

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DEL MUNICIPIO DE SARAVENA, ARAUCA, COLOMBIA

Freys Macias Fierro

In English School Language & Music Lab, Colombia

RESUMEN

El presente estudio pretendió relacionar las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes del grado décimo de la educación media (bachillerato) del área urbana del municipio de Saravena, Arauca. La investigación se consideró descriptiva y de tipo correlacional. La muestra fue constituida por 250 estudiantes del grado décimo de cinco instituciones educativas de educación media de Saravena, Arauca. Para evaluar las estrategias, se utilizó el cuestionario CEVEAPU, y para evaluar el rendimiento académico, el promedio de calificaciones finales del año anterior. Luego del análisis de los datos, se pudo concluir que las estrategias de aprendizaje influyen de alguna manera sobre el rendimiento académico de los participantes. También se pudo concluir que los estudiantes están aplicando mayormente 13 de las 25 estrategias de aprendizaje que incluyó el estudio. Se pudo observar que la estrategia motivación intrínseca fue la de mayor aplicación por los estudiantes.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, rendimiento académico, estudiantes de nivel medio.

Introducción

El análisis de la educación en las últimas décadas permite concluir que los estudiantes han tenido que desarrollar métodos propios para poder alcanzar sus objetivos y cumplir con los requisitos de formación académica, porque de ello dependen en gran medida los resultados, tanto positivos como negativos. Se puede decir que quienes logran terminar una

carrera han obtenido un resultado positivo y aquellos que repiten o desertan obtienen resultados negativos.

Que un estudiante desarrolle y aplique estrategias de aprendizaje no nace de la noche a la mañana ni por el azar. Se requiere una instrucción guiada. Hoy existen teorías sobre enseñar a aprender, aprender a aprender y enseñar a pensar, que propenden a la formación de docentes y estudiantes con estas capacidades estratégicas de aprendizaje.

El presente trabajo de investigación centró su atención en la caracterización de las estrategias de aprendizaje en relación con el rendimiento académico,

Freys Macias Fierro, Director de In English School Language & Music Lab.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Freys Macias Fierro, Calle 25 # 16-24 Saravena (Arauca), Colombia. Correo electrónico: fmacias77@yahoo.com

expresado en calificaciones de los estudiantes de grado décimo de la educación media (bachillerato) del área urbana del municipio de Saravena, Arauca, Colombia.

Las instituciones educativas enfrentan día a día el reto de mejorar su nivel académico o calidad académica, afrontando los rápidos cambios que se dan en los distintos contextos sociales, económicos y culturales de una sociedad globalizada y cambiante. Las investigaciones sobre el rendimiento académico han sido motivo de varios análisis a través del tiempo. Se ha enfatizado la importancia de los diversos factores que influyen en la obtención de buenos resultados que, a su vez, se convierten en elementos de apoyo para el mejoramiento y el éxito académico. Ante estas expectativas, surgen los interrogantes sobre el papel que juega el estudiante en este proceso de aprendizaje y la forma como logra conseguir que sus resultados sean satisfactorios.

Según lo expresan Weinstein, Laverghetta, Alexander y Stewart (2009), el estudiante adopta como estrategia de aprendizaje la motivación por parte del maestro, quien se convierte en un elemento altamente positivo para el alcance de sus logros. Un estudiante, aunque no proyecte el mejor rendimiento inicialmente, pero que busque la estrategia adecuada para mejorar, puede sobrepasar cualquier obstáculo que se le interponga. Como ser único, cada estudiante asimila el aprendizaje a su manera y aprende de modo exitoso cuando la información adquirida se almacena y se procesa, para luego producir con eficiencia. Esto significa que los aprendices adoptan sus propias estrategias, porque son las que les permiten dar resultados satisfactorios de aquello que aprenden,

siendo estos los aspectos guadores en la producción del conocimiento.

Weinstein y Mayer (citados en Silvestri, 2006) definen las estrategias como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje, con la intención de influir en su proceso de codificación. Se hizo una investigación sobre la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y la asociación entre aspectos claves centrados en sus propias concepciones como aprendices, los métodos de enseñanza y los resultados del aprendizaje, y se encontró que hay diferencias cualitativas en sus concepciones; estos enfoques estarían vinculados a juicios más completos de su mismo aprendizaje y a un mejor rendimiento académico. Es de mencionar que “la variación en la calidad de las concepciones y enfoques de los estudiantes revela una estrecha relación entre lo que los estudiantes piensan que es su aprendizaje, la forma de enfocarlo y el rendimiento académico” (Bliuc, Ellis, Goodyear y Piggott, 2010, p. 512). También “se comprobó que la autorregulación a largo plazo es una estrategia positiva y esencial en el estudiante para el éxito académico según lo demuestran los promedios acumulados de un grupo de estudiantes” (Bail, Zhang y Tachiyama, 2008, p. 54).

Diversas investigaciones indican que las estrategias de aprendizaje predicen el rendimiento académico en buena medida y que los estudiantes que tienen excelentes resultados utilizan más y mejores estrategias que los estudiantes con un rendimiento medio (Byrne, Flood y Willis, 2004; Gargallo López, Almerich Cerveró, Suárez Rodríguez y García Félix, 2012; Gargallo López, Suárez Rodríguez y Pérez Pérez, 2009; Gargallo López et al., 2011; Hilt, 2011; Yip, 2009). Según Broc Cavero (2011),

las variables de rendimiento previo son predictores del rendimiento final, pero las que mejor discriminaban entre grupos de rendimiento (alto, medio y bajo) son variables de aprendizaje, como la gestión del tiempo, la regulación del esfuerzo y la autorregulación metacognitiva. (p. 171)

En una investigación sobre antecedentes y consecuencias de los logros académicos, se halló una correlación positiva entre el rendimiento académico y los objetivos enfocados al rendimiento, el objetivo estratégico de dominio, las estrategias de aprendizaje. En cambio, se encontró una correlación negativa entre el rendimiento y la estrategia de aprendizaje superficial (Diseth y Kobbeltvedt, 2010).

Las estrategias también juegan un papel importante en la motivación de los estudiantes (Caliskan, 2011), la autonomía e iniciativa personal (Villardón y Yániz, 2011) y resultados adaptativos en cuanto a la satisfacción y el ajuste a la vida académica en general (Castro Solano, 2011), entre otros.

Según lo expresan Lee y Shute (2010), docenas de variables demuestran los vínculos empíricos directos a los logros académicos, ellas se agrupan en cuatro categorías principales: compromiso de los estudiantes, estrategias de aprendizaje, clima estudiantil, y las influencias socio-familiares que trabajadas en conjunto producen un rendimiento óptimo. (p. 185)

De acuerdo con Pepper, Blackwell, Monroe y Coskey (2012), los profesores pueden influir en sus estudiantes universitarios que se preparan para ser educadores. Estas experiencias pueden impactar en su desempeño laboral futuro como educadores. Según McInerney, Cheng, Ching Mok y Hap Lam (2012), “el au-

mento del empleo de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes puede aumentar su autoconcepto y esto mejora su rendimiento académico” (p. 264).

Nishitani y Matsuda (2011) encontraron que solo sugerir a los estudiantes el uso de las estrategias de aprendizaje no es suficiente para promover su empleo. Los estudiantes no las usan porque, sencillamente, no saben de su existencia o han escuchado de ellas, pero no tienen idea de cómo utilizarlas.

Teniendo en cuenta el contexto sociocultural de la población saravenense, los estudiantes adscritos al grado décimo de los colegios urbanos se mueven en un ambiente que ha sido permeado por la violencia desde hace un buen tiempo, lo cual ha dificultado y hecho casi imposible que algunos estudiantes culminen con éxito sus estudios secundarios.

Sin embargo, al hacer un diagnóstico desde la coordinación académica de la oficina de la Secretaría de Educación del municipio de Saravena, Arauca, con base en el cuadro de deserción (32% de los matriculados), se ha presentado un alto nivel de fracaso académico en estudiantes, tanto antiguos como de nuevo ingreso, lo que motivó a hacer un análisis de sus posibles causas.

Por lo anterior, se generó, entonces, la pregunta que orientó el presente escrito y que se convirtió en la razón de esta investigación, a saber: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado décimo de la educación media (bachillerato) del área urbana del municipio de Saravena, Arauca, que son factores determinantes de su rendimiento académico?

Metodología

La investigación fue de tipo correlacional y descriptiva.

Población y muestra

La unidad de observación para esta investigación es el estudiante del grado décimo de la educación básica secundaria (bachillerato) del área urbana del municipio de Saravena. La población de este estudio está constituida por 400 estudiantes de los grados décimos de los seis diferentes colegios de secundaria del municipio.

Después de pedir un informe a las instituciones sobre la cantidad de estudiantes en el grado décimo, se procedió a escoger una muestra equitativa en cada institución. Los estudiantes fueron seleccionados al azar, sin tener en cuenta ninguna característica especial, sino que estuvieran en grado décimo y hubiesen hecho el grado noveno en la misma institución, para poder tener acceso a sus resultados académicos del año anterior. La muestra que se estudió se constituyó por 250 alumnos del grado décimo de la educación media de las seis instituciones educativas participantes, equivalentes a un 62,5% del total de la población seleccionada.

Instrumentos

Para la recolección de datos de esta investigación, se utilizó el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), elaborado y validado por Gargallo López et al. (2009). Sus autores hicieron una investigación exhaustiva, analizando otros instrumentos y concluyeron que les faltaban algunos elementos necesarios para este tipo de evaluación en el contexto universitario.

El CEVEAPEU está compuesto por dos escalas: (a) la primera, de estrategias afectivas de apoyo y control con cuatro subescalas, 15 estrategias y 53 ítems y (b) la segunda, de estrategias de procesamiento de la información con dos

subescalas, 10 estrategias y 35 ítems (ver Tabla 1); para un total de 88 ítems diseñados con formato Likert con cinco opciones de respuesta: *muy en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *indeciso*, *de acuerdo* y *muy de acuerdo*.

El instrumento fue contextualizado en las diferentes áreas y con distintos docentes, evitando así problemas de inteligibilidad. Fue validado siguiendo un procedimiento riguroso en su construcción mediante un pase piloto y otro de validación definitiva, sometido al análisis factorial de sus componentes y evaluación de expertos, teniendo en cuenta la validez de constructo con rotación Varimax, prueba de esfericidad de Bartlett, índice KMO idóneo; el contenido de los ítems, su inteligibilidad y su validez en general con escala Likert de 1 a 5. La confiabilidad, que mide la consistencia interna, mostró un coeficiente alfa de Cronbach de .897. En cuanto a su validez predictiva, el resultado de correlación r de Pearson fue significativamente positivo mediante el análisis de regresión múltiple ($r = .225$ para la escala 1 y $r = .151$ para la escala 2). Además, la consistencia de estabilidad temporal es significativa.

El CEVEAPEU es un instrumento que permite recoger información de los diversos elementos que integran las estrategias de aprendizaje. Sus autores indican que los estudiantes de bachillerato y universidad tienen mayor capacidad que los de menor edad para ofrecer información objetiva y completa sobre sus métodos y estrategias de estudio.

Para medir la variable rendimiento académico, se usó el promedio de las calificaciones finales del año inmediatamente anterior, emitido por las diferentes coordinaciones académicas de las instituciones del Municipio.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tabla 1

Estructura del CEVEAPU

| Escala | Subescala | Estrategia | |
|---|--|---|---|
| Estrategias afectivas de apoyo y control (auto-manejo) (35 ítems) | Estrategias motivacionales (20 ítems) | Motivación intrínseca | |
| | | Motivación extrínseca | |
| | | Valor de la tarea | |
| | | Atribuciones internas | |
| | | Atribuciones externas | |
| | | Autoeficacia y expectativas | |
| | | Concepción de la inteligencia como modificable | |
| | Componentes afectivos (8 ítems) | Estado físico y anímico | |
| | | Ansiedad | |
| | Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (35 ítems) | Estrategias metacognitivas (15 ítems) | Conocimiento de los objetivos y criterios de evaluación |
| Planificación | | | |
| Autoevaluación | | | |
| | | 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 | |
| | | Conocimiento de fuentes y búsqueda de información | |
| | | Selección de información | |
| Estrategias de procesamiento y uso de información (27 ítems) | | Estrategias de búsqueda y selección de la información (8 ítems) | Adquisición de información |
| | | | Elaboración |
| | Estrategias de procesamiento y uso de información (27 ítems) | Organización | |
| | | Personalización y creatividad, pensamiento crítico | |
| | | Almacenamiento, memorización, uso de recursos mnemotécnicos | |
| | | Almacenamiento simple y repetición | |
| | | Transferencia, uso de información | |
| | | Manejo de recursos para usar la información adquirida | |

Procedimientos

Se recolectaron los datos entre los alumnos del grado décimo de las seis instituciones de educación media del municipio de Saravena, Arauca, Colombia, que son los siguientes: Colegio Adventista Bethel, Colegio Nacional la Frontera, Concentración de Desarrollo Rural, Colegio José Eustasio Rivera,

Colegio Antonio Nariño y Colegio Industrial Rafael Pombo.

Se solicitó permiso por medio de una carta dirigida a los rectores de cada uno de los planteles educativos y luego se administró el instrumento a los estudiantes durante espacios otorgados por la coordinación académica de cada institución.

Para evaluar la hipótesis, se realizó un análisis de regresión múltiple.

Resultados

Descripción de la muestra

La población objeto de estudio se constituyó por estudiantes del grado décimo de los seis colegios de bachillerato del municipio de Saravena, Arauca. En el proceso participaron 280 estudiantes, de los cuales fueron eliminados 30 pertenecientes a una de las instituciones, pues no se recibieron los resultados académicos correctamente. La muestra definitiva quedó constituida, entonces, por 250 casos válidos, distribuidos así: 15 (6%) del Colegio Adventista Bethel, 67 (26.8%) de la Concentración de Desarrollo Rural, 100 (40%) del Colegio Industrial Rafael Pombo, 28 (11.2%) del Colegio Antonio Nariño y 40 (16%) de la Institución Educativa la Frontera.

Con respecto al género de los 250 participantes, la muestra estuvo formada por 117 hombres (46.8%) y 133 mujeres (53.2%).

En relación con la edad de los participantes, se manejaron dos rangos: el rango 1, de 14 a 15 años, con una frecuencia de 129 (51.6%) y el rango 2, de 16 a 17 años, con una frecuencia de 118 (47.2%). Se obtuvieron dos valores perdidos (0.8%).

En cuanto al promedio de los estudiantes de los grados décimos, participantes de las instituciones educativas de Saravena, Arauca, se tomó como referencia el promedio final general del año inmediatamente anterior (noveno grado), pues el año en curso aun no había finalizado. Los promedios de los participantes oscilan entre 3.0 y 5.0. Se utilizaron dos categorías: (a) categoría A, con calificaciones entre 3.0 y 3.9 (60% a 79%), con 179 estudiantes (71.6% de

la muestra) y (b) categoría B, con calificaciones entre 4.0 y 5.0 (80% a 100%), con 71 (28.4% de la muestra).

Estrategias de aprendizaje más utilizadas

Uno de los objetivos del estudio propuso identificar las estrategias de aprendizaje más aplicadas por los estudiantes del grado décimo y observar su posible influencia sobre sus resultados académicos.

De acuerdo con los resultados obtenidos del CEVEAPEU, los estudiantes aplicaron 25 posibles estrategias de aprendizaje durante su proceso educativo, siendo la motivación intrínseca la que obtuvo la mayor valoración ($M = 87.3$).

A continuación se hace una descripción detallada de la frecuencia con la que fue utilizada cada una de estas estrategias de aprendizaje, junto a la media de cada estrategia. Se tuvo en cuenta el uso de las categorías “*de acuerdo*” y “*muy de acuerdo*” para determinar las estrategias utilizadas.

1. Motivación intrínseca. Un 87.3% de los estudiantes están aplicando esta estrategia. Esto muestra que los estudiantes están aprendiendo por su propio gusto, sin que nadie externamente les esté motivando para que lo hagan. Al contrario, lo hacen porque tienen un espíritu de autosuperación bien marcado. Está conformada por tres ítems: 1, “Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo” ($M = 4.04$, $DE = 0.859$); 2, “Aprender de verdad es lo más importante para mí” ($M = 4.52$, $DE = 0.616$); 3, “Cuando estudio lo hago con interés por aprender” ($M = 4.11$, $DE = 0.617$).

2. Motivación extrínseca. Un 53.2% de los estudiantes aplican esta estrategia. Está conformada por dos ítems: 4,

“Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa” ($M = 2.30$, $DE = 1.349$); 5, “Necesito que otras personas –padres, amigos, profesores, etc.– me animen para estudiar” ($M = 3.02$, $DE = 1.372$).

3. Valor de la tarea. Utilizan la estrategia un 79.4% de los estudiantes. Esto muestra que los estudiantes le dan una gran importancia a las asignaturas que desarrollan en su proceso de aprendizaje, siendo utilizadas para su formación actual e, incluso, para aplicarlas en el futuro profesional. Contiene cuatro ítems: 6, “Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional” ($M = 4.38$, $DE = 0.838$); 7, “Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación” ($M = 4.00$, $DE = 0.774$); 8, “Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso” ($M = 3.81$, $DE = 0.920$); 9, “Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas” ($M = 4.19$, $DE = 0.766$).

4. Atribuciones internas. Utilizan la estrategia un 82.5% de los estudiantes. Este porcentaje muestra que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos a factores de control interno. Contiene tres ítems: 10, “Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo” ($M = 4.64$, $DE = 0.599$); 11, “Mi rendimiento académico depende de mi capacidad” ($M = 3.94$, $DE = 1.085$); 14, “Mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme” ($M = 4.00$, $DE = 0.903$).

5. Atribuciones externas. Un 10.6% de los estudiantes utilizan esta estrategia. Contiene dos ítems: 12, “Mi rendimiento académico depende de la suerte” ($M = 4.18$, $DE = 0.870$); 13, “Mi rendimiento académico depende de los profesores” ($M = 3.66$, $DE = 1.131$).

6. Autoeficacia y expectativas. Un 75.6% de los estudiantes utilizan esta estrategia. Al analizar esta estrategia, se muestra que los estudiantes están convencidos de sus alcances, sin importar lo difícil que puedan ser; solo basta proponérselo y lograrlo. Contiene cuatro ítems: 15, “Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este curso” ($M = 3.71$, $DE = 0.931$); 16, “Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias” ($M = 4.12$, $DE = 0.680$); 17, “Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga” ($M = 4.35$, $DE = 0.757$); 18, “Estoy convencido de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas” ($M = 3.84$, $DE = 0.787$).

7. Concepción de la inteligencia como modificable. Contiene dos ítems: 19, “La inteligencia supone un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje” ($M = 4.33$, $DE = 0.680$); 20, “La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar” ($M = 3.91$, $DE = 1.162$). Utilizan esta estrategia un 52% de los estudiantes.

8. Estado físico y anímico. Contiene cuatro ítems: 21, “Normalmente me encuentro bien físicamente” ($M = 4.02$, $DE = 0.909$); 22, “Duermo y descanso lo necesario” ($M = 3.74$, $DE = 1.110$); 23, “Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien” ($M = 3.91$, $DE = 0.927$); 24, “Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar” ($M = 3.81$, $DE = 0.860$). Un 70% de estudiantes utilizan esta estrategia, lo cual indica que se rinde académicamente más cuando se encuentra físicamente bien, cuando se duerme lo necesario, cuando se tiene una actitud positiva y un estado de ánimo apropiado.

9. Ansiedad/control de la ansiedad. Contiene cuatro ítems: 25, “Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso” ($M = 3.08$, $DE = 1.223$); 26, “Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso” ($M = 2.36$, $DE = 1.205$); 27, “Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender” ($M = 2.28$, $DE = 1.134$); 28, “Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés como exámenes, exposiciones o intervenciones en público” ($M = 3.24$, $DE = 1.074$). Un 61,6% de los estudiantes la utilizan.

10. Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Esta estrategia contiene dos ítems: 30, “Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias” ($M = 3.57$, $DE = 1.040$); 31, “Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas” ($M = 3.64$, $DE = 0.839$). Un 60% de estudiantes la aplican.

11. Planificación. Contiene cuatro ítems. 32, “Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso” ($M = 3.01$, $DE = 1.118$); 33, “Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas” ($M = 3.22$, $DE = 1.007$); 34, “Solo estudio antes de los exámenes” ($M = 2.69$, $DE = 1.082$); 35, “Tengo un horario de trabajo personal y estudio, al margen de las clases” ($M = 2.63$, $DE = 1.172$). Un 37,5% de los estudiantes aplican esta estrategia.

12. Autoevaluación. Contiene tres ítems: 29, “Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas” ($M = 3.95$, $DE = 0.851$); 36, “Me doy cuenta de cuándo hago bien las cosas en las tareas académicas sin necesidad de esperar la calificación del profesor” ($M = 3.83$, $DE = 0.852$); 39, “Cuando he hecho un examen, sé si está mal o si está

bien” ($M = 3.66$, $DE = 0.970$). Un 69,9% de los estudiantes aplican esta estrategia. Esto muestra que los alumnos tienen la capacidad de autoevaluarse frente a lo aprendido. Son capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades, sabiendo si están haciendo bien o mal las cosas o si les fue bien o mal en un examen antes de ser calificado por el docente.

13. Control, autorregulación. Contiene seis ítems: 37, “Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado, en los estudios, los cambio por otros más adecuados” ($M = 3.48$, $DE = 0.937$); 38, “Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias” ($M = 3.70$, $DE = 0.865$); 40, “Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles” ($M = 3.39$, $DE = 1.122$); 41, “Procuro aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más” ($M = 3.54$, $DE = 1.049$); 42, “Si me ha ido mal en un examen por no haberlo estudiado bien, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez” ($M = 3.94$, $DE = 0.957$); 43, “Cuando me han puesto una mala calificación en un trabajo, hago lo posible para descubrir lo que era incorrecto y mejorar en la próxima ocasión” ($M = 3.79$, $DE = 0.965$). Un 60,5% de los estudiantes aplican esta estrategia, mostrando que, al no alcanzar el éxito esperado, cambian sus planes iniciales por otros más adecuados, adaptándose a las exigencias de cada profesor y de cada materia. Dedicán más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles, procurando aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para aprender, incluso, de los mismos errores.

14. Control del contexto. Contiene cuatro ítems: 44, “Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura,

ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.” ($M = 3.22$, $DE = 1.163$); 45, “Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo” ($M = 3.54$, $DE = 1.094$); 46, “Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar” ($M = 3.34$, $DE = 0.923$); 47, “Creo un ambiente de estudio adecuado para rendir” ($M = 3.53$, $DE = 0.869$). Un 50.6% de los estudiantes aplican esta estrategia.

15. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros. Contiene seis ítems: 48, “Procuro estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros” ($M = 3.61$, $DE = 1.059$); 49, “Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros” ($M = 3.59$, $DE = 1.113$); 50, “Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo” ($M = 4.06$, $DE = 0.944$); 51, “Me llevo bien con mis compañeros de clase” ($M = 4.17$, $DE = 0.942$); 52, “El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante” ($M = 3.88$, $DE = 1.028$); 53, “Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero” ($M = 4.03$, $DE = 1.033$). Un 72,1% de los estudiantes aplican esta estrategia. Los estudiantes están trabajando en equipo con sus demás compañeros de clase para realizar sus trabajos y despejar dudas; para interactuar en el salón de clases y para comprender fácilmente algún contenido.

16. Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Contiene cuatro ítems: 54, “Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas” ($M = 3.78$, $DE = 0.926$); 55, “Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar las obras que necesito” ($M = 3.13$, $DE = 1.077$); 56, “Sé utilizar la hemeroteca y encontrar los artículos

que necesito” ($M = 2.94$, $DE = 1.020$); 57, “No me conformo con el manual y/o con los apuntes de clase, busco y recojo más información para las asignaturas” ($M = 2.86$, $DE = 0.960$). Un 38.2% de los estudiantes aplican esta estrategia.

17. Selección de información. Contiene cuatro ítems: 58, “Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas” ($M = 3.41$, $DE = 1.031$); 59, “Selecciono la información que debo trabajar en las asignaturas pero no tengo muy claro si lo que yo selecciono es lo correcto para tener buenas calificaciones” ($M = 3.41$, $DE = 0.954$); 60, “Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas” ($M = 3.59$, $DE = 0.832$); 61, “Cuando hago búsquedas en Internet, donde hay tantos materiales, soy capaz de reconocer los documentos que son fundamentales para lo que estoy trabajando o estudiando” ($M = 4.11$, $DE = 0.700$). Un 61% de los estudiantes aplican esta estrategia. Ellos saben de manera concreta cómo manejar la información que reciben durante el proceso de aprendizaje.

18. Adquisición de información. Contiene cuatro ítems: 62, “Cuando estudio los temas de las asignaturas, realizo una primera lectura que me permita hacerme una idea de lo fundamental” ($M = 3.82$, $DE = 0.800$); 63, “Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido” ($M = 4.06$, $DE = 0.809$); 64, “Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro” ($M = 4.11$, $DE = 0.776$); 65, “Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor” ($M = 3.94$, $DE = 0.850$). Un 73.7% de los estudiantes

aplican esta estrategia. El estudio muestra que los estudiantes están utilizando la lectura como clave fundamental para adquirir información nueva antes de una clase y antes de memorizar algún contenido. Toman apuntes en clase, de tal manera que extraen la información necesaria de lo que el docente está exponiendo.

19. Elaboración. Contiene tres ítems: 66, “Cuando estudio, integro información de diferentes fuentes: clase, lecturas, trabajos prácticos, etc.” ($M = 3.47$, $DE = 0.901$); 67, “Amplíe el material dado en clase con otros libros, revistas, artículos, etc.” ($M = 3.05$, $DE = 1.067$); 68, “Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase” ($M = 3.42$, $DE = 0.992$). Un 48.0% de los estudiantes aplican esta estrategia.

20. Organización. Contiene cinco ítems: 69, “Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio” ($M = 2.94$, $DE = 1.016$); 70, “Hago esquemas con las ideas importantes de los temas” ($M = 3.05$, $DE = 1.086$); 71, “Hago resúmenes del material que tengo que estudiar” ($M = 3.19$, $DE = 1.068$); 72, “Para estudiar selecciono los conceptos clave del tema y los uno o relaciono mediante mapas conceptuales u otros procedimientos” ($M = 3.22$, $DE = 1.053$); 81, “Para recordar lo estudiado me ayudo de esquemas o resúmenes hechos con mis palabras que me ayudan a retener mejor los contenidos” ($M = 3.42$, $DE = 1.074$). Un 41.2% de los estudiantes aplican esta estrategia.

21. Personalización y creatividad, pensamiento crítico. Contiene cinco ítems: 73, “Analizo críticamente los

conceptos y las teorías que me presentan los profesores” ($M = 3.60$, $DE = 0.826$); 74, “En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas” ($M = 3.60$, $DE = 0.821$); 75, “Me hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio, para ver si las encuentro convincentes. ($M = 3.72$, $DE = 0.958$); 76, “Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten” ($M = 3.58$, $DE = 0.889$); 77, “Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles” ($M = 3.68$, $DE = 0.817$). Un 60.2% de los estudiantes aplican esta estrategia. Al analizar este resultado, se puede decir que los estudiantes están analizando críticamente los contenidos de las clases, profundizando personalmente para poder dar sus propias ideas y argumentos o nuevas alternativas para resolver algún problema.

22. Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Contiene tres ítems: 80, “Cuando he de aprender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas...), las organizo según algún criterio para aprenderlas con más facilidad (por ejemplo, familias de palabras)” ($M = 3.51$, $DE = 1.011$); 82, “Para memorizar utilizo recursos mnemotécnicos tales como acrónimos (hago una palabra con las primeras letras de varios apartados que debo aprender), siglas, palabras clave, etc.” ($M = 3.12$, $DE = 1.171$); 83, “Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas” ($M = 3.48$, $DE = 0.991$). Un 52.7% de los estudiantes aplican esta estrategia.

23. Almacenamiento. Simple repetición. Contiene dos ítems: 78, “Para aprender las cosas, me limito a repetir las una y otra vez” ($M = 2.44$, $DE = 0.956$); 79, “Me aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda” ($M = 2.88$, $DE = 1.095$). Un 47.8% de los estudiantes aplican esta estrategia.

24. Transferencia. Uso de la información. Contiene tres ítems: 86, “Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana” ($M = 3.39$, $DE = 1.097$); 87, “En la medida de lo posible, utilizo lo aprendido en una asignatura también en otras” ($M = 3.78$, $DE = 0.842$); 88, “Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado, para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación” ($M = 3.88$, $DE = 0.825$). Un 66,1% de los estudiantes aplican esta estrategia. Los estudiantes están aplicando lo aprendido en situaciones futuras, en nuevas tareas, en otras asignaturas e incluso, para su vida cotidiana.

25. Manejo de recursos para usar la información adquirida. Contiene dos ítems: 84, “Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir” ($M = 3.91$, $DE = 0.802$); 85, “A la hora de responder un examen, antes de redactar, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo” ($M = 3.55$, $DE = 0.936$). Un 67.2% de los estudiantes aplican esta estrategia. Los estudiantes están utilizando ciertos esquemas mentales para manejar la información adquirida, preparándose mentalmente antes de escribir o hablar y de responder un examen.

Basados en los resultados anteriores, más de un 60% de los estudiantes parti-

cipantes utiliza 13 de las 25 estrategias que propone el CEVEAPEU. En la Tabla 2 se muestran en orden de mayor a menor aplicación.

Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

De acuerdo con los datos que se muestran en la Tabla 3, los resultados de correlación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico se pueden interpretar así: la motivación intrínseca (MI) presenta una correlación estadísticamente significativa ($r = .147$, $p = .02$), aunque no muy relevante. Esto quiere decir que los estudiantes con un buen rendimiento académico utilizan la automotivación que los lleva a mejores resultados en un 14.7% del rendimiento académico.

La estrategia atribuciones externas (AE) presenta una correlación significativa ($r = .125$, $p = .048$), aunque el tamaño de la correlación no es relevante. Este resultado muestra que, en cierta medida, los estudiantes piensan que su rendimiento académico depende un poco de la suerte y de los profesores. La correlación indica que la variable AE predice un 15.6% el rendimiento académico.

En cuanto a autoeficacia y expectativas (AEX) se presenta una relación significativa negativa ($r = -.154$, $p = .01$). Este resultado muestra que, cuanto mayor es la autoeficacia y expectativas, menor es el rendimiento académico y viceversa.

En cuanto al estado físico y anímico (EFA), también se observa una relación significativa negativa ($r = -.187$, $p = .003$). Quiere decir que los estudiantes que prestan más atención a tener un buen estado físico y anímico no están obteniendo buenos resultados académicos.

Tabla 2
Estrategias de aprendizaje ordenadas de mayor a menor aplicación

| Estrategia | % |
|--|------|
| 1. Motivación intrínseca | 87.3 |
| 4. Atribuciones internas | 82.5 |
| 3. Valor de la tarea | 79.4 |
| 6. Autoeficacia y expectativas | 75.6 |
| 18. Adquisición de la información | 73.7 |
| 15. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros | 72.1 |
| 8. Estado físico y anímico | 70.0 |
| 12. Autoevaluación | 69.9 |
| 25. Manejo de recursos para usar la información adquirida | 67.8 |
| 24. Transferencia. Uso de la información | 66.1 |
| 17. Selección de la información | 61.0 |
| 13. Control, autorregulación | 60.5 |
| 21. Personalización y creatividad, pensamiento crítico | 60.2 |
| 10. Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación | 60.0 |
| 9. Ansiedad. Control de la ansiedad | 57.1 |
| 2. Motivación extrínseca | 53.2 |
| 22. Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos | 52.7 |
| 7. Concepción de la inteligencia como modificable | 52.0 |
| 14. Control del contexto | 50.6 |
| 19. Elaboración | 48.0 |
| 23. Almacenamiento. Simple repetición | 47.8 |
| 20. Organización | 41.2 |
| 16. Conocimiento de fuentes y búsqueda de información | 38.2 |
| 11. Planificación | 37.5 |
| 5. Atribuciones externas | 10.6 |

Tabla 3
Correlaciones entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico

| Estrategia | r | p |
|--|---------|------|
| Motivación intrínseca | .147* | .020 |
| Motivación extrínseca | .106 | .094 |
| Valor de la tarea | -.095 | .132 |
| Atribuciones internas | .021 | .738 |
| Atribuciones externas | .125* | .048 |
| Autoeficacia y expectativas | -.154* | .015 |
| Concepción de la inteligencia como modificable | .114 | .071 |
| Estado físico y anímico | -.187** | .003 |
| Ansiedad. Control de la ansiedad | .021 | .740 |
| Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación | .091 | .154 |
| Planificación | -.079 | .211 |
| Autoevaluación | .041 | .518 |
| Control, autorregulación | .005 | .943 |
| Control del contexto | -.003 | .964 |
| Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros | -.054 | .396 |
| Conocimiento de fuentes y búsqueda de información | -.161* | .011 |
| Selección de la información | -.037 | .557 |
| Adquisición de la información | -.048 | .446 |
| Elaboración | -.014 | .821 |
| Organización | .023 | .712 |
| Personalización y creatividad, pensamiento crítico | -.042 | .509 |
| Almacenamiento. Simple repetición | .081 | .200 |
| Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos | -.052 | .413 |
| Manejo de recursos para usar la información adquirida | -.037 | .559 |
| Transferencia. Uso de la información | .029 | .645 |

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

Para la estrategia conocimiento de fuentes y búsqueda de información (CFBI), hay una relación significativa negativa ($r = -.161, p = .01$), dejando ver que los estudiantes con buen rendimiento no perciben como necesario el tener conocimiento previo de la información que necesitan para sus estudios, siendo innecesario el uso de bibliotecas y otras fuentes.

Se utilizó la regresión lineal múltiple con el propósito de determinar si las dimensiones de las subescalas de las estrategias de aprendizaje eran predictoras significativas del rendimiento académico.

Los resultados de la regresión lineal múltiple por el método “atrás” mostraron el poder predictor de seis dimensiones de las estrategias de aprendizaje: estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas, estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos, estrategias de búsqueda y selección de información, estrategias de procesamiento y uso de la información ($F_{(6,243)} = 2.639, p = .017, r = .247, r^2 = .061$). Los coeficientes beta de las dimensiones fueron .138, -.145, .038, -.045, -.246 y .182, respectivamente. Estos resultados indican que las estrategias de aprendizaje son factores que predicen el rendimiento académico de los estudiantes del grado décimo de la educación media (bachillerato) del área urbana del municipio de Saravena, Arauca.

Sin embargo, el aporte de dos de las seis dimensiones no fue significativo (estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto), por lo cual solamente cuatro de estas dimensiones que aportan significativamente constituyen el mejor modelo predictor del rendimiento académico: estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias de búsqueda y selección de

información, estrategias de procesamiento y uso de la información ($F_{(4,245)} = 3,894, p = .004, r = .245, r^2 = .060$). Los coeficientes tipificados beta para estas cuatro variables fueron .144, -.147, -.244 y .177, respectivamente.

Al analizar el resultado de estas cuatro variables se puede ver lo siguiente: La subescala estrategias motivacionales, compuesta por siete estrategias de aprendizaje, presenta una correlación positiva de $r = .230$, indicando que las estrategias motivacionales utilizadas por los estudiantes influyen en cierta medida en el resultado académico final.

La subescala componentes afectivos, compuesta por dos estrategias de aprendizaje, mostró una correlación negativa ($r = -.345$), indicando que, hasta cierto punto, cuanto menos énfasis se haga en los componentes afectivos, mayor es el rendimiento académico.

La subescala estrategias de búsqueda y selección e información, compuesta por dos estrategias de aprendizaje, presenta una correlación relevante pero negativa de $r = -.568$. Este resultado indica que, cuanto mayor es el buen uso de las fuentes y la búsqueda de la información que realizan los estudiantes, menor es su rendimiento académico.

La subescala estrategias de procesamiento y uso de la información, compuesta por ocho estrategias de aprendizaje, muestra una correlación positiva de $r = .125$, mostrando que, a mayor procesamiento y uso de la información, mayor es el rendimiento académico.

Discusión

Este trabajo se realizó con el propósito de determinar si las estrategias de aprendizaje aplicadas por los estudiantes de los grados décimos de educación básica secundaria del municipio de Saravena,

Arauca, influían significativamente en su rendimiento académico.

Numerosas investigaciones han mostrado la influencia que el uso de las estrategias de aprendizaje tiene en el rendimiento de los alumnos (Byrne et al., 2004; Gargallo López et al., 2009; Gargallo López et al., 2012; Gargallo López et al., 2011; Hilt, 2011; Yip, 2009). En este trabajo, se encontró que cinco de las estrategias son las que presentan una correlación estadísticamente significativa con el rendimiento académico. Esto está en concordancia con los resultados de Kaya y Kablan (2013), quienes también encontraron que solo siete de las nueve estrategias de aprendizaje investigadas estuvieron significativamente asociadas con los logros académicos en ciencias.

En la presente investigación, la motivación intrínseca (MI) presenta una correlación estadísticamente significativa, aunque no muy relevante. Esto quiere decir que los estudiantes con un buen rendimiento académico tienden a tener mayor automotivación. Un estudiante motivado trabaja para alcanzar sus metas, lo que lo lleva a mejorar su rendimiento académico (Morales, 2011).

Otra de las estrategias que correlacionó significativamente con el rendimiento fue la de las atribuciones externas (AE), lo que indica que los estudiantes asocian, en cierta medida, su rendimiento con la suerte o la decisión de sus profesores. En este sentido, Weinstein et al. (2009) señalaron el rol del maestro para motivar a los estudiantes y modelar el uso de estrategias de aprendizaje, ya que el maestro tiene una gran influencia para que el alumno alcance sus logros.

Un resultado que llama la atención es la correlación negativa entre la autoeficacia y las expectativas (AEX) con el rendimiento académico. Esto significa

que, en el grupo de alumnos estudiados, cuanto mayores son la autoeficacia y las expectativas, menor es el rendimiento académico. Estos resultados son contrarios a los encontrados en investigaciones anteriores, donde la autoeficacia predice el rendimiento académico (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005).

Las otras dos estrategias que correlacionaron significativamente, estado físico y anímico (EFA) y conocimiento de fuentes y búsqueda de información (CFBI), también presentaron correlaciones negativas. Estos dos resultados requieren mayor investigación, ya que se esperaría que los estudiantes que mantienen un buen estado físico y anímico rindan mejor que aquellos que no están bien descansados o cuya actitud no es positiva. De igual manera, se esperaría que rindan mejor los alumnos que saben cómo y dónde encontrar la información que necesitan. Hay que destacar, sin embargo, que esta es una de las estrategias menos utilizadas por los alumnos estudiados.

Al analizar cuáles de las dimensiones de las subescalas de estrategias de aprendizaje eran predictoras del rendimiento académico, este estudio reveló que solo cuatro de ellas tenían un poder predictivo. La combinación de estrategias que tiene mayor poder predictivo incluye la subescala de estrategias motivacionales, los componentes afectivos, las estrategias de búsqueda y selección de información y las estrategias de procesamiento y uso de la información.

Los valores tipificados de la subescala estrategias motivacionales indican que las estrategias motivacionales utilizadas por los estudiantes influyen en cierta medida en el resultado académico final. Esto se puede dar por el alto porcentaje de estudiantes que aplicaron cuatro de las siete estrategias pertene-

cientes a esta subescala: motivación intrínseca, atribuciones internas, valor de la tarea y autoeficacia y expectativas. Cabe notar que estas fueron las estrategias con mayores porcentajes. Estos resultados confirman otros resultados similares que resaltan la importancia de la motivación (Morales, 2011) y la autoeficacia (Salanova et al., 2005), para el rendimiento académico.

La subescala componentes afectivos está compuesta por dos estrategias de aprendizaje, estado físico y ánimo y ansiedad. Esta subescala mostró una correlación negativa, indicando que, hasta cierto punto, cuanto menos énfasis se haga en los componentes afectivos, mayor podría ser el rendimiento académico. Kállay (2012) dice que, en su contexto de aprendizaje, específicamente algunas estrategias de aprendizaje facilitan el éxito en los logros académicos, mientras otras son contraproducentes.

La subescala estrategias de búsqueda y selección e información fue la que tuvo un mayor peso en la predicción y presenta una correlación relevante pero negativa. Este resultado indica que el uso de las fuentes y la búsqueda de la información podrían estar generando algún tipo de confusión en los estudiantes a la hora de rendir académicamente.

Por último, la subescala estrategias de procesamiento y uso de la información arroja una correlación positiva, mostrando que, a mayor procesamiento y uso de la información, mayor es el rendimiento académico. Los estudiantes que logran tener claros los contenidos y los procesan adecuadamente tendrían las herramientas para obtener mejores resultados.

Al contrario de Kiliç, Çene y Demir (2012), quienes mostraron que cambiando el clima escolar e implementan-

do el uso de estrategias de aprendizaje es mucho más fácil alcanzar mejor rendimiento académico en las matemáticas, se puede concluir que, aunque las estrategias de aprendizaje influyen con el rendimiento académico de los estudiantes analizados, los resultados realmente no fueron muy relevantes, pues los valores fueron relativamente bajos. Sin embargo, podría decirse que, de alguna manera, las estrategias de aprendizaje sí determinan el resultado académico de los estudiantes, resultados coherentes con los expuestos por Hilt (2011).

Gracias a los resultados encontrados, también se puede concluir que los estudiantes están aplicando mayormente 13 de las estrategias estudiadas; es decir, un 52% de las 25 estrategias de aprendizaje. El ideal debería ser la aplicación del mayor número de ellas. De las 13 estrategias aplicadas por encima del 60%, se puede observar que la estrategia motivación intrínseca fue la más utilizada. Esto muestra que los estudiantes están aprendiendo por su propio gusto, sin que nadie externamente los esté motivando para que lo hagan. Al contrario, lo hacen porque tienen un espíritu de autosuperación bien marcado. En segundo lugar, la estrategia atribuciones internas muestra que los estudiantes mayormente atribuyen sus éxitos y fracasos a factores de control interno.

Referencias

- Bail, F. T., Zhang, S. y Tachiyama, G. T. (2008). Effects of a self-regulated learning course on the academic performance and graduation rate of college students in an academic support program. *Journal of College Reading and Learning*, 39(1), 54-73. doi:10.1080/10790195.2008.10850312
- Bliuc, A., Ellis, R., Goodyear, P. y Piggott, L. (2010). Learning through face-to-face and online discussions: Associations between students'

- conceptions, approaches and academic performance in political science. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 512-524. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00966.x
- Broc Cavero, M. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185.
- Byrne, M., Flood, B. y Willis, P. (2004). Using the student learning framework to explore the variation in academic performance of European business students. *Journal of Further and Higher Education*, 28(1), 67-78. doi:10.1080/0309877032000161823
- Caliskan, S. (2011). Instruction of learning strategies: Effects on conceptual learning, and learning satisfactions. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(1), 1-26.
- Castro Solano, A. (2011). Estrategias de aculturación y adaptación psicológica y sociocultural de estudiantes extranjeros en la argentina. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 28(1), 115-130.
- Diseth, A. y Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687. doi:10.1348/000709910X492432
- Gargallo López, B., Almerich Ceveró, G., Gorfella Esteban, P. R., Fernández March, A., García Félix, E. y Rodríguez Monzonis, M. C. (2011). Aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Bordón*, 63(4), 43-64.
- Gargallo López, B., Almerich Ceveró, G., Suárez Rodríguez, J. M. y García Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2). doi:10.7203/relieve.18.2.2000.
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. M. y Pérez Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- Hilt, J. A. (2011). *Estrategias de aprendizaje como predictoras del rendimiento académico en estudiantes de licenciatura del estado de Nuevo León, México* (Tesis de Maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México.
- Kállay, É. (2012). Learning strategies and metacognitive awareness as predictors of academic achievement in a sample of Romanian second-year students. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 16(3), 369-385.
- Kaya, S. y Kablan, Z. (2013). Assessing the relationship between learning strategies and science achievement at the primary school level. *Journal of Baltic Science Education*, 12(4), 525-534.
- Kiliç, S., Çene, E. y Demir, İ. (2012). Comparison of learning strategies for mathematics achievement in Turkey with eight countries. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2594-2598.
- Lee, J. y Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in k-12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185-202. doi:10.1080/00461520.2010.493471
- McInerney, D. M., Cheng, R. W., Ching Mok, M. O. y Hap Lam, A. K. (2012). Academic self-concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269. doi:10.1177/1932202X12451020
- Morales, R. (2011). Aprendizaje, motivación y rendimiento en el estudiante de lengua extranjera inglesa. *Psicología Educativa*, 17(2), 195-207. doi:10.5093/ed2011v17n2a6
- Nishitani, M. y Matsuda, T. (2011). The relationship between language anxiety, interpretation of anxiety, intrinsic motivation and the use of learning strategies. *US-China Education Review*, B3, 438-446.
- Pepper, S. K., Blackwell, S., Monroe, A. y Coskey, S. (2012). Transfer of active learning strategies from the teacher education classroom to pre-12th grade classrooms. *Current Issues in Education*, 15(3), 1-22.
- Salanova, M. M., Bresó, E. E. y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2/3), 215-231.
- Silvestri, L. I. (2006). *Estrategias de aprendizaje en el nivel medio y en el primer año universitario*. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-011.pdf>
- Villardón, L. y Yáñez, C. (2011). *La autogestión del aprendizaje y la autonomía e iniciativa personal*. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3759/260.pdf?sequence=1>
- Weinstein, L., Laverghetta, A., Alexander, R. y Stewart, M. (2009). Teacher greetings increase college students' test scores. *College Student Journal*, 43(2), 452-453.

Yip, M. W. (2009). Differences between high and low academic achieving university students in learning and study strategies: A further investigation. *Educational Research and Evaluation*, 15(6), 561-570. doi:10.1080/13803610903354718

Recibido: 29 de enero de 2014
Revisado: 22 de marzo de 2014
Aceptado: 7 junio de 2014