantes que al azar respondieron a los cuestionarios elaborados para tal fin (n=80). Para el cálculo de la muestra participante se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 4%. Así pues, un 78.8% de la muestra está representada por mujeres y un 21.3% por hombres; de ellos, un 46.3% tienen una edad que oscila entre los 21 y 25 años y un 28.8% son mayores de 31 años. Además, se destaca cómo un 67.5% de la muestra no ha realizado otros estudios anteriores, mientras que un 32.5% cuenta con otra formación académica que complementa su currículum profesional; en su mayoría, esta formación está referida a estudios de Grado de Maestro para otras especialidades: Educación Primaria (53.4%), Educación Musical (11.3%) o Pedagogía Terapéutica (8.5%) o bien de otras titulaciones afines: Pedagogía (4%) o Filosofía (3.4%).

177

## 2.2 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de datos se ha utilizado la técnica de la encuesta mediante el "Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios" (CEVEAPEU) elaborado por Gargallo, Suárez y Pérez (2009). Dicho instrumento, compuesto de 88 ítems, responde a dos escalas tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (donde 1=muy en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=indeciso; 4=de acuerdo y 5=muy de acuerdo).

Es un cuestionario con formato de autoinforme, organizado en dos escalas, seis subescalas y 25 estrategias tal y como se muestra en la tabla 1:

TABLA 1

**Estructura del cuestionario (Fuente: Gargallo, Suárez y Pérez, 2009)**

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

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

muy buenos en el análisis de fiabilidad de las dos escalas y de las subescalas correspondientes.

### 2.3 PROCEDIMIENTO

La cumplimentación del cuestionario por parte de la muestra se ha llevado a cabo en Junio de 2013, fecha en la que los estudiantes del Grado de Educación Primaria para la mención de Audición y Lenguaje habían cursado la asignatura. Así pues, en la última sesión de trabajo, se solicitó al alumnado que rellenase el cuestionario de manera individual, proporcionando las adecuadas instrucciones para una adecuada cumplimentación. Además, y al tratarse de seres humanos, se aseguró en todo momento el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos.

### 2.4 ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos, se ha utilizado el paquete informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versión 21). Así pues, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que conforman las dos escalas del cuestionario. Además, la prueba *t* de Student de comparación de medias permite demostrar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre las escalas y subescalas del cuestionario según éste se encuentre en un período de formación inicial o permanente. Para decidir si se puede o no suponer varianzas poblacionales iguales, el procedimiento prueba *t* para muestras independientes, además de ofrecer el estadístico *t*, proporciona la prueba de Levene sobre igualdad de varianzas. Se destaca, además, cómo todos los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 95%.

## 3. RESULTADOS

### 3.1 ESTRATEGIAS AFECTIVAS, DE APOYO Y CONTROL

Los resultados obtenidos demuestran cómo, para la subescala “Estrategias motivacionales” (tabla 2), el alumnado entiende que lo aprendido en la asignatura le sirve para su formación académica y futuro profesional ( $M=17.51$ ). Además, obtiene buenas puntuaciones para las estrategias de autoeficacia ( $M=16.15$ ), vinculadas al conocimiento de sí mismo y delimitación de sus puntos fuertes y débiles para la adecuada realización de tareas.

Se han obtenido, incluso, puntuaciones favorables al cuestionar la motivación intrínseca del alumnado para acceder al Grado de Maestro ( $M=13.23$ ), pues entiende que lo más importante es aprender y entender los contenidos con profundidad. Por ello, no necesita de otras personas para animarse a estudiar a la vez que tampoco encuentra la necesidad de aprobar para no defraudar a su familia ( $M=5.01$ ). Además, se muestra convencido de que su rendimiento académico depende de su esfuerzo, su capacidad y habilidad organizativa ( $M=12.82$ ), y no tanto de la suerte o la labor del profesorado ( $M=5.60$ ). Sin embargo, el alumnado encuestado no posee una concepción de la inteligencia como algo modificable con el propio esfuerzo y aprendizaje ( $M=6.47$ ).

TABLA 2

**Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias motivacionales"**

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

180

Para la subescala "Componentes afectivos" (tabla 3), se destaca cómo el alumnado posee un buen estado de salud ( $M=15.31$ ): se encuentra bien físicamente, duerme y descansa lo necesario y su estado de ánimo es apropiado para trabajar. No obstante, suele demostrar cierto nerviosismo al hacer un examen o hablar en público, aunque es capaz de relajarse al pensar en las consecuencias de su fracaso ( $M=13.37$ ).

TABLA 3

**Análisis descriptivo para la subescala "Componentes afectivos"**

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

En cuanto a las "Estrategias metacognitivas" (tabla 4), el alumnado muestra habilidades favorables de control y autorregulación ( $M=23.64$ ), permitiendo cambiar de planes, adaptarse a la forma de trabajo de profesorado y materias, dedicar tiempo y esfuerzo según el grado de dificultad, aprender nuevas habilidades para un mayor rendimiento y tener en cuenta los errores para una



mejora en sus estudios. Además, y para la planificación, dispone de habilidades para planear su tiempo de trabajo personal, llevando al día el estudio de los temas mediante un horario de trabajo (M=12.66). El alumnado se conoce a sí mismo, destacando sus puntos fuertes y débiles (M=11.49), aunque señala no conocer los objetivos y criterios de evaluación de la asignatura (M=7.45).

TABLA 4

**Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias metacognitivas"**

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

Finalmente, para la subescala "Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos" (tabla 5), los resultados revelan cómo el alumnado se muestra favorable a realizar actividades mediante trabajo cooperativo en el aula (M=23.60) a la vez que afirman disponer de un ambiente y lugar adecuado de estudio (M=16.65).

TABLA 5

**Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos"**

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

**3.2 ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

Por su parte, y para subescala "Estrategias de búsqueda y selección de información" (tabla 6), el alumnado afirma disponer de habilidades para seleccionar adecuadamente la información de las asignaturas considerando, además, la recogida de información a través de Internet (M=14.93). De igual modo, asevera conocer fuentes bibliográficas donde obtener información para estudiar las asignaturas, haciendo un uso adecuado de la biblioteca y hemeroteca (M=13.97).

TABLA 6

**Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias de búsqueda y selección de la información"**

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

Finalmente, y para la subescala "Estrategias de procesamiento y uso de la información" (tabla 7), el alumnado obtiene puntuaciones favorables al cuestionar sus habilidades para organizar información mediante gráficos y/o tablas, esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc. (M=19.58). De igual modo, analiza críticamente los contenidos presentados, aportando ideas personales y justificadas que traten de apoyarlas o rebatirlas (M=18.35). Además, y en cuanto a la elaboración de la información, realiza una primera lectura de los temas para captar la idea general para, a continuación, realizar un estudio más profundo apoyado por la toma de apuntes en clase (M=16.23); además, utiliza criterios, recursos mnemotécnicos o palabras clave para aprender con facilidad los contenidos de la asignatura (M=12.05). El alumnado es capaz de utilizar lo aprendido para aplicarlo a otras asignaturas así como para su vida cotidiana (M=12.10); para ello, dispone de habilidades para integrar la información de diferentes fuentes, ampliar el material de clase y relacionarlo con lecturas complementarias (M=10.04). Sin embargo, muestra dificultades para organizar la información mentalmente antes de exponerla en clase o ante un examen escrito (M=7.84) a la vez que expresa su disconformidad ante el estudio memorístico, sin comprensión de los contenidos tratados en la asignatura (M=5.92).

182

TABLA 7

**Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias metacognitivas"**

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

### 3.3 DIFERENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Una vez realizado el análisis descriptivo de los datos, se utiliza la prueba *t* de Student para comprobar la significación de las diferencias entre grupos, tomando como referencia si el estudiante realiza dichos estudios de Grado como primera opción o si, con anterioridad, ha cursado otros estudios que le habilitan para el ejercicio de la función docente. Por su parte, y con la intención de determinar si se cumple o no el principio de homocedasticidad, la probabilidad asociada al estadístico de Lévene para varianzas iguales para la totalidad de los ítems analizados es, en su mayoría, mayor de .05, con lo que se asume que las varianzas poblacionales son iguales. Así pues, en la tabla 8 se muestran aquellas variables en las que se aprecian diferencias significativas a nivel estadístico en el desarrollo de estrategias de aprendizaje para el alumnado encuestado.

TABLA 8

#### Análisis de varianza. Prueba *t* para muestras independientes

Subescalas	Estrategias	Formación inicial	Formación continua	t
Estrategias motivacionales	Valor tarea	18.07*	16.34	.005
	Autoeficacia	16.38*	15.65	.016
	Motivación intrínseca	13.53*	12.61	.000
	Motivación extrínseca	5.57*	3.80	.045
Estrategias de procesamiento y uso de la información	Almacenamiento	12.09*	11.96	.002

No obstante, y tras analizar dichos resultados, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del alumnado encuestado para el desarrollo de estrategias motivacionales y de procesamiento y uso de la información. Además, los resultados muestran ser más favorables para el alumnado que cursa dichos estudios de Grado en su proceso de formación inicial, versus aquellos que lo hacen como segunda opción formativa que complementa su proceso de desarrollo profesional.

Referido a la estrategias motivacionales, el alumnado novel subraya la utilidad de los contenidos tratados así como la importancia de entenderlos adecuadamente ( $p < .005$ ); además, afirma tener un mayor conocimiento de sí mismo, conociendo sus puntos débiles y aquellos otros puntos fuertes que le caracterizan y apoyan su función docente ( $p < .016$ ). Respecto a su motivación hacia

el estudio, el alumnado que se encuentra en el inicio de su período formativo muestra una mayor predisposición para alcanzar resultados positivos ( $p < .000$ ). Asimismo, necesita más de su familia o de otras personas para continuar su formación como docente ( $p < .045$ ). En cuanto a las estrategias de procesamiento y uso de la información, es el alumnado más joven quién afirma utilizar mayores criterios, recursos mnemotécnicos o palabras clave para entender con facilidad los contenidos aprendidos ( $p < .002$ ).

No obstante, se debe considerar cómo del total de estrategias de aprendizaje contempladas en el estudio, tan sólo se aprecian diferencias en cinco de ellas, por lo que se asume no existir diferencias estadísticamente significativas para el resto de estrategias contempladas (componentes afectivos, estrategias metacognitivas, de control de contexto, interacción social y de manejo de recursos, búsqueda y selección de información, etc.). Ello demuestra cómo tanto el alumnado novel cómo aquel otro que ha realizado otros estudios con anterioridad despliega las mismas estrategias para el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio ha permitido conocer las estrategias de aprendizaje del alumnado del Grado de Educación Primaria, para la especialidad de Audición y Lenguaje de la Universidad Católica de Murcia. En este caso, resulta interesante conocer si el desarrollo de estrategias de aprendizaje se ha visto modificado para el alumnado que cursa dicha titulación como primera opción formativa o para aquellos otros inmersos en un proceso de desarrollo profesional.

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

gias de aprendizaje en profundidad, llevando a cabo un estudio de la materia a nivel superficial.

Finalmente, y para la primera escala analizada, el alumnado utiliza estrategias para controlar el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje así como mecanismos de interacción social y manejo de recursos para facilitar el mismo. Estos datos se relacionan con los aportados por Del Valle y López (2007) o González y García (2007) las cuáles ponen de manifiesto la valoración positiva del alumnado hacia el aprendizaje cooperativo, al facilitar la comprensión de los aprendizajes y ayudar a entender mejor los temas difíciles, aprovechar el tiempo de estudio y el interés por la materia. También guardan relación con las conclusiones establecidas por autores como Barba, Martínez y Torrego (2012) quiénes evidencian la alta valoración del trabajo grupal, los avances en el aprendizaje teórico y la superación del efecto polizón que afecta al trabajo en grupo.

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

No obstante, son las estrategias de búsqueda de recursos y almacenamiento de la información las que denotan mayores carencias en el alumnado encuestado, frente a las valoraciones favorables para la organización de la información, personalización y creatividad, adquisición, elaboración, almacenamiento y transferencia. Estos datos contradicen los aportados por Martínez-Otero y Torres (2005) y Herrera y Lorenzo (2009) para quiénes el alumnado de Magisterio muestra una baja planificación del estudio. De igual modo, Alvarado et al., (2014) apuntan la necesidad de desarrollar programas que beneficien la consolidación de estrategias de estudio y autorregulación en el alumnado.

Estos resultados avalan cómo el alumnado universitario dispone de suficientes estrategias de aprendizaje para superar sus estudios con éxito; así pues, no sólo dispone de habilidades emocionales y de control sino que también le aguardan habilidades vinculadas al procesamiento de la información que debe conocer para su ejercicio profesional. No obstante, el estudiante universitario, por el

simple hecho de serlo, no se encuentra perfectamente capacitado para afrontar sus estudios con éxito, dependiendo exclusivamente de su esfuerzo (Castelló y Moreneo, 1999; Garner, 1990; González, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002; Martín et al., 2008; Nist y Simpson, 2000). Así pues, el perfil del universitario con un buen aprendizaje es el de un alumno que adopta, fundamentalmente, un enfoque de aprendizaje profundo, con capacidad de autorregulación, que afronta el estudio con motivaciones intrínsecas, con un buen autoconcepto y confianza en sí mismo, utiliza estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudan a planificar, supervisar y revisar su proceso de estudio y que facilitan un aprendizaje significativo (Bruinsma, 2004; Cope y Staehr, 2005; Lonka, Olkinuora y Mäkinen, 2004; Pike y Kuh, 2005; Pintrich, 2004; Soares, Guisande, Diniz y Almeida, 2006; Valle et al., 2006; Wolters, 2003).

Además, los resultados obtenidos demuestran cómo existen diferencias a nivel estadístico en el alumnado para el desarrollo de estrategias motivaciones (relacionadas con el valor de la tarea, autoeficacia y motivación intrínseca y extrínseca hacia el estudio) y estrategias de procesamiento y uso de la información (almacenamiento). Así pues, aquellos que cursan dichos estudios de Grado como primera opción formativa muestran mayores habilidades y destrezas para el desarrollo de tales estrategias, frente a aquellos otros que lo hacen como parte de su proceso de desarrollo profesional. No obstante, también se debe considerar cómo para el resto de estrategias (componentes afectivos, estrategias metacognitivas, de control de contexto, interacción social y manejo de recursos, búsqueda y selección de información, etc.) no existen diferencias, desplegándose las mismas estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior.

186

Estos datos contradicen los aportados en varios estudios (Álvarez et al., 2006; González et al., 2004; Kirton, 2000; Landry, 2003; Ryan y Glenn, 2003; Wasserman, 2001) quienes muestran cómo las dificultades en las estrategias de aprendizaje suponen una causa del abandono de los estudios universitarios. En este caso, se observa cómo el alumnado muestra habilidades semejantes para el desarrollo de estrategias de aprendizaje. No obstante, sí muestra diferencias en cuanto a las motivaciones hacia el estudio; el estudiante que accede a este tipo de formación como primera opción formativa dispone de estrategias motivacionales más favorables para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, cuenta con habilidades y estrategias más propicias para el almacenamiento de la información que debe adquirir.

Para concluir, y a modo de conclusión, se manifiesta la necesidad de que en el ámbito de la Educación Superior se creen “*ambientes de aprendizaje en los que cada estudiante pueda desarrollar tanto capacidades críticas como capacidades de participación en la creación de la cultura, dándole la oportunidad de innovar y participar en primera persona en el diseño del proceso educativo*” (Martínez y Sauleda, 2005, p. 13). Así pues, y a través de este espacio creado, se debe considerar tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana, pues también prepara para la actuación profesional y desarrollo del alumnado.

No obstante, la escasa muestra con la que se ha llevado a cabo dicha investigación no nos permite garantizar la generalización de los resultados a otras muestras. Además, el uso exclusivo del cuestionario como instrumento de recogida de datos puede generar problemas de deseabilidad social y sinceridad al cumplimentarlo. Para ello, y de cara a futuras investigaciones, se pretende ampliar la muestra objeto de estudio comparando las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario para otros ámbitos de conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, I.R., VEGA, Z., CEPEDA, M<sup>ª</sup> L. y DEL BOSQUE, A.E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), pp. 137-148.
- ÁLVAREZ, P.; CABRERA, L.; GONZÁLEZ, M. y BETHENCOURT, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios, *Revista Paradigma*, 27 (1), pp. 7-36.
- BARBA, J.J., MARTÍNEZ, S. y TORREGO, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), pp. 123-144.
- BERNAD, J.A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- BOEKAERTS, M. y MARTENS, R. (2006). Motivated learning: What it is and how can it be enhanced? En Verschaffel, L., Dochy, F., Boekaerts, M. & Vosniadou, S. (Eds.) *Instructional Psychology: past, present and future trends. Sixteen essays in honour of Erik De Corte*. Oxford: Earli.
- BRUINSMA, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14, pp. 549-568.

- CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, 88, pp. 25-42.
- COPE, C. y STAEHR, L. (2005). Improving student's learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education*, 30, pp. 181-197.
- CUADRADO, I., MONROY, F.A. y MONTAÑO, A. (2011). Características propias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de maestros de Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), pp. 217-226.
- DEL VALLE, G. y LÓPEZ, M<sup>a</sup> B. (2007). Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su implementación en carreras universitarias. *Comunicación presentada al Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. Actas del Congreso Latinoamericano de Educación Superior del Siglo XXI. Universidad Nacional de San Luí: Argentina.
- EIRÍN, R., GARCÍA, H.M<sup>a</sup> y MONTERO, L. (2008). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (2), pp. 1-13.
- FERNÁNDEZ, M. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- 188 GARGALLO, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARGALLO, B., SUÁREZ, J. M. y PÉREZ, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)* 15 (2), pp. 1-31.
- GARNER, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, pp. 517-529.
- GARRELLO, M<sup>a</sup> V. y RIANUADO, M<sup>a</sup> C. (2012). Rasgos del contexto para la promoción del desarrollo académico y la creatividad. Estudio de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), pp. 159-179.
- GIL, P., CONTRERAS, O., PASTOR, J.C., GÓMEZ, I., GONZÁLEZ, S., GARCÍA, L.M., DE MOYA, M<sup>a</sup> V. y LÓPEZ, A. (2007). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio: Especial consideración de los alumnos de educación física. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(2), pp. 1-19.
- GONZÁLEZ, N. y GARCÍA, M. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-13. Disponible en: <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>.



- GONZÁLEZ, R., VALLE, A., RODRÍGUEZ, S. y PIÑEIRO, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J.A. GONZÁLEZ-PINEDA, J.C. NÚÑEZ, L. ÁLVAREZ y E. SOLES (Eds.). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.
- HERNÁNDEZ, M.J. y FUENTES, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿Son los estudiantes eficientes buscando y seleccionado información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), pp. 47-78.
- HERRERA, L. y LORENZO, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), pp. 75-98.
- KIRTON, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61, pp. 522-560.
- LANDRY, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64, pp. 825-840.
- LONKA, K., OLKINUORA, E. y MÄKINEN, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16, pp. 301-323.
- MARTÍN, E., GARCÍA, L. A., TORBAY, A. y RODRÍGUEZ, E. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), pp. 401-412.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. y TORRES, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(7), pp. 1-9. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/927MartinezOtero.PDF>
- MARTÍNEZ, M.A. y SAULEDA, N. (2005). La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito europeo. En AA.VV. (Eds.). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 7-22). Alicante: Marfil.
- MONGE, C. (2008). E.learning. En M.L. SEVILLANO (coord.). *Nuevas tecnologías en educación social* (pp.253-285). Madrid: McGraw-Hill-Interamericana.
- MUÑOZ, M. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología científica*, 7(11). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estregias-de-aprendizaje> (consultado el 10 de Septiembre de 2014).
- NIST, S.L. y SIMPSON, M.L. (2000). College Studying. En M.L. KAMIL, P.B. MOSENTHAL, P.D. PEARSON y R. BARR (Eds.). *Handbook of Reading Research*, (pp. 645-666). Nueva York: Longman.
- NÚÑEZ, J., CEREZO, R., GONZÁLEZ-PIENDA, J., ROSARIO, P., VALLE, A., FERNÁNDEZ, E. y SUÁREZ, N. (2011). Implementation of training program in self-regulated

learning strategies in Moodle format: results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), pp. 274-281.

PÉREZ, L. y BELTRÁN, J. (2014). Estrategias de aprendizaje. Función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y maestros*, 358, pp. 34-38.

PIKE, G.R. y KUH, G. (2005). A typology of students engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46, pp. 185-209.

PINTRICH, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, pp. 385-407.

RODRÍGUEZ, M. y GONZÁLEZ, M. (2013). La gestión del cambio institucional en las universidades a través de las TIC. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), pp. 363-381.

ROSARIO, P., MOURAO, R., NUNEZ, J., GONZALEZ-PIENDA, J., SOLANO, P. y VALLE, A. (2007). Evaluating the efficacy of a program to enhance college students' self-regulation learning processes and learning strategies. *Psicothema*, 19(3), pp. 422-427.

RYAN, M.P. y GLENN, P.A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4, pp. 297-324.

190

SALES, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), pp. 201-207.

SANGRÀ, A. (2011). Estratègies, accions i fases dels processos d'integració de les TIC en la innovació docent universitària. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 29, pp. 291-306.

SOARES, A.P., GUISANDE, M.A., DINIZ, A.M. y ALMEIDA, L.S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, pp. 249-255.

VALLE, A., CABANACH, R.G., RODRÍGUEZ, S., NÚÑEZ, J.C. y GONZÁLEZ-PINEDA, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.

VEZUB, L.F. (2013). Hacia una Pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6 (1), pp. 97-124.

WASSERMAN, K. N. (2001): Psychological and development differences between students who withdraw from college for personal-psychological reasons and continuing students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, pp. 915-930.

WOLTERS, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goals structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 236-250.