

Estrategias de aprendizaje asociadas al bienestar escolar en la formación inicial de profesores de secundaria

MARIO ÁNGEL-GONZÁLEZ,¹ BAUDELIO LARA-GARCÍA,²
FRANCISCO JAVIER PEDROZA-CABRERA,³ ROBERTO OROPEZA-TENA,⁴
CECILIA COLUNGA-RODRÍGUEZ,⁵ MARÍA LUISA ÁVALOS-LATORRE⁶



Resumen

El aprendizaje estratégico se puede definir como las estrategias de aprendizaje conducentes a la toma de decisiones en las que el estudiante elige, recupera y domina formas coordinadas de aprender. El bienestar escolar alude al grado de satisfacción por labores propias de la escuela. El objetivo de la investigación fue determinar la asociación entre estrategias de aprendizaje y bienestar escolar en la formación inicial de profesores de secundaria. Se utilizó un diseño transversal analítico en el que participaron 249 estudiantes normalistas. Para identificar sus estrategias de aprendizaje se aplicó la Escala ACRA en su versión abreviada, así también se empleó la escala UWES-S17 para determinar el bienestar escolar. Se realizó análisis estadístico descriptivo e inferencial por me-

Learning Strategies Associated with School Engagement in the Initial Training of Secondary School Teachers

Abstract

The strategic learning, it is possible to define as the learning strategies conducive to the capture of decisions where the student chooses, recovers and dominates coordinated ways of learning. The school engagement alludes to the degree of satisfaction for own labors of the school. The objective of the investigation was to determine the association between learning strategies and school engagement in the teachers' initial formation of secondary. There was in use a transverse analytical design in which 249 university students, for identifying his learning strategies applied the Scale brief ACRA, also I use the scale UWES-S17 to determine the school engagement. There was realized statistical descriptive analysis and inferencial by means of SPSS Version 17.0. We found statisti-

Recibido: 18 de julio de 2014
Aceptado: 12 de septiembre de 2014
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesor del Centro Universitario de Ciencias de la Salud y del Centro Universitario de Tonalá. Universidad de Guadalajara. loupangel@yahoo.com.mx
- 2 Profesor investigador del Departamento de Psicología Aplicada y del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Centro Universitario de Ciencias de la Salud Universidad de Guadalajara. baulara@yahoo.com
- 3 Universidad de Aguascalientes. Departamento de Psicología. francisco_pedroza@hotmail.com
- 4 Coordinación de Estudios de Posgrado, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. dipumsnh@yahoo.com

dio de SPSS Versión 17.0. Se encontró asociación estadísticamente significativa entre estrategias de estudio y bienestar escolar, además se observaron diferencias estadísticas entre los estudiantes de primer y tercer semestres, con relación a las estrategias de aprendizaje y el bienestar escolar. Los resultados sugieren la probabilidad de obtener un mayor puntaje en estrategias de estudio si se tiene alto puntaje en bienestar escolar y viceversa.

Descriptor: Estrategias de aprendizaje, Bienestar escolar, Educación Superior, Docentes.

cally significant association between strategies of study and school engagement, we were observed statistical differences between the students of the first and third semester, with relation to the learning strategies and the school engagement. The results suggest the probability of obtaining a major score in strategies of study if high place is had in school engagement.

Keywords: Learning Strategies, School Engagement, University School, Teachers.

5 UMAE Hospital de Pediatría, CMNO, IMSS Jalisco; Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara, Escuela Superior de Educación Física de Jalisco. ccolungar@yahoo.com

6 Centro Universitario de Tonalá. Universidad de Guadalajara. marilupsi@hotmail.com

Introducción

El interés por el estudio de las estrategias de aprendizaje se sitúa entre las décadas de los años cincuenta y sesenta del pasado siglo. Esteban y Ruiz (1996) afirman que fue durante la década de los setenta y, con mayor expansión, durante la década de los ochenta, cuando la enseñanza de técnicas de estudio a los estudiantes de los primeros cursos de educación secundaria se convirtió en una preocupación del profesorado. Esta preocupación por la falta de recursos de los estudiantes para aprender, dio lugar a numerosas intervenciones en los centros de secundaria, incluso en nivel superior, en ocasiones realizadas por psicopedagogos especialistas en el tema y, otras veces, llevadas a cabo por el tutor del curso o por el propio profesor de la asignatura, dirigidas a enseñar técnicas de estudio.

Durante la década de los años ochenta y noventa surgen diferentes trabajos en el ámbito de la investigación educativa que ponen de relieve que el conocimiento de técnicas de estudio es una condición necesaria, pero no suficiente, para que los estudiantes puedan transferirlas y utilizarlas conscientemente en situaciones y contextos de aprendizaje variados, ya que existen factores internos y externos asociados entre sí, en donde intervienen variables como rasgos de personalidad, condiciones cognitivas heredadas y el medioambiente social (Gravani e Iriarte, 2008). Estos procedimientos no se adquieren en el vacío, sino en estrecha conexión con los contenidos curriculares (Huerta, 2007); sin embargo, cabe señalar que entre más alto es el nivel educativo que cursa un estudiante, más alta es la relación de su actuación, rendimiento y la coincidencia entre la percepción que éste tiene de las actividades escolares contenidas en el currículum con la importancia que él le dé a cada aspecto implicado en el proceso de enseñanza aprendizaje (Cabrera y Galán, 2002).

La conducta de los estudiantes en el ámbito universitario se destaca por las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas y las representaciones mentales del tipo de metas que pretende alcanzar en el contexto educativo. Todos los factores mencionados anteriormente, reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Cabrera y Galán, 2002).

Como consecuencias de ello se observa que los

estudiantes deben saber cuándo y por qué es más adecuada la utilización de determinadas técnicas de estudio. Al enseñar procedimientos hay que tener en cuenta los conocimientos previos. Como consecuencia importante de las reflexiones anteriores nace el concepto de estrategia de aprendizaje, que se podría definir como un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda u objetivo dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 1993).

En lo que respecta al concepto de *engagement* o bienestar, tiene su origen en la psicología organizacional o de las organizaciones positivas. Se ha utilizado ampliamente en contextos laborales para investigar factores protectores y de riesgos psicosociales en el trabajo. En estos ambientes laborales, se acuñó el término de *Workengagement*, no obstante, se ha realizado una adaptación a contextos escolares de los instrumentos existentes para medir el *Workengagement* modificando el concepto a *Schoolengagement*, que en español se puede traducir por bienestar escolar. Palací (2002) ofrece la definición del concepto de *Schoolengagement* como un estado afectivo positivo, relativamente persistente, de plenitud caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción o concentración en las actividades escolares.

Al llevar a cabo cualquier actividad surge una sensación de competencia, generando exigencias, aspiraciones y una mayor dedicación a la misma. En este orden de ideas se puede observar el vínculo entre la autoeficacia con la motivación proporcionando a los estudiantes un mecanismo automotivador como consecuencia de la auto observación de las propias competencias. Cuando la autovaloración de las propias competencias y el concepto de autoeficacia son positivas, entonces se puede hablar del concepto denominado *engagement*.

Por lo tanto, se considera que un elemento que interviene en el rendimiento académico es la motivación de los estudiantes por aprender o por generar sus propios aprendizajes. Coincidiendo esto con la explicación acerca de cómo se construye el aprendizaje significativo, afirmando que para que éste exista, es indispensable que los estudiantes tengan la intención expresa de establecer las relaciones entre las estructuras cognitivas y la nueva información para generar modificaciones en ella (Moreira, 2000), la cual está relacionada con la adquisición de la informa-

ción. Dado el fuerte componente motivacional que el concepto de bienestar escolar implica en los estudiantes, es importante evaluar los niveles que presenten de dicho concepto.

A la fecha, no se han encontrado investigaciones donde se aborden las estrategias de aprendizaje y su relación con el bienestar escolar en ningún nivel educativo en nuestro medio, por lo que se consideró de suma importancia realizar un estudio que brinde datos confiables con respecto a los elementos que pueden intervenir en el rendimiento académico de los estudiantes con el fin de proponer acciones preventivas o remediales.

Aunque existe una relativa homogeneidad en los estilos de enseñanza en los docentes de las Escuelas Normales, se observa disparidad en los resultados obtenidos por los estudiantes normalistas en diferentes evaluaciones, tanto internas como externas, por lo que es importante investigar sobre las estrategias de aprendizaje y el bienestar escolar en los futuros docentes de educación secundaria; por ello, se buscó determinar la asociación entre ambas variables en estudiantes normalistas de los semes-

tres iniciales de su formación como docentes de educación básica.

Material y método

Diseño

El diseño del estudio fue observacional transversal y analítico, los datos se recolectaron mediante la aplicación de instrumentos de autoinforme, durante el horario de clases. El análisis de los datos se realizó a través del procedimiento estadístico inferencial y descriptivo con la ayuda del programa SPSS Versión 17.0.

Participantes

El procedimiento de la selección de la muestra fue por censo ya que se tomaron a todos los estudiantes que asistieron el día en que se recolectó la información y que estudiaban en la Escuela Normal Superior de Jalisco. Participaron 249 estudiantes de los dos sexos que cursaban primero, tercero y quinto semestres.

Tabla 1. Estructura del instrumento ACRA

| Dimensión | Número de ítems | Factores | Descripción de factores |
|---|-----------------|--|---|
| Dimensión I. Estrategias cognitivas y del control del aprendizaje | 25 | Selección y organización | Elaboración de resúmenes, resumen de temas, resumen de lo más importante, construcción de esquemas y evocación en el examen. |
| | | Subrayado | Subrayado de párrafos, subrayado para memorizar, subrayado a color y utilización de signos. |
| | | Conciencia de la funcionalidad de las estrategias | Estrategias de atención, estrategias de memorización, estrategias de elaboración, reflexión-preparación de exámenes y estrategias nemotécnicas. |
| | | Estrategias de elaboración | Búsquedas secundarias, evocación de sucesos y anécdotas y evocación de información elaborada. |
| | | Planificación y control de la respuesta en situación de evaluación | Análisis de datos, confección de esquemas y guión, respuesta aproximada, preparación mental, búsqueda y ajuste. |
| | | Repetición y relectura | Repetición de datos importantes y relectura. |
| Dimensión II. Estrategias de apoyo al aprendizaje | 14 | Motivación intrínseca | Ampliación intrínseca de conocimiento, sentirse orgulloso, inducción en situación e inducción de expectativa. |
| | | Control de la ansiedad | Control del estado de ansiedad. |
| | | Condiciones contrarrestadoras | Control ambiental y concentración. |
| | | Apoyo social | Intercambio de opiniones, evitación y resolución de conflictos, búsqueda de ayuda, valoración social de otros y ayuda a otros. |
| Dimensión III. Hábitos de estudio | 5 | Horario y plan de trabajo | Planificación del tiempo y plan de trabajo. |
| | | Comprensión | Apropiación del contenido, expresión en sus propias palabras y resumen mental. |
| | | Hábitos de estudio | Lectura general y secuencia de estudio. |

Fuente: Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA abreviado (De la Fuente y Justicia, 2003).

Instrumentos

Previo a la recolección de datos se solicitó la participación a cada estudiante y la firma del consentimiento informado. Mediante una cédula de identificación se obtuvieron datos personales. Para evaluar las estrategias de aprendizaje se utilizó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) en su versión abreviada (De la Fuente y Justicia, 2003) que constó de 44 reactivos distribuidos en tres dimensiones y un coeficiente de confiabilidad 0.90 (Alfa de Cronbach). En la Tabla 1 se muestra la estructura del instrumento.

Para determinar el bienestar escolar se utilizó la Encuesta de Bienestar en Contexto Académico UWES-S17 (Schaufeli & Bakker, 2003). Cuenta con 17 reactivos y con un Alfa Cronbach de 0.93, que mide tres dimensiones:

- 1) Vigor: evalúa mediante seis ítems la energía y resistencia mental mientras se está estudiando, el deseo de invertir esfuerzo, tiempo, persistencia en el estudio, incluso cuando aparecen obstáculos y barreras.
- 2) Dedicación: evalúa el sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionado con los estudios, a través de seis ítems.
- 3) Absorción: evalúa un estado agradable de total inmersión en el trabajo, donde el individuo es incapaz de separarse de éste; comprende cinco ítems.

Procedimiento

El aplicador principal y un auxiliar, ambos capacitados para la aplicación de este tipo de pruebas llegaron a cada una de las aulas de primero, tercero y quinto semestres, se les explicó el objetivo y procedimiento del estudio a los alumnos y se les invitó a participar.

Enseguida se les entregó a cada uno un paquete engrapado con todos los instrumentos en el orden descrito anteriormente, se les pidió que leyeran las instrucciones conforme iban contestando las evaluaciones. No hubo restricción de tiempo y el investigador siempre estuvo dentro del aula para resolver pre-

guntas y cuidar las condiciones de aplicación. Cuando cada participante terminó, entregó el paquete al investigador y éste verificó que todo estuviera contestado.

Una vez recabados los datos por medio de los instrumentos de medición, se procedió a foliarlos con números consecutivos, a diseñar un manual de códigos y a elaborar una base de datos en el SPSS versión 17.0 compatible con Windows. Toda la información recabada se validó revisando que los cuestionarios fueran llenados íntegramente por los estudiantes; asimismo, se validó la base de datos una vez completado el llenado, verificando de manera aleatoria que los datos registrados en la base de datos coincidieran fielmente con los cuestionarios. Todo el manejo de la información la realizó el investigador, apoyado por un auxiliar de investigación, pasante de psicología, teniendo el cuidado de mantener debidamente organizada la información, tanto de manera física, como electrónica.

Para el diseño estadístico se aplicaron inicialmente pruebas descriptivas de frecuencia y distribución, utilizando para los datos numéricos promedios, desviación estándar y frecuencias simples. Una segunda fase del análisis, incluyó la estimación de asociación como χ^2 ; esta prueba nos ofrece la oportunidad de identificar si existe asociación de significancia estadística entre variables nominales o categóricas. Por otra parte, para las variables numéricas, se utilizó análisis de varianza (ANOVA), así como comparación de promedios.

Resultados

El promedio de edad fue de 23 +/- 5 años. 60% de los participantes fueron mujeres y 40% hombres. La distribución de los estudiantes por grado escolar fue poco más de la mitad de primer semestre, 23% de tercero y 27% el quinto grado. El 84% de la muestra fueron solteros, 13% casados y el resto eran divorciados, separados o en unión libre. 52% trabaja además de estudiar, 48% reportó no trabajar.

Tabla 2. Valores de la Escala ACRA

| Dimensiones | Valor máximo posible | Mínimo | Máximo | Promedio | D.E. |
|---|----------------------|--------|--------|----------|------|
| I: Estrategias cognitivas y control del aprendizaje | 150 | 30.0 | 141.0 | 97.2 | 19.9 |
| II: Apoyo del aprendizaje | 84 | 18.0 | 82.0 | 59.2 | 12.2 |
| III: Hábitos de estudio | 25 | 3.0 | 30.0 | 21.5 | 5.1 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Valores de la Encuesta de Bienestar en Contexto Académico UWES-S17

| Dimensiones UWES | Valor máximo posible | Mínimo | Máximo | Promedio | D.E. |
|------------------|----------------------|--------|--------|----------|------|
| Vigor | 36 | 8.0 | 36.0 | 25.2 | 5.8 |
| Dedicación | 30 | 6.0 | 30.0 | 21.1 | 5.5 |
| Absorción | 36 | 10.0 | 36.0 | 28.3 | 5.1 |

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, los resultados indican que los participantes, en promedio, obtuvieron mejor puntaje en la dimensión de hábitos de estudio (Dimensión I), seguida de la dimensión apoyo del aprendizaje (Dimensión II), y finalmente estrategias cognitivas y control del aprendizaje (Dimensión III).

Por otro lado, en cuanto al bienestar escolar se observa que en promedio los participantes puntuaron más alto en la dimensión absorción, mientras que en la dimensión dedicación es en la que tienen el puntaje promedio más bajo, así como una mayor variabilidad entre los participantes (ver Tabla 2).

Se encuentran algunos datos relevantes de acuerdo al sexo, los puntajes generales más altos obtenidos en la Escala ACRA pertenecen a los participantes del sexo femenino, aunque la diferencia con respecto a los hombres es mínima (ver Tabla 3).

Similarmente, la escala UWES muestra que las mujeres obtienen puntajes más altos, aunque la diferencia con respecto a los varones es poca (ver Tabla 4).

Se observó una asociación estadística significativa entre tener una hora específica para estudiar y el bienestar escolar en todas sus dimensiones (DI UWES χ^2 5.45, $p = 0.01$; DII UWES χ^2 3.93, $p = 0.04$; DIII UWES χ^2 6.78, $p = 0.00$).

Finalmente, se observa que existe una asociación estadística significativa entre el bienestar escolar y las estrategias de aprendizaje tanto de forma general como de manera específica de acuerdo a las dimensiones.

Discusión y conclusiones

Se observó que las estrategias contenidas en la dimensión de hábitos de estudio, son las que se encuentran con mayor frecuencia en la población estudiada; en contraposición, las habilidades relacionadas con estrategias cognitivas y control del aprendizaje fueron las de menor puntaje. A su vez, la dimensión absorción de bienestar escolar es de mayor puntaje y dedicación la de menor puntaje. Dados estos resultados se observa una estrecha relación entre el bienestar escolar y las estrategias de aprendizaje.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje los estudios señalan que las estrategias que tienen que ver con la repetición y recuperación de la información ya aprendida son las más empleadas por los estudiantes, no sólo de nivel superior, sino de niveles básicos (Massone y González, 2005; Camarero, Martín y Herrero, 2000; García, Prieto y Bermejo, 2000; Del Caño, Roman y Foces, 2000; entre otros); además, las estrategias menos empleadas son aquéllas en las

Tabla 4. Diferencias estadísticas de estrategias de aprendizaje entre hombres y mujeres

| Dimensiones | F | p |
|---|------|-------------|
| Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje | 3.06 | 0.08 |
| Estrategias de apoyo al aprendizaje | 7.54 | 0.00 |
| Hábitos de estudio | 1.44 | 0.23 |
| ACRA total | 5.35 | 0.02 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Diferencias estadísticas de bienestar escolar entre hombres y mujeres

| Dimensiones | F | P |
|-------------|------|-------------|
| Vigor | 3.27 | 0.07 |
| Dedicación | 6.21 | 0.01 |
| Absorción | 3.11 | 0.07 |
| UWES total | 5.05 | 0.02 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Asociación estadística entre estrategias de aprendizaje y bienestar escolar

| Dimensiones ACRA | X ² | P | OR | IC |
|--|----------------|-------------|------|--------------|
| Estrategias cognitivas y control del aprendizaje | 29.84 | 0.00 | 4.26 | 4.52 - 15.30 |
| Apoyo del aprendizaje | 49.10 | 0.00 | 6.77 | 2.42 - 7.52 |
| Hábitos de estudio | 27.32 | 0.00 | 3.97 | 3.75 - 12.28 |
| Total | 58.24 | 0.00 | 8.29 | 2.27 - 6.98 |

Fuente: Elaboración propia.

que es necesario el intercambio de información de un código a otro, es decir, las capacidades donde la reflexión y el análisis juegan un papel fundamental. Este mismo fenómeno puede observarse en los participantes del presente trabajo.

Es importante la promoción de todas las estrategias, ya que ellas son específicas al tipo de conocimiento o procedimiento que se está aprendiendo; así también se deberá tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante, de tal manera que se promueva la toma de decisiones, consciente e intencional, en la que el estudiante elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

En cuanto a las diferencias por sexo de las estrategias de aprendizaje se han establecido características específicas en cada uno de ellos (Fortoul, Varela, Ávila y López, 2006; Venezuela, Pujol, 2003; Peinado, 2007, entre otros), se ha destacado que los varones tienden a ser más pragmáticos y teóricos, mientras que las mujeres tienden a ser más reflexivas. Asimismo en la literatura se destaca el tipo de carrera o profesión elegida mayoritariamente por los diferentes sexos, mientras que un mayor número de mujeres optan por las ciencias humanas, los varones se inclinan más por las ciencias exactas (Cano, 2000; Camarero, Martín y Herrero, 2000; Cabrera y Galán, 2002; De Natale, 1990).

A partir de los hallazgos antes mencionados, se pueden explicar las diferencias encontradas en el estudio relacionadas con las estrategias de aprendizaje y el bienestar escolar entre hombres y mujeres, ya que al tener preferencias diferenciadas por determinados tipos de contenidos, las estrategias de aprendizaje son distintas. Se pone de manifiesto la importancia de contar con un espacio y horario específico para estudiar, ya que pareciera ser que la organización, planeación y estructura de los tiempos de estudio favorecen la promoción de estrategias de aprendizaje; lo anterior, muestra relación con el sexo femenino.

Hasta este momento, se puede afirmar que el estilo de aprendizaje y el estado de confianza y satisfacción académica se han identificado como factores importantes en los logros académicos en los estudiantes de educación superior, premisa retomada y argumentada por distintos investigadores (Fortoul *et al.*, López, 2006; Alonso, Gallego y Honey, 1997, entre otros). Por último, cabe señalar que aquellos estudiantes que se sienten bien en la escuela, tienen mejores estrategias de estudio, lo cual augura mayor éxito académico y satisfacción personal y profesional, creando de esta manera un círculo virtuoso.

Referencias

- ALONSO, C. GALLEGO, D. y HONEY, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. España: Ediciones Mensajero.
- CABRERA P. y GALÁN E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de psicodidáctica*. 14.
- CAMARERO, F., MARTÍN DEL BUEY, F y HERRERO, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*. 12 (4), 615-622.
- CANO, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*. 12 (3), 360-367.
- DE LA FUENTE, J. y JUSTICIA, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 1 (2), 139-158.
- DEL CAÑO, M., ROMÁN, J. M. y FOCES, J. (2000). Estrategias de aprendizaje de las matemáticas: enseñanza explícita vs. enseñanza implícita y estilos de solución de problemas. *Revista Psicodidáctica*. 10. (Versión electrónica).
- ESTEBAN M. y RUIZ C. (1996). Estilos y estrategias de aprendizaje. *Anales de psicología*. 12 (2), 121-122.
- FORTOUL, T. I., VARELA, M. R., ÁVILA, M. R., LÓPEZ, S. M. y NIETO, D. M. (2006). Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de Educación Superior*. 35 (2), 55-62.
- GARCÍA, J. A., PRIETO, M. D. y BERMEJO, M. R. (2000). Estrategias de aprendizaje en estudiantes más capaces. *Faisca: revista de altas capacidades*, 8, 29-53 España.
- GRAVINI D. M. e IRIARTE D. F. (2008). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*. 22, 1-24.
- HUERTA, M. R. (2007). Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. 42 (1).

- MASSONE, A. y GONZÁLEZ G. (2004). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de educación*. 6 (2).
- MONEREO, C., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. y PÉREZ, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Grao.
- MOREIRA, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- PALACÍ D. F. (2002). *Psicología organizacional*. México: Prentice Hall, 251-376.
- PEINADO, S. (2007). *Efecto de los estilos de aprendizaje y la autoeficacia computacional sobre el desempeño en foro electrónico*. Trabajo de grado de Maestría no publicado. Universidad Simón Bolívar. Caracas.
- PUJOL, L. (2003). *Efecto en la conducta de búsqueda de información precisa en hipermedios de dos variables personales: estilos de aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios*. Recuperado el 14 de febrero de 2011 de http://gte.uib.es/cd_edutec2003/ponencias/72.doc.
- SHAUFELI, W. & BAKKER, A. (2003). *Utrecht work engagement scale*. Holanda: Utrecht University.