

Relación entre técnicas de estudio, rendimiento académico y género

¹Ignasi Navarro Soria, ¹Carlota González Gómez y ²Marta Real Fernández

¹Universidad de Alicante, España. ²Universidad Miguel Hernández, Elche, España.
E-mails: ignasi.navarr@ua.es; carlota.gonzález@ua.es; marefer.mrf@gmail.com.

Resumen: Al alumnado universitario se le presuponen unas adecuadas competencias y habilidades de estudio. En su paso por los diferentes ciclos educativos, se espera que haya hecho una utilización adecuada de diferentes estrategias de aprendizaje adaptadas a cada circunstancia académica. Pero, teniendo en cuenta los resultados y el rendimiento de nuestro alumnado, nos preguntamos si realmente esto es así. Por lo tanto, objetivo de este estudio es averiguar qué estrategias de aprendizaje utilizan los alumnos de Grado de Magisterio de la Universidad de Alicante (España) y constatar si el empleo de estrategias de aprendizaje y las características de género, pueden determinar su rendimiento académico. Para ello empleamos la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román y Gallego, 2001), que se ha administrado al alumnado participante relacionándolo con las calificaciones finales que valoran rendimiento académico. Así, encontramos que, en términos generales, el empleo de estrategias de estudio más complejas supone mayor rendimiento académico.

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

Title: Relationship between study techniques, Academic Performance and gender

Abstract: University students are usually provided with appropriate competencies and adequate study skills. In passing through the different educational cycles, it is expected that adequate use of different learning strategies adapted to each academic circumstance has been effected. But, considering the poor performances and results of our own students in our university, we wonder if this is really true. Therefore, the objective of the present study was to discern what learning strategies students of the University of Alicante in southeast Spain use in general and to determine if gender characteristics and the use of learning strategies can determine their individual levels of academic performance. For this purpose, we used the ACRA scale of Learning Strategies (Roman and Gallego, 2001), which was administered to the participating students, correlating it with the final grades that permitted us to assess academic performance. Thus, we have found that in general terms, the use of more complex study strategies implies higher academic performance.

Keywords: Study techniques, Academic performance, University students.

Introducción

Los docentes, de cualquiera de los niveles educativos, encuentran que un tema recurrente en la labor con el alumnado, es trabajar las características de los procesos de aprendizaje y cómo la eficacia de estos procesos determina la calidad de la información asimilada, que con posterioridad va a ser recuperada para hacer uso de ella (Díaz, 1999).

Aprender implica, necesariamente, un proceso de elaboración de la información a la que los estudiantes se exponen, suponiendo esto el poner en marcha procesos, estrategias y técnicas que permitan transformar el contenido enseñado, en contenido aprendido. Una adecuada comprensión significativa de los contenidos aprendidos, exige aplicar una serie de estrategias de selección y organización de la información que le facilite al alumno entender y almacenar de forma estructurada en la memoria. Es en este punto donde entran en juego las estrategias de aprendizaje o técnicas de estudio (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2000).

Por técnicas de estudio entendemos, todas aquellas estrategias que el discente aplica para la adquisición, codificación y recuperación del, en este caso, conocimiento académico. Estas estrategias suponen que el alumno, durante el proceso de estudio y memorización, ponga en juego habilidades cognitivas y técnicas de aprendizaje, a modo de secuencias de procedimientos o actividades mentales integradas, que facilitan el almacenamiento y posterior utilización de la información (Hernández y García, 1991; Navarro, González, López, Fernández y Heliz, 2015; Nisbet y Schucksmith, 1994). Estas estrategias se pueden aprender o, simplemente, el estudiante las desarrolla a partir de diferentes ensayos prácticos, observado el rendimiento de las mismas y en base a su estilo de aprendizaje.

En el nivel universitario, se dan por adquiridas muchas competencias académicas. No obstante, en el contacto directo con el alumnado, rápidamente se percibe que muchas de estas competencias no han sido trabajadas en etapas educativas previas. Entre estas competencias se encuentran, las habilidades necesarias para conseguir un aprendizaje significativo, una adecuada memorización y el correcto asentamiento y enraizado del conocimiento. En el caso de los estudiantes de Grado de Magisterio, este hecho se concluye como más relevante si cabe, ya que ellos serán los responsables de instruir a los futuros estudiantes, en estas técnicas de aprendizaje que en su mayoría o desconocen o no aplican.

De la literatura especializada, se desprende la siguiente categorización en la Tabla 1, que recoge las distintas estrategias de aprendizaje que implementamos durante el proceso comprensión y memorización de contenidos (Lozano, Gozález-Nuñez, Nuñez, Lozano y Álvarez, 2001).

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

organizándola y relacionándola con conocimientos previos. Hecho que favorece la incorporación y posterior recuperación de la Memoria a Largo Plazo (Beltrán, 2014). El proceso descrito, que supone seleccionar, organizar y elaborar una información propia, proporciona las condiciones para que se dé un aprendizaje significativo y en ello reside la relevancia de las estrategias de aprendizaje.

Tipo de estrategia	Características
Estrategias de exploración	Lectura inicial rápida, lectura de índices, encabezados, cuadros, negritas o texto destacado, etc.
Estrategias de fragmentación	Subrayado lineal, subrayado idiosincrásico, epigrafiado, resúmenes, etc.
Estrategias de organización	Agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales, diagramas, etc.
Estrategias de repetición	Repaso en voz alta o repaso mental.

Tabla 1.- Categorización de las estrategias de aprendizaje.

Cuando el discente es consciente de los aprendizajes adquiridos y de cómo los ha adquirido, ha aprendido a aprender (García-Palacios, 2012; Pozo y Monereo, 2001); siendo este un hito en su desarrollo como estudiante, que determina el inicio de una estrecha relación entre él, el aprendizaje y su rendimiento (Torrano y González-Torres, 2004). Aprender a aprender es la capacidad que permite al alumnado a, de forma efectiva, saber qué información es la más importante y cuándo y cómo aplicar la información asimilada. Para aprender a aprender, uno de los primeros pasos es conocer el funcionamiento de los procesos intelectivos propios y las estrategias cognitivas que potencian el aprendizaje, lo que desde el ámbito de la pedagogía se califica como conocimiento metacognitivo (Díaz, 1999; Osses y Jaramillo, 2008).

De la literatura a este respecto, se desprenden resultados dispares. Hay investigaciones como la de Lozano et al. (2001), que señalan que las estrategias de organización y elaboración como los resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos y mapas conceptuales, son herramientas de aprendizaje adecuadas para organizar e integrar el conocimiento asociándolo a conocimientos previos, para de este modo, con posterioridad, expresar las ideas con sus propias palabras. Sin embargo, otros investigadores manifiestan resultados opuestos (Henrik, 2005), no hallando relación entre el empleo o no de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

Pese a estas discrepancias, una amalgama de investigadores del ámbito de la educación, consideran que unas técnicas de estudio adecuadas a los contenidos, contribuyen en gran medida a la consecución de un buen rendimiento académico (Beltrán, 2014; Martínez-Otero, 1997; Navarro, González, López, Fernández y Heliz, 2014; Rossi, Neer, Lopetegui y Doná, 2010). Incluso algunos de ellos, incluyen a las estrategias de aprendizaje entre uno de los cuatro factores determinantes del rendimiento académico (Salas, 1990), junto a las aptitudes, la motivación (actitudes) y la adquisición de conocimientos previos.

La explicación que confieren recientes investigaciones a las fluctuaciones en los resultados respecto al rendimiento, es que los alumnos no aplican estrategias de aprendizaje correctamente, porque simplemente nadie les ha enseñado a implementarlas. Es por ello que utilizan métodos aprendidos de forma intuitiva, siendo estos métodos más o menos eficaces, según el proceso de aprendizaje al que se enfrentan (Montero, Sepúlveda y Contreras, 2011; Rossi, Neer, Lopetegui y Doná, 2010). De igual manera, el discente no solo debe conocer las técnicas, sino también saber cuándo aplicarlas.

Así mismo, cabe destacar que existen diferencias en la utilización de dichas técnicas en función del género. Cano (2000) encuentran que las diferencias están basadas en que las alumnas superan a los alumnos en motivación, interés y actitud para estudiar, administración del tiempo, ayudas de estudio (resúmenes, diagramas, subrayados, etc.), repaso y comprobación de los niveles de comprensión logrados. Estos resultados coinciden con los de Grimes (1995), quien además afirma que las diferencias de género dependen del contexto y del tipo de carrera estudiada. Del mismo modo, expone que las alumnas en general presentan mayores niveles de ansiedad ante el estudio.

El propósito de esta investigación es averiguar si el alumnado de Grado de Maestro de la Universidad de Alicante (España), es conocedor de las distintas estrategias de estudio y cuáles implementa. Al tiempo que constatar, si existen diferencias de género en el uso de estas estrategias y cuáles de ellas se relacionan con un mayor rendimiento académico.

Método

Para llevar a cabo la investigación, se ha contado con la participación del alumnado de 1º de Grado de Maestro de la Universidad de Alicante, matriculado en la asignatura troncal Psicología del Desarrollo Humano. La muestra inicial ascendió a 424 alumnos, a los que se aplicó como criterios de idoneidad, la asistencia continuada a las clases teóricas presenciales y obtener, tras implementar una batería psicométrica estandarizada, un Coeficiente Intelectual entre 90 y 110. Por lo que el grupo experimental definitivo se vio reducido a 317 alumnos.

Durante proceso de recogida de información, se ha contado con tres instrumentos. Por un lado, para la evaluación del empleo de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado, se ha administrado el Inventario ACRA (Escala Estrategias de Aprendizaje) de Román y Gallego (2001), específico para estudiantes universitarios. ACRA permite evaluar el grado en que los estudiantes conocen y utilizan estrategias de aprendizaje. Su denominación, las siglas ACRA, corresponde precisamente a las iniciales de los cuatro procesos que hacen referencia a las diferentes etapas cognitivas a las que se asocian las diferentes estrategias de aprendizaje: Adquisición de la información (Exploración), Codificación o almacenamiento (Fragmentación), Recuperación o evocación (Organización) y Apoyo al procesamiento de la información (Repetición). Por sus fundamentos teóricos, según lo explicitan los mismos autores, el cuestionario atiende al uso de diferentes tácticas y estrategias que corresponden a procesos claves identificados en la "Teoría del procesamiento de la información" y a partir de 120 ítems, infiere el

conocimiento y uso de las diferentes estrategias de aprendizaje. La administración del instrumento de evaluación ACRA, se ha realizado durante una sesión de clase en los últimos días del curso académico, con objeto de que el alumnado pudiera reflexionar acerca de las estrategias que estaba utilizando para la preparación del examen que evaluaba la materia.

Por otra parte, el Coeficiente Intelectual se midió mediante la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales: BADYG E-S (Yuste, Martínez y Galve, 2011). El modo de aplicación de esta prueba fue colectivo y su duración aproximada de 75 minutos. Esta prueba mide el desarrollo cognitivo en aptitudes relacionadas con el razonamiento verbal, numérico, espacial y lógico; además de las aptitudes para resolver silogismos verbales, numéricos, espaciales, y la rapidez y eficacia con la que los alumnos solventan los problemas académicos a los que se enfrentan. Cada una de las dimensiones se evalúa con una escala de respuesta específica, existiendo un tiempo límite para la cumplimentación de cada prueba. Del análisis individual de estas aptitudes se obtiene un Índice de Inteligencia General que es el que se ha empleado para homogeneizar la muestra a nivel de capacidad cognitiva. La prueba presenta una buena fiabilidad ya que el coeficiente alfa de Cronbach oscila entre 0.71 y 0.95 en las distintas escalas.

Por último, se ha utilizado la calificación obtenida por cada alumno en la prueba objetiva tipo test, implementada para la evaluación de los contenidos teóricos de la asignatura, como indicador del rendimiento académico.

Para conferirle mayor rigor y solidez a la investigación, todos los alumnos, pese a pertenecer a diferentes grupos/aulas, se han enfrentado a un único examen, han empleado como material de apoyo el mismo libro de referencia y ha sido un único docente el que se ha encargado de impartirles la totalidad del contenido teórico de la asignatura.

Resultados

Del análisis descriptivo de la muestra, se extraen los siguientes datos como relevantes. La muestra de estudio total de 317 alumnos, está compuesta por 183 mujeres y 134 varones. El Coeficiente Intelectual promedio en las mujeres que la componen es 96, mientras que el de los varones es de 94. Teniendo en cuenta estos datos, se puede afirmar que la muestra es homogénea entre sí.

El análisis establecido, se ha llevado a cabo a través del estudio de los porcentajes que cada alumno ha obtenido en las cuatro escalas del ACRA y se ha comparado con su rendimiento final. Para cuantificar el rendimiento académico, hemos tomado como indicador, la puntuación que el alumno ha obtenido en la evaluación de los créditos teóricos de la asignatura de Psicología del Desarrollo, en concreto la puntuación resultante de la realización del examen final.

En primer lugar, se muestra gráficamente los resultados promedios del total de la muestra, en relación a los 4 tipos de escalas que recogen cada uno de los conjuntos de estrategias de estudio que nuestros alumnos emplean. Se puede observar que, es sensiblemente mayor el conocimiento

y uso del tipo de estrategias de adquisición, que las de codificación, recuperación y apoyo (Figura 1). Por lo tanto, entre otras, las estrategias que más emplean nuestros alumnos son lectura repetida, las anotaciones, el subrayado, etc.

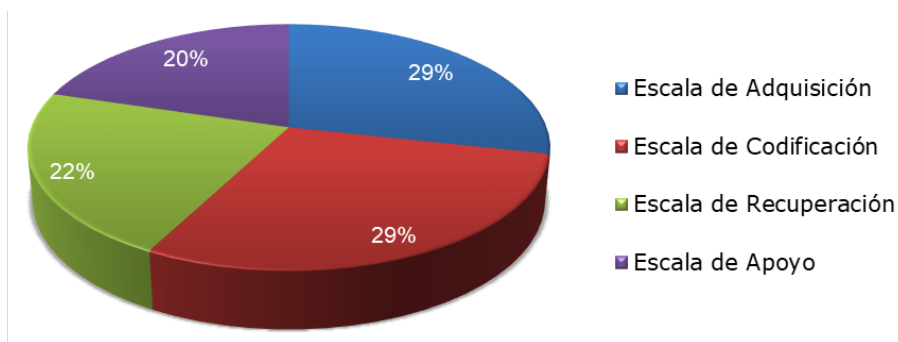


Figura 1.- Promedio de implementación de las distintas estrategias de estudio del total de la muestra.

En segundo lugar, si entramos a valorar el uso de estrategias de estudio en relación al género, observamos que los varones emplean casi por igual las estrategias de adquisición y codificación, mientras que las estrategias de recuperación y apoyo, ven reducido su índice de uso, de forma importante (Figura 2).

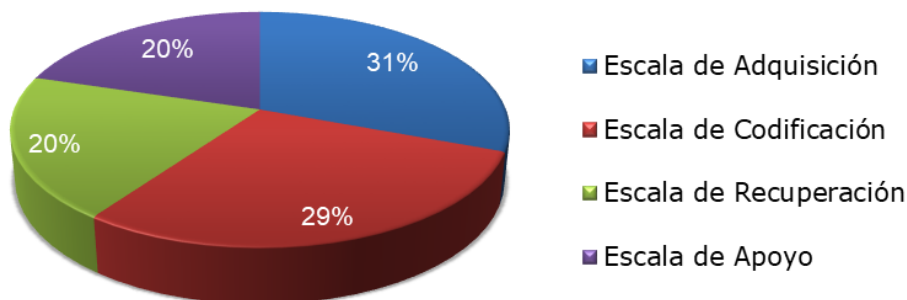


Figura 2.- Promedio de implementación de las distintas estrategias de estudio de los varones de la muestra.

Al mismo tiempo, en relación a las mujeres, existe una clara diferencia en el porcentaje de las que emplean las estrategias de adquisición, siendo las de codificación las menos extendidas. Además, es un dato a tener en cuenta, que emplean estrategias de recuperación y de apoyo muy por encima de la implementación que hacen los varones (Figura 3).

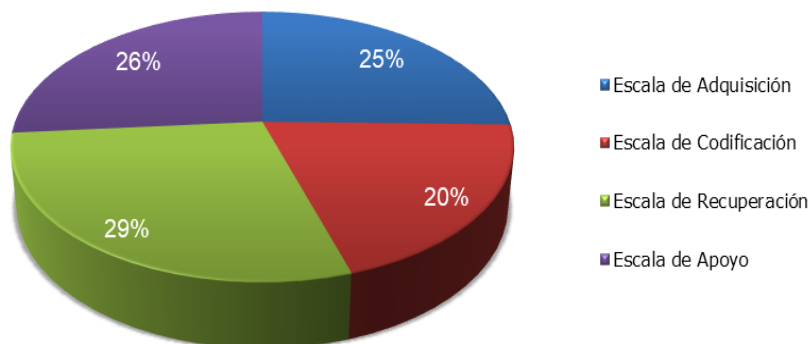


Figura 3.- Porcentajes de implementación de las distintas estrategias de estudio de las mujeres de la muestra.

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

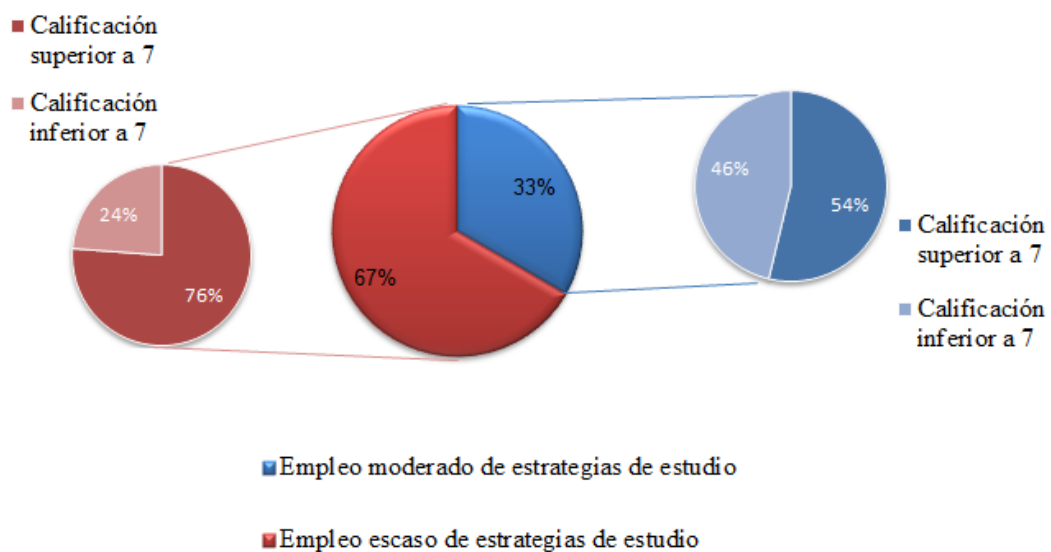


Figura 4.- Comparativa entre nivel de implementación de estrategias de estudio y rendimiento académico.

Por último, se hallan diferencias en el rendimiento académico promedio (Figura 5) y empleo general de estrategias de aprendizaje (Figura 6), según género. Así podemos observar que son las mujeres quienes puntúan más alto en ambas variables, haciendo mayor uso de estrategias de aprendizaje con el consiguiente aumento del rendimiento académico.

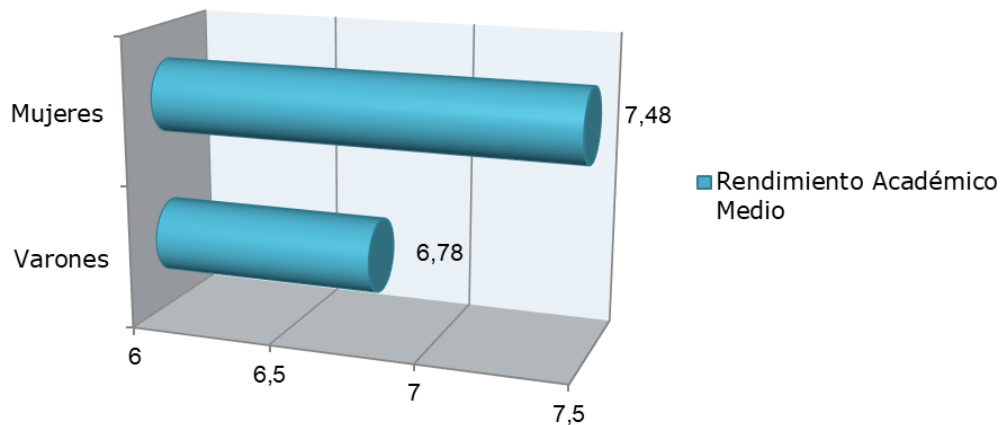


Figura 5.- Promedio de rendimiento académico según género.

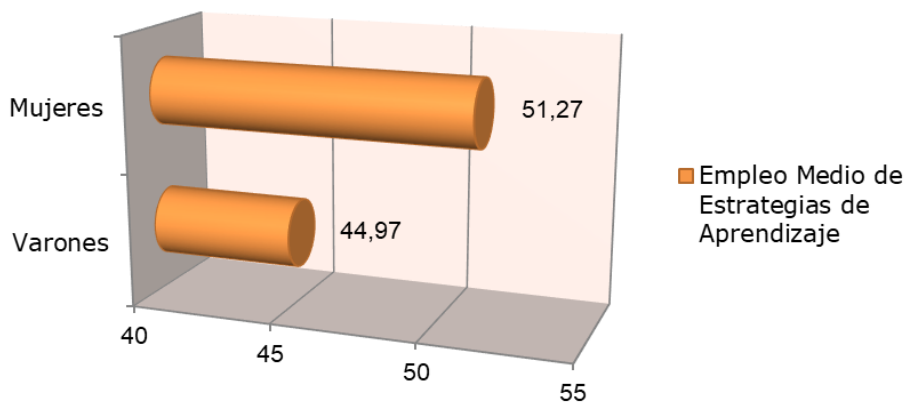


Figura 6.- Empleo promedio de estrategias de aprendizaje según género.

Discusión y conclusiones

De los resultados obtenidos, destacamos que se ha encontrado diferencias entre el alumnado que utiliza en mayor o menor medida estrategias de aprendizaje, obteniendo un rendimiento académico más elevado aquellos alumnos que emplean un mayor número de técnicas de estudio y estas son más complejas. Los resultados obtenidos son coincidentes con diversas investigaciones previas (De la Fuente, 2004; Lozano et al., 2001; Mayer, 1992; Torrano y González-Torres, 2004). Pese a ello, no podemos obviar, que el Informe de Explicación del Rendimiento Escolar (Henrik, 2005), que analiza los Informes PISA, TIMSS y PIRLS concluyendo que las diferentes estrategias de aprendizaje (control, memorización y elaboración) no están relacionadas con las puntuaciones obtenidas por los alumnos en Matemáticas y Lectura, contradiciendo la hipótesis de que hay ventajas significativas en relación a las estrategias y situaciones de aprendizaje. Esto puede deberse a que los informes citados, recogen la información con la que llegan a sus conclusiones, en niveles educativos más bajos, en los que el alumnado todavía está adquiriendo y mejorando tanto su capacidad para escoger la estrategia de estudio más

adecuada para un contenido concreto, como sus habilidades para implementarla con corrección.

En segundo lugar, es menester poner el acento sobre las diferencias que se hallan en relación al empleo mayor de estrategias de estudio, la complejidad de estas, el rendimiento académico y el género. Diferentes estudios afirman que no existen diferencias significativas entre los estilos de aprendizaje de los alumnos, su rendimiento académico y género (Acevedo y Rocha, 2011; Cano, 2000; Cantú, 2004; Fortoul, Valera, Ávila, López y Nieto, 2006), mientras que otras investigaciones difieren, encontrando desigualdades entre las diferentes variables y el género (Lozano et al., 2001; Mead, 2006; Sepúlveda et al., 2011). Sepúlveda, Montero, Pérez, Contreras y Solar (2010) describe como conclusión de sus investigaciones, que las mujeres hacen un uso de estrategias de aprendizaje, significativamente superior, en todas las etapas del proceso (adquisición, codificación y recuperación). En la misma línea Lozano et al. (2001) afirma que, según los resultados de sus investigaciones, las alumnas utilizan más estrategias metacognitivas que los alumnos, y saben mejor cuándo utilizar una estrategia, seleccionando la apropiada en cada momento y evaluando la eficacia de su empleo. Por nuestra parte, para la muestra presentada, se han encontrado diferencias a favor de las alumnas, en relación al porcentaje de estrategias que implementan y a la vez, en cuanto a la complejidad en la elección de estas estrategias, entendiendo por más complejas las estrategias de Recuperación y Apoyo, ya que requieren una mayor capacidad de síntesis y comprensión.

También Sepúlveda et al. (2011), señala que el tipo de evaluación favorece a las mujeres ya que esta exige un uso importante de léxico y la presentación estructurada de grandes cantidades de contenido que, asociado al tipo de estrategias utilizadas mayoritariamente por las mujeres (ordenación mediante guiones, asociación de ideas, redacción de resúmenes, mapas conceptuales, etc.), les facilita un mayor rendimiento académico. Estos resultados, son coincidentes con los obtenidos por Mead (2006), quien describe en su estudio una diferencia significativa entre el rendimiento académico de varones y mujeres, donde los alumnos presentan un mejor desempeño en disciplinas de ciencias como matemáticas y las alumnas en disciplinas de letras como las lenguas. En nuestra investigación, se emplea como método de evaluación una prueba objetiva tipo test, que no requiere una presentación estructurada de grandes cantidades de contenidos, pero sí que tiene un importante peso las habilidades para la comprensión y análisis del léxico.

Gallardo et al. (2013), analizaron la incidencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos universitarios. La hipótesis que plantearon fue que efectivamente encontrarían relación entre estrategias y rendimiento académico, y que los alumnos con mejores estrategias obtendrían mejores calificaciones. Dicha hipótesis la podemos verificar con la muestra con la que trabajamos. La observación de las diferentes puntuaciones de nuestro alumnado, nos ha permitido comprobar que se correlacionan las buenas calificaciones en la prueba objetiva realizada, con el empleo de estrategias de aprendizaje para la resolución de tareas conducentes a la adquisición de contenidos trabajados en la asignatura.

Como conclusión, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y la concordancia con diversas investigaciones, podemos afirmar que alumnos y alumnas utilizan estrategias de aprendizaje diferentes. Esto debiera tenerse en cuenta tanto en el ámbito de la investigación como en el de la intervención educativa, con la finalidad de mejorar la enseñanza y adaptarla a las diferencias individuales según género. Lo que supone que los profesionales del sistema educativo en cualquiera de sus niveles, no debieran obviar esta variable. El hecho de no adaptar los métodos didácticos o de evaluación a los sujetos, al mismo tiempo que potenciar las estrategias de aprendizaje con las que aprenden con mayor facilidad, teniendo en cuenta estos importantes componentes cognitivo-emocionales del aprendizaje, supone en muchos casos que el alumnado siga aplicando estrategias menos rentables.

Como futura línea de investigación, nos proponemos ahondar en nuestros datos, para refutar lo que afirman otros investigadores (Henrik, 2005; Rossi, Neer, Lopetegui y Doná, 2010), que con sus trabajos constatan que los alumnos que obtienen mejores calificaciones, no utilizan necesariamente más estrategias de aprendizaje que aquellos que obtienen por promedio calificaciones más bajas, apuntando a la idea de que el mayor o menor éxito académico recae en las capacidades aptitudinales, más que en las estrategias de estudio. De nuestra muestra se desprende, teniendo en cuenta la homogeneidad de la misma en relación a capacidades aptitudinales, que las estrategias pedagógicas y de aprendizaje, pueden tener una relevancia mayor de la descrita por estos estudios.

Referencias bibliográficas

Acevedo, C., y Rocha, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 1-16.

Beltrán, J. (2014). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis

Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.

Cantú, I. L. (2004). El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantes de arquitectura de la UANL. *Ciencias UANL*, VII(1), 72-79.

De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62.

Díaz, F. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructiva*. México: McGraw-Hill.

Fortoul, T., Valera, M., Ávila, M., López, S., y Nieto, D. (2006). Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de Educación Superior*, 35(138), 55-62.

Gallardo, B., Almerich, G., Suárez, J., García, E., Pérez, C., y Fernández, A. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Revista Bordón*, 65(2), 75-96. Disponible en <http://dx.doi.org/10.13042/brp.2013.65205>.

- García-Palacios, E. (2012). Aprender a Aprender. *Eutopía*, 16, 110-112.
- Grimes, S. K. (1995). Targeting academic programs to student diversity utilizing learning styles and learning-study strategies. *Journal of College Student Development*, 36(5), 422-430.
- Henrik, J. (2005). *Explicación del rendimiento escolar. Resultados de los estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS*. Copenhagen: Danish Technological Institute.
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Lozano, L., Gozález-Nuñez, J. A., Nuñez, J., Lozano, L., y Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5(7), 203-216.
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Mayer, R. E. (1992). Guiding students' processing of scientific information in text. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting' academic competence and literacy in school* (pp. 243-258). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Mead, S. (2006). *The evidence suggest otherwise: The truth about boys and girls*. Washington D.C.: Education Sector.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Montero, E., Sepúlveda, M., y Contreras, E. (2011). Estudio transversal de los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumno de 1er. año de la carrera de Medicina Veterinaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 151-159.
- Navarro, I., González, C., López, F., Fernández, F., y Heliz, J. (2015). Desarrollo de competencias en técnicas de estudio y relación con el rendimiento académico. En T. Tortosa, J. D. Alvarez, N. Pellín (Eds.), *Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi* (pp. 1643-1653). Alicante: Universidad de Alicante.
- Navarro, I., González, C., Galipienso, A., Contreras, A., López, F., Fernández, F., y Heliz, J. (2014). Empleo de técnicas de estudio y éxito académico en estudiantes de Grado de Maestro de la Universidad de Alicante. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia*. Alicante.
- Nisbet, J., y Schucksmith, J. (1994). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (2001). El aprendizaje estratégico. *Docencia universitaria*, 2(2), 105-109.
- Román, J. M^a., y Gallego, S. (2001). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.

Rossi, L., Neer, R., Lopetegui, M., y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología, 11*, 199-211.

Salas, M. (1990). *Técnicas de estudio para enseñanzas media y universitaria*. Madrid: Alianza Editorial.

Sepúlveda, M., Montero, E., Pérez R., Contreras E., y Solar, M. (2010). Diferencias de género en el perfil de estilos y uso de estrategias cognitivas de aprendizaje de estudiantes de Farmacología. *Revista Estilos de Aprendizaje, 5(1)*, 66-83.

Sepúlveda, M., López, M., Torres, P., Luengo, J., Montero, E., y Contreras, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la Universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje, 7(7)*, 135-150.

Torrano, F., y González-Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2*, 1-34.

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., y González-Pineda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema, 18*, 165-170.

Yuste, C., Martínez, R., y Galve, J. L. (2011). *Batería de aptitudes diferenciales y generales. BADYG/S. Manual técnico*. Madrid: CEPE.