

































Curso * facultad	Traza de Pillai	.152	2.473	48.000	4578.000	.000
	Lambda de Wilks	.856	2.491	48.000	3733.740	.000
	Traza de Hotelling	.159	2.501	48.000	4538.000	.000
	Raíz mayor de Roy	.070	6.714 <sup>b</sup>	8.000	763.000	.000
Género * facultad	Traza de Pillai	.142	2.644	42.000	4578.000	.000
	Lambda de Wilks	.864	2.672	42.000	3558.787	.000
	Traza de Hotelling	.149	2.690	42.000	4538.000	.000
	Raíz mayor de Roy	.078	8.480 <sup>b</sup>	7.000	763.000	.000
Curso * género * facultad	Traza de Pillai	.097	3.138	24.000	3044.000	.000
	Lambda de Wilks	.905	3.185	24.000	2645.556	.000
	Traza de Hotelling	.102	3.225	24.000	3026.000	.000
	Raíz mayor de Roy	.076	9.678 <sup>b</sup>	6.000	761.000	.000

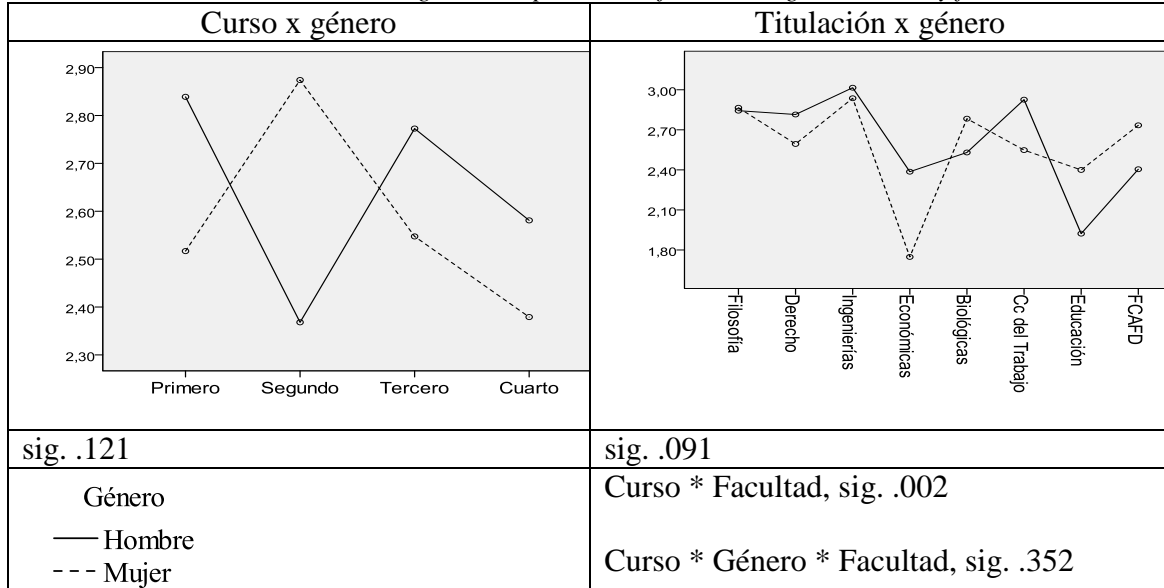
Los efectos de estas variables, sus interacciones y las representaciones gráficas de las medias marginales para cada una de las estrategias se describen a continuación. Se exceptúan las representaciones gráficas del cruce *curso \* titulación* por no haber sujetos en todos los cruces.

### 3.1. Estrategias de ampliación

Como se observa en la Gráfica 1, las estrategias de ampliación se distribuyen diferencialmente si tenemos en cuenta los efectos de la interacción entre las variables, aunque sólo resulta significativo estadísticamente el efecto del curso combinado con la facultad en la que se estudia.



Gráfica 1: Distribución de las estrategias de ampliación en función del género, curso y facultad

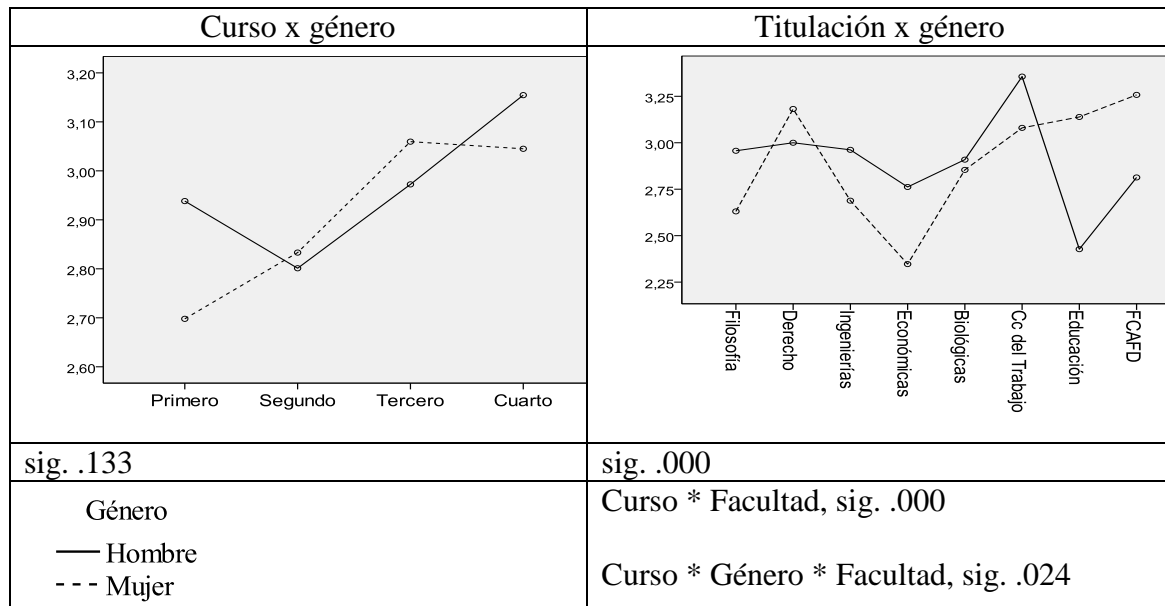


### 3.2. Estrategias de colaboración

En el caso de las estrategias de colaboración se observa (gráfica 2) cómo las diferencias debidas al género están moduladas por la *titulación* estudiada. De hecho, a pesar de que en el total de la muestra las mujeres presentan una superioridad estadísticamente significativa en el uso de este tipo de estrategias, esta ventaja de las mujeres sólo se produce en tres de las ocho titulaciones analizadas: *Derecho*, *Educación* y *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (FCAFD)*. Los estudiantes más colaborativos son los *hombres* de *Ciencias del Trabajo* y las que menos las *mujeres* de *Económicas*.

También se aprecia el efecto conjunto del género y el curso. Parece que en *primero* son los *hombres* los que utilizan más este tipo de estrategias (siendo las *mujeres* de *primero* las que obtienen las menores puntuaciones). Esta situación se iguala en *segundo*, curso a partir del que los *hombres* comienzan a incrementar de forma progresiva su uso, produciéndose una tendencia similar en ambos géneros.

Gráfica 2: Distribución de las estrategias de colaboración en función del género, curso y facultad

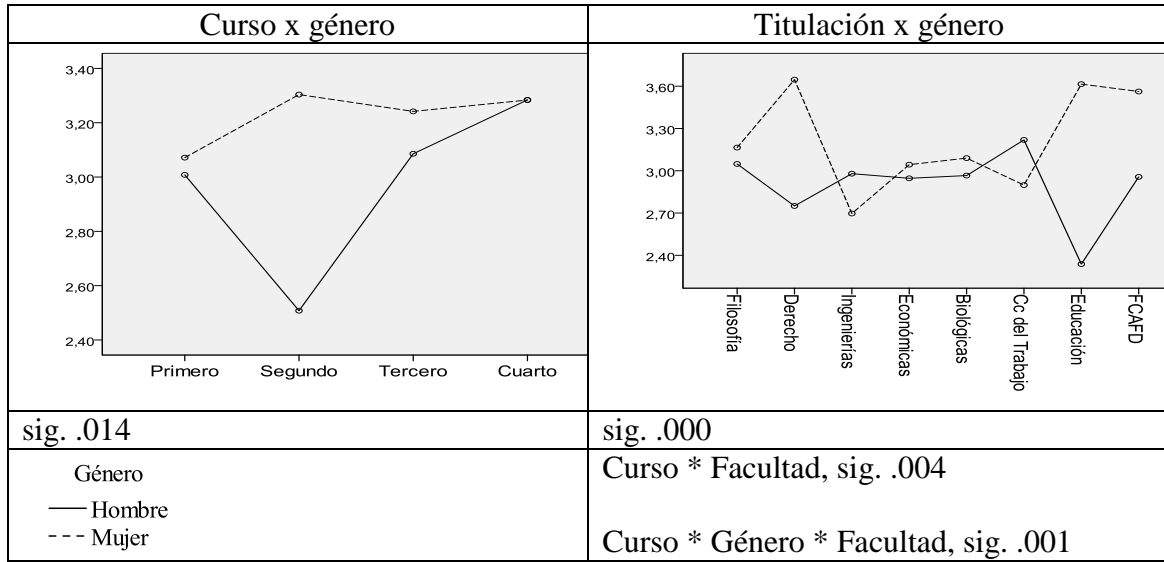


### 3.3. Estrategias de conceptualización

En cuanto a las estrategias de *conceptualización*, también se aprecian diferencias llamativas cuando se ponen en relación *género* y *titulación* estudiada. Parece que tanto hombres como mujeres utilizan de forma similar este tipo de estrategias en *Filosofía*, *Ingeniería*, *Económicas*, *Biológicas* y *Ciencias del Trabajo* (gráfica 3). Sin embargo, se aprecian grandes diferencias de uso, a favor de las *mujeres*, en *Educación* (a cuyas *mujeres* corresponde el uso más elevado, y a los *hombres* el menor de toda la muestra), *Derecho* y *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (FCAFD).

Respecto al cruce curso-género en segundo se produce un gran desequilibrio en el uso de estas estrategias, mientras que en el resto de los cursos el uso de estas estrategias es más equiparable en los dos géneros.

Gráfica 3: Distribución de las estrategias de conceptualización en función del género, curso y facultad

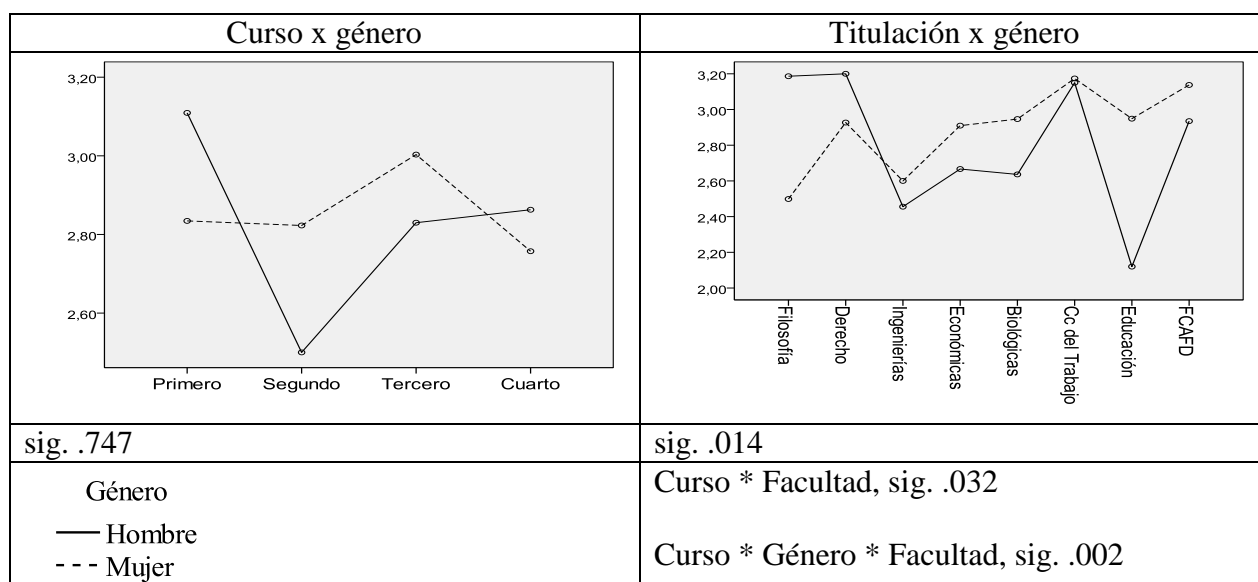


### 3.4. Estrategias de planificación

De nuevo se aprecia el efecto modulador de la *titulación* en la relación que se establece entre las estrategias y el género (gráfica 5). El grupo que más utiliza este tipo de estrategias son los *hombres* de *Derecho* y el que menos (en el que además se produce la mayor diferencia relativa respecto a las mujeres) es el de *hombres* de *Educación*. Para el resto de estudios, a excepción de *Filosofía*, las diferencias son menos significativas.

Los estudiantes que más planifican parecen ser los hombres de primero y, los que menos, de forma llamativa, los hombres de segundo.

Gráfica 5: Distribución de las estrategias de planificación en función del género, curso y facultad

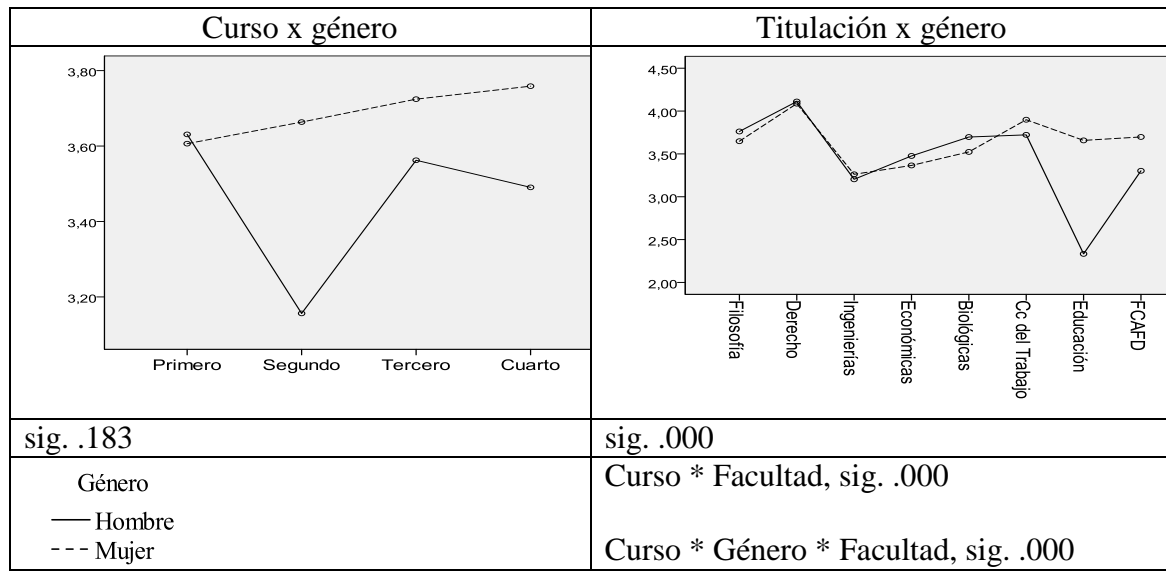


### 3.5. Estrategias de preparación de exámenes

En la representación gráfica (gráfica 6) se observa un gran paralelismo (con las excepciones que se comentan) en el cruce titulación-género, lo que indica que hombres y mujeres presentan un uso similar de las estrategias de preparación de exámenes en cada una de las titulaciones a excepción de *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (FCAFD)* y *Educación*. En éstas últimas se produce las *mujeres* parecen utilizar más este tipo de estrategias, siendo la diferencia especialmente llamativa en el caso de *Educación*.

Por otro lado, a excepción de primero, las mujeres presentan una tendencia creciente en estas estrategias a lo largo de los cursos, siempre por encima de las puntuaciones de los hombres.

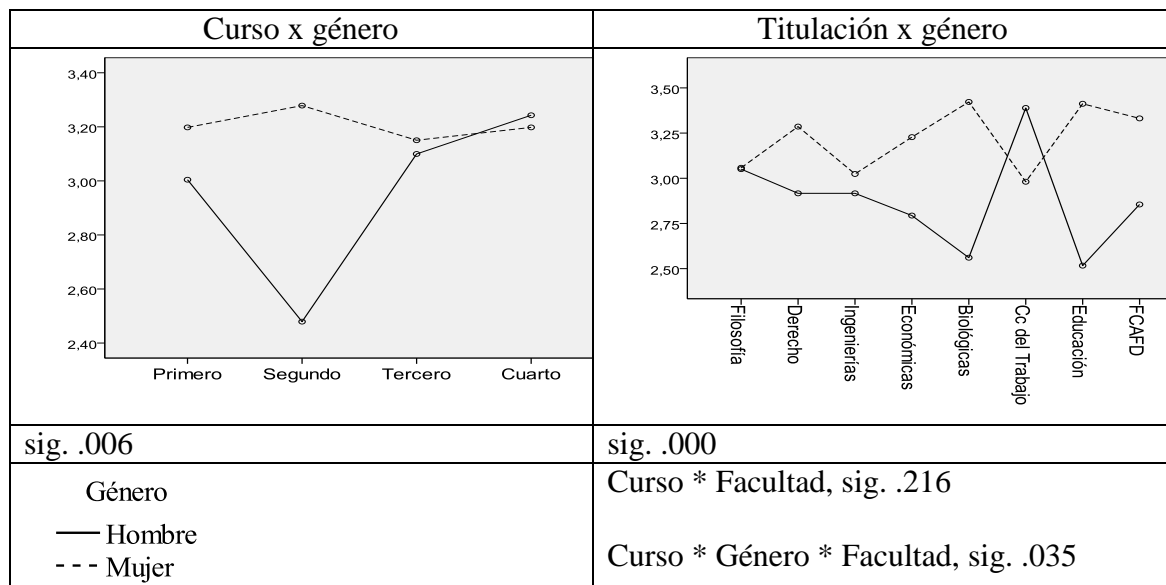
Gráfica 6: *Distribución de las estrategias de preparación de exámenes en función del género, curso y facultad*



### 3.6. Estrategias de participación

Parece que las mujeres sobresalen de forma manifiesta en las estrategias de *participación* (excepto en *Ciencias del Trabajo*, en el que los *hombres* puntúan por encima, y en el de *Filosofía*, en el que ambos grupos están igualados) siendo las diferencias especialmente llamativas en el caso de *Económicas* y *Educación*

Gráfica 7: Distribución de las estrategias de participación en función del género, curso y facultad



También se aprecia el efecto del cruce entre *género* y *curso*. En los dos primeros cursos, especialmente en *segundo*, las mujeres obtienen las mayores puntuaciones, estas diferencias se igualan a partir de tercero (gráfica 7).

#### 4.- DISCUSIÓN

La descripción de la distribución de las estrategias confirma, de forma general, las hipótesis propuestas.

Analizando el efecto individual de las variables, encontramos que el *género* produce diferencias significativas en el uso de todos los tipos de *estrategias* (excepto en la de ampliación), siendo éste siempre superior en las *mujeres*, resultados concordantes con otras investigaciones previas (Algera, 2006; Downing; Chan; Downing; Kwong y Lam, 2008; Hong-Nam y Leavell, 2006; Kay, 2007; Liu, 2009; Pintrich y Zusho, 2007; Virtanen y Negvi, 2010; entre otros).

La variable que menos parece incidir de manera individual es el *curso*, tendencia similar a la encontrada por Leutwyler (2009) y contradictoria a los resultados obtenidos en otras investigaciones (Gargallo, 2006; Taasobshirazi y Carr, 2009). El aumento de curso



sólo parece afectar al uso de las *estrategias de ampliación* disminuyendo su utilización a medida que se incrementa el curso. Estos resultados parecen ir en la línea de los presentados por Lynch (2008) quien señala que el nivel estratégico, especialmente el referido al sostenimiento del esfuerzo, disminuye en los alumnos de cursos superiores.

La *titulación* produce diferencias significativas en el uso de todos los factores *estratégicos* cuando se analizan sus efectos de forma individual, resultados que confirman los obtenidos en otras investigaciones (Campbell, 2007; Cooper, 2009; García; Hernández y Luján, 1998; Gargallo, 2006; Gil; Bernaras; Elizalde y Arrieta, 2009; Ho y Hau, 2008; Rinaudo; De la Barrera y Donolo, 2006). Los grupos determinados para esta variable, permiten determinar perfiles específicos tanto por titulaciones como por grupos de ellas. Así, parece que los estudiantes de Educación, que se confirman como grupo con características propias, son los que alcanzan las mayores puntuaciones en colaboración, conceptualización y participación. Los estudiantes de letras presentan las mayores puntuaciones en conceptualización y participación y, por último, parece que los estudiantes de ciencias son los menos estratégicos de los tres grupos, al menos en esta muestra.

Sin embargo, la influencia de estas variables se ve matizada cuando se analiza los efectos de la interacción de las variables. El efecto conjunto de las tres variables propuestas explica de forma satisfactoria las variaciones en todas las estrategias propuestas excepto las de *ampliación*.

Así, mientras que los resultados del efecto del género tomado de manera individual presentan una clara predominancia estratégica de las mujeres sobre los hombres, si se analizan estas diferencias contextualizadas en función de la titulación, se observa que esta tendencia general no es común para todos los estudios.

Por ejemplo, en Filosofía, sólo se encuentran diferencias de género en las estrategias de colaboración y de planificación y en el sentido contrario al analizar el género individualmente, obteniendo los hombres mayores puntuaciones. Similares el caso de Ciencias del Trabajo, titulación en la que, cuando se producen diferencias, son a favor de los hombres. En otras titulaciones, sin embargo, sí se reproduce esta superioridad de las mujeres en todas las estrategias analizadas, como en Educación y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, aunque con diferencias entre ambas.



Por último, en otras facultades (Derecho, Ingenierías, Económicas, Biológicas) las diferencias entre géneros no son tan homogéneas, las mujeres obtienen mayores puntuaciones en unas estrategias y los hombres en otras.

Lo mismo al analizar el efecto del género combinado con el curso. Los datos de esta investigación parecen indicar que los cambios con el tiempo son distintos en las mujeres que en los hombres. Así, el patrón masculino se reproduce más o menos acusado, pero siempre en el mismo sentido. Puntuaciones intermedias o elevadas de las estrategias en primero, una drástica disminución del uso en segundo y una recuperación durante el tercer curso, aunque en cuarto algunas estrategias tienden a aumentar y otras a disminuir, aunque nunca hasta los niveles de primero. No hay patrones tan claros para la evolución de las estrategias en las mujeres y así, mientras unas estrategias tienen una tendencia constantemente creciente (preparación de exámenes), otras se incrementan en segundo y luego disminuyen levemente en tercero para seguir aumentando en cuarto (conceptualización y participación).

Los resultados obtenidos apoyan las ideas de Martín y Camarero (2001) y Cano (2000) sobre la necesidad de realizar análisis multivariados para describir la influencia de las variables, ya que los análisis simples tienden a enmascarar las diferencias y perfiles que posteriormente servirán a los docentes para impulsar eficazmente el desarrollo de las diferentes capacidades de todos sus alumnos.

La aplicación de estos conocimientos permitirá al docente ayudar al estudiante a convertirse en un aprendiz autónomo y responsable de su propio aprendizaje y facilitará la transformación de la enseñanza universitaria actual, basada en el profesor y la transmisión de contenidos, en una formación centrada en el estudiante. En este sentido, la actuación sobre las estrategias de aprendizaje basada en la realidad de cada aula universitaria dotará de mejores y más eficaces herramientas para el aprendizaje de los alumnos, lo que previsiblemente incidirá de forma positiva en la motivación del alumno y, por lo tanto, en su rendimiento.



## 5.- BIBLIOGRAFÍA

- Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (3), 691-708. Extraído de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php>
- Algera, H.F. (2006). Students' achievement goal orientations and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural (Canada/Russia) comparison. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66 (7-A), 2489.
- Beisser, S. R. (2006). An examination of gender differences in elementary constructionist classrooms using Lego/Logo instruction. *Computers in the Schools*, 22 (3), 7-19.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18 (4), 586-616.
- Cabanach, R., Valle, A., Gerpe, M., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosário, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 29-47.
- Campbell, M. M. (2007). Motivational systems theory and the academic performance of college students. *Journal of College Teaching & Learning*, 4 (7), 11-24.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367.
- Carbonero, M. A., Román, J.M., Martín, L.J. y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 229-244.
- Choi, J., McKillop, E., Ward, M., & L'Hirondelle, N. (2006). Sex-specific relationships between route-learning strategies and abilities in a large-scale environment. *Environment and Behavior*, 38(6), 791-801.

- Clarke, R. B. (2007). Undergraduate mathematic students: How do differences in motivation and learning strategy use affect performance? (ProQuest Information & Learning). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67.
- Clayton, K., Blumberg, F. & Auld, D. P. (2009). The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an online component. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 349-364.
- Cooper, J. W. (2009). Relationships among behavior-personality variables, preferred learning strategies, and learner characteristics in the workplace. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69 (12-A), 4596.
- Correa, M. E., Castro, F. & Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. *Teoría*, 13, 103-110.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *REIPP, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (2), 140-158.
- Downing, K., Chan, S., Downing, W., Kwong, T. & Lam, T. (2008). Measuring gender differences in cognitive functioning. *Multicultural Education & Technology Journal*, 2 (1), 4-18.
- Entwistle, N. & Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, (64), 93-103.
- Fernández Borrás, J. (coord.) (2006). *Evaluación de las preferencias de estudio y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fonseca, M.L. & Rolo, M.E. (2005). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem no ensino superior. *Ciencia Psicológica*, 10, 234-247.



- García, M., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2002). *La autorregulación del aprendizaje en el aula. Proyecto de investigación*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- García, L. A., Hernández, P. & Luján, I. (1998). Estrategias cognitivas y motivacionales en el aprendizaje de estudiantes universitarios. *Evaluación e Intervención psicoeducativa: Revista interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1, 15-33.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59 (1-2), 109-130.
- Gázquez, J., Pérez, M. C., Ruiz, M. I., Miras, F. & Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6 (1), 51-62.
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M. & Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Guipúzcoa. *Infancia y aprendizaje*, 32 (3), 329-341.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta, J. D., Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 615-631.
- Hickendorff, M., Van Putten, C. M., Verhelst, N. D. & Heiser, W. J. (2010). Individual differences in strategy use on division problems: Mental versus written computation. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), 438-452.
- Ho, I.T. & Hau, K.T. (2008). Academic achievement in the Chinese context: The role of goals, strategies, and effort. *International Journal of Psychology*, 43(5), 892-897.
- Hong, E., Peng, Y. & Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19 (2), 269-276.



- Hong-Nam, K. & Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 34 (3), 399-415.
- Kay, R. (2007). A formative analysis of how preservice teachers learn to use technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23 (5), 366-383.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 108-119.
- Kolawole, E. B. (2008). Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics. *Educational Research and Reviews*, 3(1), 33-37.
- Lai, C. & Kuo, M. (2007). *Gender difference in CALL programs for English as a second language acquisition*. Extraído de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED496190&lang=es&site=ehost-live>.
- Leutwyler, B. (2009). Metacognitive learning strategies: Differential development patterns in high school. *Metacognition and Learning*, 4 (2), 111-123.
- Levine, L. E., Fallahi, C. R., Nicoll-Senft, J., Tessier, J. T., Watson, C. L. & Wood, R. M. (2008). Creating significant learning experiences across disciplines. *College Teaching*, 56 (4), 247-254.
- Liu, O. L. (2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27 (4), 312-322.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- Lynch, D. J. (2008). Confronting challenges: Motivational beliefs and learning strategies in difficult college courses. *College Student Journal*, 42 (2), 416-421.



- Martín, F. & Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13, 4, 598-604.
- Mas, C. & Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23 (1), 17-24.
- Mok, M. M. C., Ma, H. S., Liu, F. Y. F. & So, E. Y. P. (2005). Multilevel analysis of primary students' perception and deployment of self-learning strategies. *Educational Psychology*, 25 (1), 129-148.
- Monereo, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27, 405-417.
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R. & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 100-107.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 7 (10-11), 219-242.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 269-282.
- Parry, S. (1998). Disciplinary discourse in doctoral theses. *Higher Education*, 36, 273-299.
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. En R. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731-810). Dordrecht: Springer.



- Psaltou-Joycey, A. (2008). Cross-cultural differences in the use of learning strategies by students of Greek as a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29 (4), 310-324.
- Rachal, K.Ch., Daigle, S. & Rachal, W.S. (2007). Learning problems reported by collage students: Are they using learning strategies? *Journal of Instructional Psychology*, 34 (4), 191-199.
- Rinaudo, M.C., de la Barrera, M.L. & Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX, 22. Consultado el 17/01/2011 en: <http://reme.uji.es/reme/numero22/indexsp.html>.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivational Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19 (1), 107-119.
- Rodarte-Luna, B. & Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and Cognitive/Learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 327-344.
- Rodrigues, K. J. (2009). Do learning styles, learning strategies, and student's preference for teacher's teaching philosophy predict student preference for online or in-class courses. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70 (6-A), 1924.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Schueller, J. M. (2009). Gender and foreign language reading comprehension: The effects of strategy training. En C. Brantmeier (Ed.), *Crossing languages and research methods: Analyses of adult foreign language reading* (pp. 147-167). Greenwich, CT US: IAP Information Age Publishing.
- Smeby, J. (1996). Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education*, 21, 69-79.



- Taasoobshirazi, G. & Carr, M. (2009). A structural equation model of expertise in college physics. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 630-643.
- Trout, D. K. (2010). Learning strategies preferences, decision-making styles, ways of knowing, and cultural awareness of members of the National Academic Advising Association. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 71 (2-A), 425.
- Tunur, T., Dohanich, G. P. & Schrader, L. A. (2010). Pre-exposure to context affects learning strategy selection in mice. *Learning & Memory*, 17 (7), 328-331.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. & Fernández, A.M. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Vélez, G. (1999). Aprender a estudiar ¿una cuestión de técnicas? *Cuadernos de Educación*, Año I, 2, 134-149.
- Vega, M. y Beltrán, J.A. (2003). Aprender con tecnología en el aula inteligente. En F. Segovia (Coord.), *El aula inteligente: nuevas perspectivas* (pp. 101-138). Madrid: Espasa Calpe.
- Virtanen, P. & Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 30 (3), 323-347.
- Webster, B. J., Chan, W.S., Prosser, M.T. & Watkins, (2009). Undergraduates' learning experience and learning process: Quantitative evidence from the east. *Higher Education*, 58 (3), 375-386.
- Yukselturk, E. & Bulut, S. (2009). Gender differences in self-regulated online learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12 (3), 12-22.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

López Aguado, M. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencias por género, curso y tipo de titulación, en Barrios Vicente, I. M. (Coord.) *Mujeres y la sociedad de la Información*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 12, nº 2. Universidad de Salamanca, pp. 203-233 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].