

## **Eficacia de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para la toma de decisiones en entornos empresariales.**

---

Lourdes Rivero Gutiérrez  
[lourdes.rivero@urjc.es](mailto:lourdes.rivero@urjc.es)  
*Universidad Rey Juan Carlos*

Carlos del Castillo Peces  
[carlos.delcastillo@urjc.es](mailto:carlos.delcastillo@urjc.es)  
*Universidad Rey Juan Carlos*

Rocío Samino García  
[rocio.samino@urjc.es](mailto:rocio.samino@urjc.es)  
*Universidad Rey Juan Carlos*

### **RESUMEN**

Participar en una empresa implica tomar buenas decisiones de forma continuada para garantizar su supervivencia. Sin embargo, no siempre estamos preparados para afrontar este tipo de situaciones o hemos sido formados para tomar decisiones en el ámbito empresarial. Facilitar a un alumno su propio proyecto de toma de decisiones supone buscar su propio modo de pensar y hacer que la enseñanza le invite continuamente a asumir las opciones básicas de realización profesional y personal. Ello requiere criterios para la toma de decisiones, motivación intrínseca para asumir las decisiones coherentes respecto a los criterios, confianza en sí mismo para seguir el curso de las decisiones tomadas, participación en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, desarrollando con los compañeros las decisiones adoptadas y proyección de las decisiones tomadas en diversos contextos: aula, espacios abiertos, sociedad y comunicación global. El presente trabajo muestra los resultados relevantes del proyecto de investigación “Modelo de autoaprendizaje activo para la toma de decisiones en entornos empresariales en el marco del EEES. Nuevos retos para la mejora de la eficiencia docente e implicación del alumno en su formación y rendimiento académico”, cuyo objetivo es analizar el grado de eficacia de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje dirigido a desarrollar en los alumnos, en este caso universitarios, destrezas (habilidades) que favorezcan la toma de decisiones en entornos empresariales por parte de quienes serán los nuevos emprendedores y futuros profesionales en la empresa.

### **ABSTRACT**

Participate in a company involves making good decisions continuously to ensure its survival. However, we are not always prepared to face this kind of situation or we haven't been trained to make decisions in business. Helping a student to create their model to make decisions means finding their thinking and make teaching continually invited to assume the basic choices of professional and personal development. This requires criteria for decision making, internal motivation to take decisions in line with the criteria, self-confidence to follow the course of decisions, participation in the teaching-learning situations, developing

decisions in various contexts: classroom, open space, society and global communication. This paper shows the main results of the research project "Self-learning model for decision-making in business environments within the European Higher Education Area (EHEA). New challenges for improving teacher effectiveness and student participation in their education and academic performance ", which aims to analyze the effectiveness of a new model of teaching and learning designed to develop in students, in this case university skills that help them make decisions in enterprise environments by those who will be the new entrepreneurs and future professionals in the company.

## INTRODUCTION

La toma de decisiones es el proceso a través del cuál se identifica una necesidad de decisión, se establecen alternativas, se analizan y se elige una de ellas, se implementa la elegida y se evalúan los resultados.

Participar en una empresa exige tomar decisiones constantemente que, en muchas ocasiones, pueden determinar el éxito o fracaso del negocio. Podemos enfrentarnos a decisiones estructuradas cuando se toman frecuentemente, de forma repetitiva y rutinaria, ante problemas que se presentan con cierta regularidad, por lo que se tiene un método establecido para su solución. Pero también en la empresa nos encontramos con la necesidad de tomar decisiones no estructuradas, que se toman ante problemas o situaciones específicas, excepcionales, que se presentan con poca frecuencia, y que requieren de un tratamiento especial. En cualquier caso, para tomar una decisión, cualquiera que sea su naturaleza, es necesario conocer, comprender y analizar un problema para así poder darle solución.

Las situaciones, ambientes o contextos en los que se toman las decisiones se pueden clasificar según el conocimiento y control que se tenga sobre las variables que intervienen o influyen en el problema, ya que la decisión final o la solución que se tome va a estar condicionada por dichas variables.

En un ambiente de certeza la información con la que se cuenta para su solución es completa, es decir, se conoce el problema, se conocen las posibles soluciones, pero no se conoce con certeza los resultados que pueden arrojar, sino su probabilidad conocida de generar un resultado obtenida a través de modelos matemáticos o del uso de la probabilidad objetiva o subjetiva para estimar el posible resultado.

Sin embargo, en un ambiente de incertidumbre la información que se posee es deficiente, no se tienen ningún control sobre la situación y no se conoce como pueden variar o interaccionar las variables implicadas en el problema. Se pueden plantear diferentes opciones de solución pero no se le puede asignar probabilidad a los resultados que se obtengan.

Por lo tanto, en cualquiera de las actividades o negocios que se vayan a desarrollar siempre debemos procurar tomar buenas decisiones, lo que implica saber recabar información que nos ayude a decidir, desarrollar alternativas y luego analizarlas (evaluar sus ventajas y desventajas y calcular sus posibles consecuencias tanto inmediatas como a largo plazo), para lo cual no siempre estamos preparados. De hecho, mientras más importante sea una decisión (mientras más grande sea el impacto que pueda tener en nuestros negocios o en nuestra vida), mayor cuidado debemos tener en el momento de tomarla (mayor

información debemos recabar, mayores alternativas debemos considerar y mayor tiempo debemos tomarnos en analizarlas). Sin embargo, no siempre estamos preparados para ello o hemos sido formados para afrontar este tipo de situaciones en el ámbito empresarial.

## **OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.**

El objetivo del presente trabajo es analizar el grado de eficacia de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje dirigido a desarrollar en los alumnos, en este caso universitarios, destrezas (habilidades) que favorezcan la toma de decisiones en entornos empresariales por parte de quienes serán los nuevos emprendedores y futuros profesionales en la empresa.

La particularidad de este nuevo modelo es que el alumno verá cuestionados sus conocimientos de forma continuada, lo que le obligará a tomar decisiones fundamentadas con el fin de defender su postura con firmeza, seguridad y convicción. *"Cuando los estudiantes se implican en el reto de poner en cuestión sus conocimientos, se logran mejores aprendizajes"* (Pere Marques, 2011).

Concretamente, los principales aspectos que se van a analizar respecto al nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje planteado son:

- Si supone una mejora en la calidad percibida de la formación recibida por parte del alumno.
- Si se consigue una mayor motivación, participación activa e implicación del alumno en su propia formación.
- Si permite optimizar el esfuerzo del alumno para la adquisición de su formación.
- Si el alumno está satisfecho con el desarrollo del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje propuesto.

## **ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.**

Hay diversas investigaciones realizadas utilizando métodos cualitativos prioritariamente, sobre las creencias y convicciones de los profesores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y sobre lo que los profesores dicen que hacen cuando enseñan (Alonso y Méndez, 1999; Biggs, 2005; Dall'Alba, 1991; García Valcárcel, 1993; Gow y Kember, 1993; Kember, 1997; Kember y Gow, 1994; Monereo y Pozo, 2003; Samuelowicz y Bain, 2001 y 2002). Estas investigaciones conducen a dos grandes modelos: el modelo de transmisión del conocimiento (o modelo centrado en la enseñanza) y el modelo de facilitación del aprendizaje (o modelo centrado en el aprendizaje). Ambos serían los extremos entre los que se ubicarían categorías intermedias (modelos de enseñanza-aprendizaje).

El modelo centrado en la enseñanza busca como producto del aprendizaje la reproducción. El uso que se espera de lo aprendido es para aprobar o para el futuro. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es del profesor. El conocimiento se entiende como algo construido externamente, por otros. Las concepciones del estudiante no se tienen en cuenta. La interacción entre el estudiante y el profesor es mínima y unidireccional o como mucho bidireccional para mantener la atención o para asegurarse de la comprensión y aclarar dudas. El control del contenido recae sobre el profesor. El interés y la motivación debe promoverlo el profesor.

El modelo centrado en el aprendizaje busca como producto del aprendizaje el cambio mental. El uso que se espera de lo aprendido es para la vida y para interpretar la realidad. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida o de los estudiantes. El conocimiento se entiende como algo construido por los alumnos de modo personal. Las concepciones del estudiante se usan como base para prevenir errores y para promover el cambio conceptual. La interacción entre el estudiante y el profesor es bidireccional para negociar significados. El control del contenido recae sobre el profesor y los estudiantes. El interés y la motivación recaen sobre todo en los propios estudiantes.

Los modelos de enseñanza son, en rigor, modelos de aprendizaje. En un contexto en el que el alumno se ha convertido en el centro del proceso de aprendizaje, cuando ayudamos a los estudiantes a obtener información, ideas, habilidades, valores, modos de pensar y medios para expresarse, también les estamos enseñando a aprender.

Los modos de abordar el aprendizaje por parte del estudiante (considerando principalmente las estrategias y enfoques de aprendizaje) dependen de diversas razones que determinan que un estudiante use determinada estrategia o enfoque (ver Figura 1). Y es fundamental hacerlo ya que el aprendizaje y el modo de abordarlo no es sólo cuestión de un alumno enfrentado individualmente a unos materiales de aprendizaje, sino que depende de varios componentes o factores que interaccionan y que ayudan a entender por qué un alumno estudia y aprende de un modo determinado y obtiene un cierto rendimiento académico (Herrera, Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999).

FIGURA 1. *Esquema sobre la eficacia del aprendizaje.*



Fuente: Pere Marques (2010)

Las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Las estrategias de aprendizaje integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (“querer”, lo que supone disposiciones y clima adecuado para aprender), metacognitivos (“tomar decisiones y evaluarlas”, lo que implica la autorregulación del alumno) y cognitivos (“poder”, lo que comporta el manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información) (Abascal, 2003; Ayala, Martínez y Yuste, 2004; Corno, 1994; García y Pintrich, 1991; Gargallo, 2000; González Cabanach, Valle, Rodríguez, y Piñeiro, 2002; González-Pumariega, Núñez Pérez, González Cabanach y Valle, 2002; Monereo, 1997). Hay datos suficientes de la influencia de las estrategias en el rendimiento académico (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Gargallo, 2006; Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007; Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009; Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008; Pintrich, 1995; Pintrich y García, 1991; Roces *et al.*, 1999; Valle y Rodríguez, 1998).

Asimismo, por enfoques de aprendizaje se entienden los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de una tarea académica, en cuanto que son influenciados por las características del individuo. Este concepto tiene tanto de elementos situacionales como personales (Biggs, 1988 y 1993). Los enfoques de aprendizaje se basan en motivos y utilizan determinadas estrategias, que se combinan mediante un proceso metacognitivo (Hernández Pina, 1993). En la literatura se explicitan tres tipos de enfoques de aprendizaje: el profundo, el superficial y el estratégico o de logro, si bien es cierto que últimamente la mayoría de los expertos reducen los enfoques a los dos primeros. El enfoque profundo se basa en la motivación intrínseca. Supone interés por la materia y deseo de lograr que el aprendizaje tenga significación personal. Las estrategias se usan para lograr la comprensión. El enfoque superficial se basa en la motivación extrínseca. Los procesos que se movilizan se orientan al aprendizaje memorístico, por repetición, de modo que hechos e ideas apenas quedan interrelacionados. El estudiante acepta las ideas y la información pasivamente y se concentra sólo en las exigencias de la prueba o examen. La comprensión es nula o superficial. También hay datos de que los enfoques influyen en el rendimiento académico (Cano, 1996; Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008; Gargallo, Garfella y Pérez, 2006; Kember, Lamiesen, Pomareta y Wang, 1995; Pan, 2006; Ruiz, Hernández y Ureña, 2008; Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000).

El núcleo del proceso de enseñanza consiste en el diseño de los ambientes donde los alumnos pueden interactuar y estudiar de qué manera aprender (Dewey, 1916). Un modelo de enseñanza no es sino una descripción de un ambiente de aprendizaje. De entre los distintos modelos de enseñanza, son los modelos de procesamiento de la información los que hacen hincapié en las formas de incrementar el impulso innato de los seres humanos, de comprender el mundo obteniendo y organizando información, percibiendo problemas, generando soluciones y elaborando conceptos y un lenguaje que permita transmitirlos.

El modelo de enseñanza que forme a los alumnos en cotas cada vez más elevadas de autoaprendizaje, tanto en espacios presenciales como a distancia, planteará la interactividad sostenida como un proyecto siempre abierto a la búsqueda y toma de decisiones de los alumnos, como protagonistas de su aprendizaje (Rivero y Serrano, 2007).

¿Y qué implica facilitar a cada alumno su propio proyecto de tomar decisiones? Representa el modo propio de pensar y hacer que la enseñanza lleve a invitar continuamente al discente para que asuma las opciones básicas de realización personal. Para lo cual requiere:

- Criterios para la toma de decisiones.
- Motivación intrínseca para asumir las decisiones en coherencia con los criterios.
- Confianza en sí mismo para seguir el curso de las decisiones tomadas.
- Participación en las situaciones de enseñanza-aprendizaje desarrollando con los compañeros las decisiones adoptadas.
- Proyección de las decisiones tomadas en diversos contextos: aula, espacios abiertos, sociedad, y comunicación global.

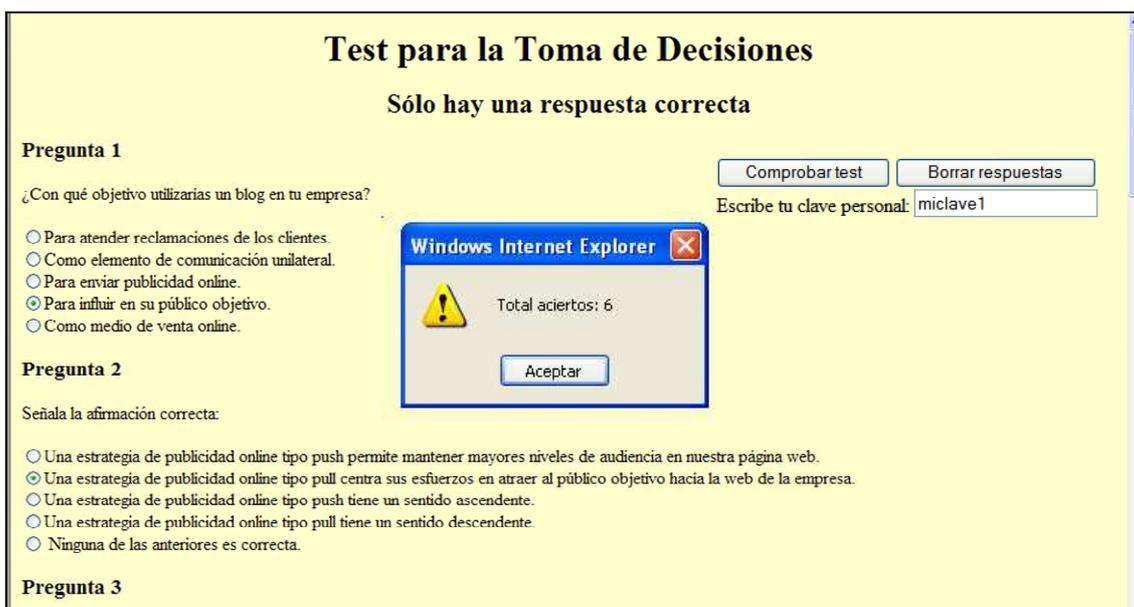
La toma de decisiones es un proceso complejo que necesita de un modelo de enseñanza coherente con ellas, en el que la práctica y concepción del profesorado en los proyectos de trabajo de centro y aula evidencia una línea clara de actuación personal, desde la cual dar razones de las opciones posibles. El profesorado asume que cada alumno es el protagonista principal de su realización personal, tendiendo a generar las situaciones que más se adapten al autoaprendizaje de cada discente en espacios de comunicación al iniciar y culminar un proceso de culturización en los conocimientos y experiencias básicas de formación.

Con todo ello, situar a cada docente en la necesidad de impulsar la decisión del alumnado implica afianzar los criterios desde los cuales ha de negociar su enseñanza, explicitar sus opciones y dar razones continuas del proceso y resultados del trabajo instructivo.

## DISEÑO Y METODOLOGÍA.

La metodología propuesta para este proyecto consiste en el desarrollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje virtual basado en la creación de un sistema de test de autoevaluación online “con respuesta ciega”, es decir, al finalizar el test el alumno sólo obtiene una calificación global de la prueba, sin identificación de a qué preguntas corresponden los aciertos y errores, ni cuál es la respuesta correcta en cada caso (ver Figura 2).

**FIGURA 2. Test de autoevaluación con respuesta ciega.**



*Fuente:* Elaboración propia.

Con este planteamiento, el alumno que desea repetir la prueba se ve obligado a revisar la totalidad de cuestiones planteadas, con el fin de ratificarse o no en sus respuestas, lo que le impulsa a buscar y consultar nuevas fuentes de información alternativas que le ayuden a formarse una opinión argumentada para defender la respuesta elegida. El objetivo final de este proceso es que el alumno aprenda a tomar una decisión fundamentada, lo que le permite defender su postura con firmeza, seguridad y convicción.

Si el alumno decide repetir el test, el alumno puede solicitar “ayuda” extra para su resolución. Dicha “ayuda” puede consistir en información adicional que le facilite la toma de sus decisiones, o bien participar en las charlas o foros online convocadas por el profesor como punto de encuentro para el intercambio de opiniones y donde podrá conocer la respuesta estadística del grupo de alumnos participantes.

Esta configuración de los test se fundamentó en la aplicación de la técnica Delphi, proceso de consulta interactiva elaborada por Dalkey y Helmer en la Rand Corporation hacia 1951 (Santa Mónica – California), que permite el análisis prospectivo con la colaboración de un grupo de expertos consultados por medio de un cuestionario estructurado (Landeta, 1999). El método Delphi tiene por finalidad obtener algún tipo de “acuerdo” entre expertos o personas seleccionadas, a condición de que su opinión pueda considerarse relevante (experta) para reducir el grado de incertidumbre (error) asociado a toda forma objetiva de predicción del futuro.

El modelo ha sido desarrollado en 4 grupos de distintas asignaturas, todas ellas del área de Economía de la Empresa, siendo el profesorado responsable de cada asignatura quien ha facilitado y actualizado la documentación relativa a las distintas asignaturas que compone las pruebas, así como del seguimiento y evaluación del alumnado.

En concreto, cada asignatura se ha dividido en una serie de módulos por niveles o temas donde se han incluido los test de autoevaluación. Para cada uno de los test se han generado una serie de páginas Web (.html) con preguntas o situaciones desarrolladas específicamente para cada una de las materias en las que se utilizó este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Las páginas se han configurado de manera que el alumno tuviera que identificarse previamente, lo que facilita el seguimiento particularizado de sus progresos y su nivel de participación en el proyecto.

Al finalizar cada asignatura se realizó a los alumnos participantes una encuesta de evaluación del modelo de enseñanza-aprendizaje desarrollado durante el curso con el fin de obtener una medida objetiva de la percepción y grado de satisfacción del alumnado respecto a la experiencia docente, así como la adecuación de su orientación e implantación académica.

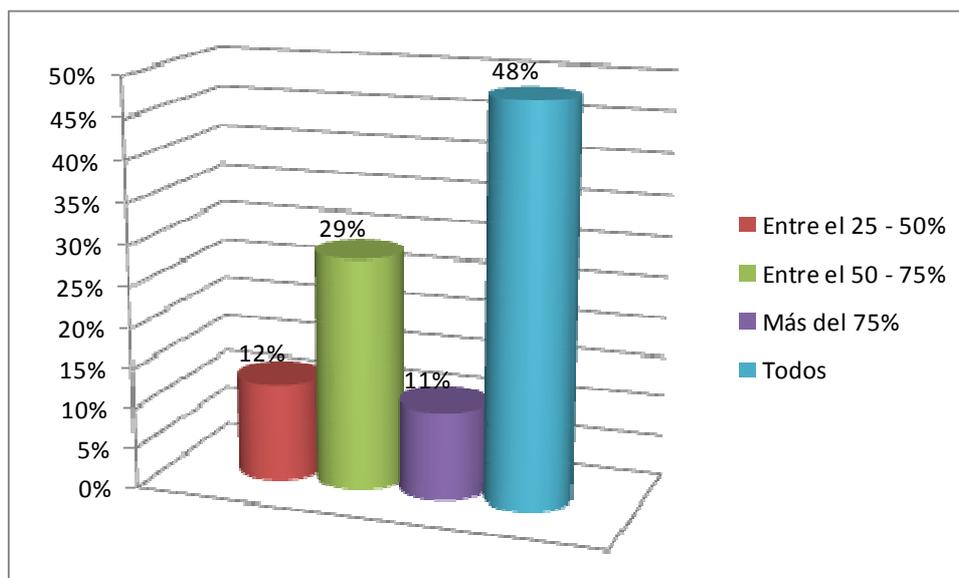
## **RESULTADOS DEL PROYECTO.**

A continuación se muestran los resultados de las evaluaciones del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje para la toma de decisiones en entornos empresariales realizadas a los alumnos participantes del proyecto (el 74% de los alumnos matriculados) donde cabe destacar:

- El alto grado de participación del alumnado, ratificado además a través del seguimiento realizado por el profesorado a través de las plataformas virtuales, donde el 59% de los

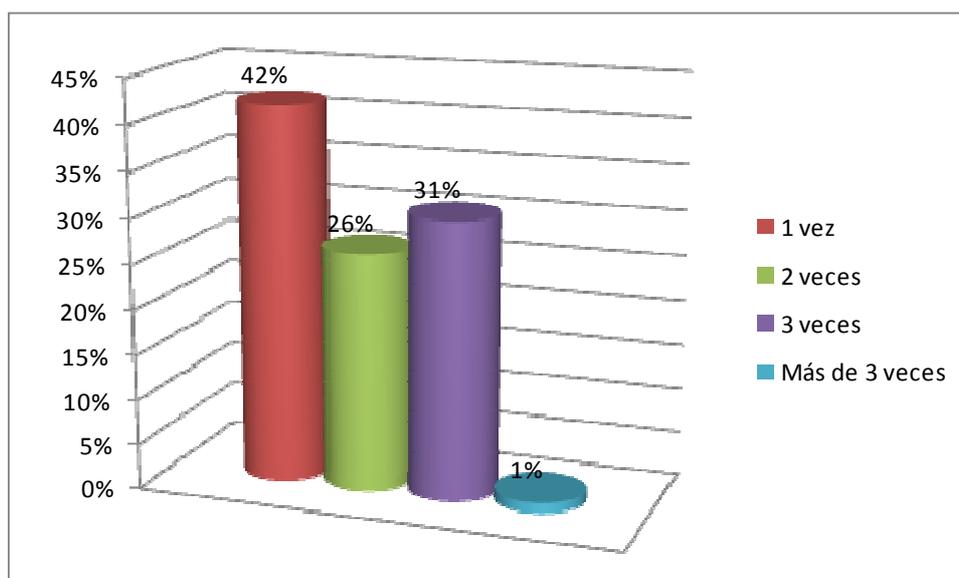
- alumnos declara haber realizado más del 75% de los test con respuesta ciega, con un promedio de 2 intentos en cada uno (ver Figuras 3 y 4).
- El alumno ha adoptado un papel proactivo durante el desarrollo de estas asignaturas a raíz de la realización de los test con respuesta ciega por la necesidad de buscar fuentes de información alternativas o intercambiar opiniones con sus compañeros para mejorar su calificación, argumentar sus respuestas y consensuar su opinión con el grupo (valoración media: 3.00 sobre 5.00) (ver Tabla 1).

**FIGURA 3. ¿Qué porcentaje de las pruebas propuestas ha realizado?**



*Fuente:* Elaboración propia.

**FIGURA 4. Por término medio, ¿cuántas veces ha decidido repetir cada prueba?**



*Fuente:* Elaboración propia.

- Una mayor motivación y alto grado de implicación del alumno en su propia formación, ya que reconoce que este tipo de pruebas le suponen un reto intelectual que ha despertado un mayor interés por la asignatura (valoración media: 4.00 sobre 5.00) (ver Tabla 1).

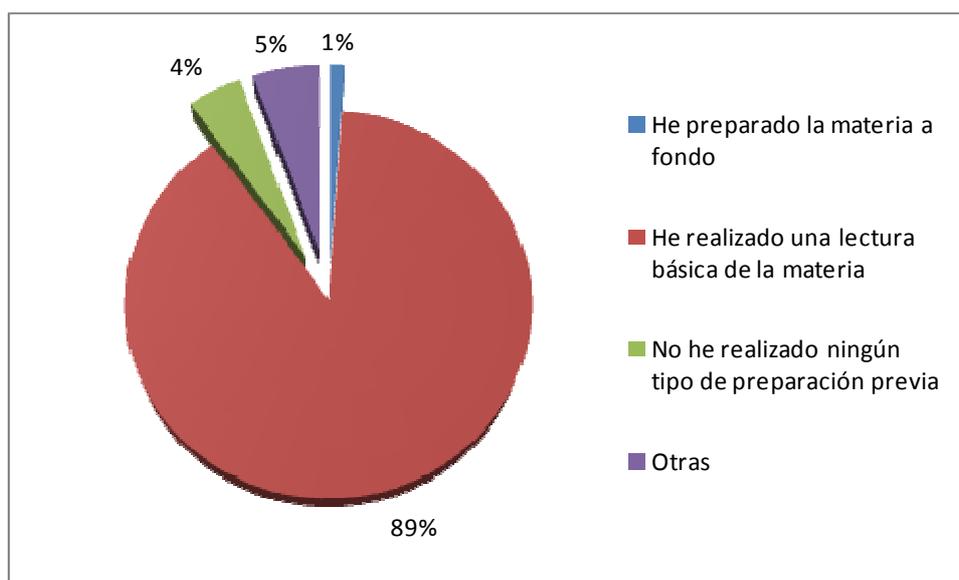
**TABLA 1. Escalas de valoración.**

Valore del 1 al 5 las siguientes afirmaciones (1 = valoración mínima ; 5 = valoración máxima):								
	1	2	3	4	5	media	moda	
El profesor muestra interés por el correcto desarrollo las pruebas						4	4	
Se ajustan al contenido de la asignatura.						4	4	
Suponen un trabajo extra innecesario						2	1	
Suponen un trabajo extra excesivo						2	1	
Son una herramienta útil de cara a preparar la asignatura						5	5	
Me permiten autoevaluar mi nivel de conocimientos con facilidad						4	4	
Me permiten identificar con facilidad aquello en lo que debo mejorar						3	4	
Me dan más confianza a la hora de tomar decisiones						4	4	
Favorece una mejor comprensión de los distintos conceptos.						3	3	
Ayudan a profundizar más en los contenidos de la asignatura.						4	4	
He necesitado acudir a nuevas fuentes de información para su resolución						3	2	
He necesitado trabajar con otros compañeros para su resolución.						3	1	
Han despertado en mí un mayor interés por la asignatura						4	3	
Considero positiva la realización de este tipo de ejercicios						4	4	

*Fuente: Elaboración propia.*

- El alto grado de eficacia percibida por los alumnos respecto de los test con respuesta ciega como herramienta válida para profundizar en los conceptos (valoración media: 4.00 sobre 5.00), autoevaluar el nivel de conocimiento adquirido (valoración media: 4.00 sobre 5.00), detectar a priori áreas de mejora (valoración media: 3.00 sobre 5.00) y, lo que es más importante, ganar en seguridad y confianza de cara a la toma de decisiones (valoración media: 4.00 sobre 5.00) (ver Tabla 1).

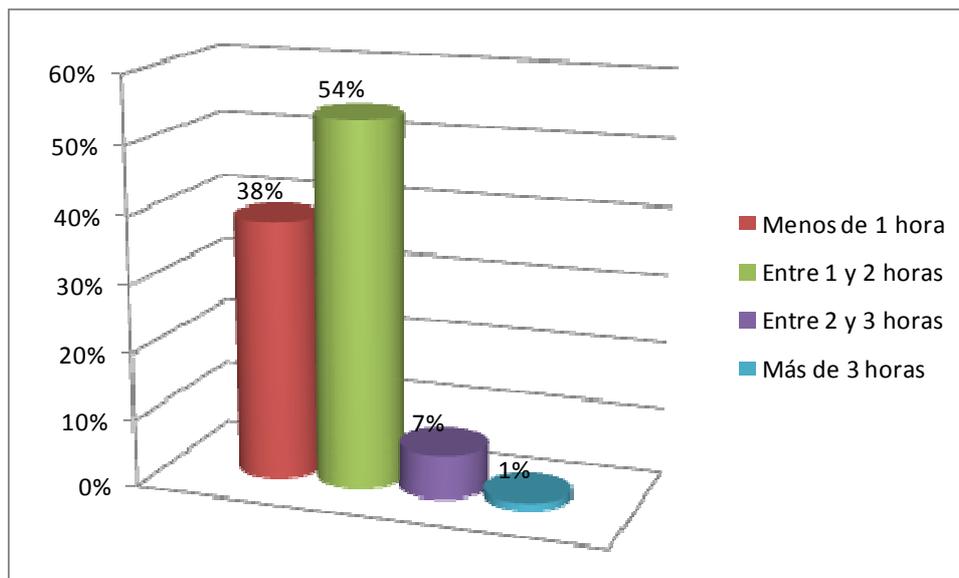
**FIGURA 5. Antes de la realización de cada prueba...**



*Fuente: Elaboración propia.*

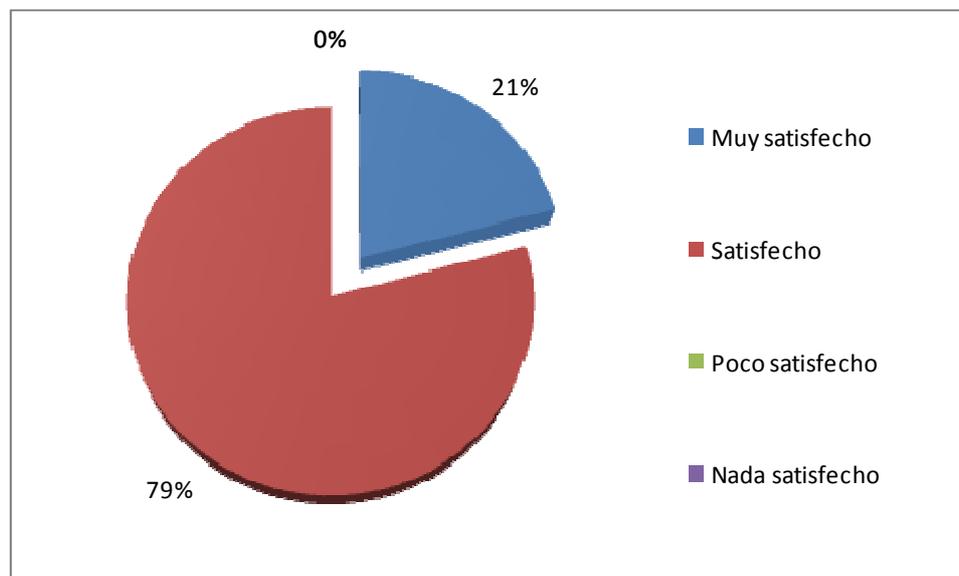
- El elevado grado de utilidad percibida del nuevo modelo de cara a la preparación de la asignatura. El alumno considera muy positiva la realización de este tipo de ejercicios para la preparación de la asignatura, con una valoración media de 5.00 sobre 5.00 (ver Figura 7).

**FIGURA 6. Por término medio, ¿cuánto tiempo ha dedicado a realizar cada prueba?**



*Fuente: Elaboración propia.*

**FIGURA 7. ¿Está satisfecho con la experiencia?**



*Fuente: Elaboración propia.*

- De hecho, no considera que sean una carga excesiva de trabajo extra (ha dedicado una media de 1 hora y media para la realización de cada prueba, previa lectura básica de la materia a evaluar) (ver Figuras 5 y 6), lo que optimiza sus tiempos de estudio.
- El alto grado de satisfacción del alumnado con la puesta en marcha y desarrollo del presente modelo de enseñanza-aprendizaje para la toma de decisiones empresariales, sobre todo con el tipo de test propuestos (la totalidad de los encuestados declara estar satisfecho con la experiencia, de los cuales un 21% considera estar muy satisfecho) (ver Figura 7).

## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.

La presente investigación ha permitido constatar que existe una relación directa entre los objetivos docentes establecidos, la metodología empleada y los índices de calidad obtenidos. El alumno ha considerado el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje como un reto intelectual muy motivador por el simple hecho de ver cuestionados sus conocimientos y opiniones de forma continuada. Se ha visto obligado a cuestionar y modificar finalmente su proceso de toma de decisiones y, para poder significarse y defender una opinión o postura con firmeza, ha necesitado implicarse activamente en su formación, modificando su role en el proceso educativo y ganando en seguridad y confianza en las decisiones tomadas y en sus capacidades para enfrentarse a situaciones empresariales nuevas y cambiantes. Esto significa que, efectivamente, *“cuando los estudiantes se implican en el reto de poner en cuestión sus conocimientos, se logran mejores aprendizajes”* (Pere Marques, 2011).

De hecho, y a la vista de los resultados obtenidos, el proyecto propuesto ha supuesto una experiencia no sólo de gran utilidad y satisfacción para el alumno en su proceso de aprendizaje, sino también ciertamente enriquecedora y de gran utilidad para el profesorado en su tarea por asimilar las acciones formativas desarrolladas en el aula a la realidad de la vida profesional en la empresa. Asimismo, se han cumplido satisfactoriamente la totalidad de objetivos docentes, superando notablemente las expectativas iniciales. Sin embargo, somos conscientes de la dificultad de adecuar y actualizar las metodologías docentes a las necesidades cambiantes del mercado de acuerdo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abascal, J. (2003): “El sí mismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje”, En M<sup>a</sup>.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo*, pp. 496-522. Madrid: Pirámide.
- Alonso, F. y Méndez, R.M<sup>a</sup>. (1999): “Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela”, *Adaxe*, pp. 14-15, pp. 131-147.
- Ayala, C.L., Martínez, R. y Yuste, C. (2004): “CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación”, *Instituto de Orientación Psicológica EOS*, Barcelona.
- Biggs, J. (1988): “Approaches to learning ant to essay writing”, en R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Biggs, J. (1993): “What do inventories of students’ learning processes really measure? A theoretical review a clarification”, *British Journal of Educational Psychology*, No. 63, pp. 3-19.

- Biggs, J. (2005): "Calidad del aprendizaje universitario", *Editorial Narcea*. Madrid.
- Camarero, F., Martín, F. & Herrero, J. (2000): "Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios", *Psicothema*, Vol. 12, No. 4, pp. 615-622.
- Corno, L. (1994): "Implicit teachings and self-regulated learning", *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, April, pp. 4-8.
- Dall'Alba, G. (1991): "Foreshadowing conceptions of teaching", *Studies in Higher Education*, No. 13, pp. 293-297.
- García, T. y Pintrich, P.R. (1991): "Student motivation and self-regulated learning."
- García Valcárcel, A. (1993): "Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito Universitario", *Revista Española de Pedagogía*, No. 194, pp. 27-53.
- Gargallo, B. (2000): "Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación", *Tirant lo Blanch*, Valencia.
- Gargallo, B. (2006): "Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios", *Revista de Psicología General y Aplicada*, No. 59, pp. 1-2, 109-130.
- Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007): "Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios", *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25 No. 2, pp. 421-441.
- Gargallo, 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*, Vol. 15, No. 2, pp. 1-31. [[http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVE\\_v15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVE_v15n2_5.htm)]
- González Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I (2002): "Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio", en J.A. González-Pienda, J.C. Núñez, L. Álvarez y E. Soler (Coord.), *Estrategias de aprendizaje*, pp. 17-38, Madrid: Pirámide.
- González-Pumariega, S., Núñez Pérez, J.C., González Cabanach, R. y Valle, A. (2002). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa. En J.A. González-Pienda, R. González Cabanach, J.C. Núñez Pérez y A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación*, pp. 41-66, Madrid: Pirámide.
- Gow, L. y Kember, D. (1993): "Conceptions of teaching and their relationship to student Learning", *British Journal of Educational Psychology*, No. 63, pp. 20-33.
- Herrero, M<sup>a</sup>.E., Nieto, S., Rodríguez, M<sup>a</sup>.J. y Sánchez, M<sup>a</sup>.C. (1999): "Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca", *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, No. 2, pp. 413-421.
- Kember, D. (1997): "A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching", *Learning and Instruction*, No. 7, pp. 225-275.
- Kember, D. y Gow, L. (1994): "Orientations to teaching and their effects on the quality of student learning", *Journal of Higher Education*, Vol. 65, No. 1, pp. 59-74.
- Martin, E., García, L.A., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008): "Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios", *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, Vol. 8, No. 3, pp. 401-412.
- Monereo, C. (1997): "La construcción del conocimiento estratégico en el aula", en M<sup>a</sup>.L. Pérez Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003): "La universidad ante la nueva cultura educativa", *Síntesis*, Madrid.
- Marques, P. (2011): "La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación", <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm> [18/11/2012].
- Pintrich, P.R. (1995): "Understanding self-regulated learning", *New Directions for Teaching and Learning*, No. 63, pp. 3-12, pp. 40.
- Pintrich, P.R y García, T. (1991): "Student goal orientation and self regulation in the classroom", en M. L. Maher, y P. R. Pintrich (Eds.): "Advances in motivation and achievement", No. 7, pp. 371-402, *CT JAI Press*, Greenwich.

- Rivero, L. y Serrano, A. (2007): "Modelo virtual de autoaprendizaje activo y mejora de la calidad docente basado en la metodología Delphi. Hacia un nuevo EEES.", *Icono 14, Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, No. 9, pp. 1-16, Madrid.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2001): "Revisiting academics' beliefs about teaching and learning", *Higher Education*, No. 41, pp. 299-325.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2002): "Identifying academics' orientation to assessment practice", *Higher Education*, No. 43, pp. 173-201.
- Valle, A. y Rodríguez, A. (1998): "Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico", *Boletín de Psicología*, No. 60, pp. 27-53.