

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ



PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

(RD 99/2011)

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA
FORMATIVA DESARROLLADA CON ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE NUEVO INGRESO EN LA FACULTAD
DE VETERINARIA Y CIENCIAS EXPERIMENTALES DE LA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA**

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

FCO. JAVIER TORTAJADA BLANCA

DIRIGIDA POR:


BERNARDO GARGALLO LÓPEZ

VALENCIA, FEBRERO 2021

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ, Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia

INFORMA que la tesis doctoral ***ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE NUEVO INGRESO EN LA FACULTAD DE VETERINARIA Y CIENCIAS EXPERIMENTALES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA***, presentada por FCO. JAVIER TORTAJADA BLANCA para optar al grado de Doctor, ha sido realizada por el doctorando en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, bajo mi dirección, en el Programa de Doctorado en Educación (**RD 99/2011**), cumpliendo los requisitos necesarios de calidad y originalidad para su defensa.

Y para que conste firmo el presente documento en Valencia, a 21 de enero de 2021.

A handwritten signature in purple ink, appearing to read 'Bernardo Gargallo López', with a long horizontal line underneath.

Fdo. Bernardo Gargallo López

AGRADECIMIENTOS

Ante todo, expresar mi agradecimiento a mi tutor y director, Bernardo Gargallo, por su tiempo y dedicación. Su ayuda, consejos y guía han sido clave para poder afrontar esta investigación.

Gracias también a mis familiares, amigos/as y compañeros/as de trabajo quienes han contribuido con sus consejos y ayuda.

Y gracias a todos los alumnos y alumnas de la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia que han colaborado para lograr la realización de la misma.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
I. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES.	21
1. El contexto de la investigación. El proceso de Bolonia y la enseñanza centrada en el aprendizaje.	21
1.1. Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior.....	21
1.2. Un nuevo modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje y la competencia de aprender a aprender.....	25
1.3. La Universidad Católica de Valencia. La Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales.	36
2. El aprendizaje. Las teorías del aprendizaje.	39
2.1. Aproximación al concepto de aprendizaje.	40
2.2. Teorías clásicas del aprendizaje.	44
2.2.1. Conductismo.....	46
2.2.2. Cognitivismo.	49
2.2.2.1. Procesamiento de la información.	51
2.2.2.2. Constructivismo.....	54
2.2.2.2.1. Teoría sociocultural de Vygotsky.....	55
2.2.2.2.2. Teoría cognitiva de Bruner.....	59
2.2.2.2.3. Teoría genética de Piaget.....	60
2.2.2.2.4. Aprendizaje significativo de Ausubel.	63
2.2.3. Similitudes y diferencias entre las teorías conductuales y las teorías cognitivas.....	65
2.3. Los enfoques sociocognitivos.....	67
2.4. La teoría de las inteligencias múltiples.	70
2.5. El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje.	74
2.5.1. Características del aprendiz estratégico/autorregulado.	81
2.5.2. Modelos de aprendizaje autorregulado.....	83
2.5.3. Modelo Zimmerman.....	85

2.5.4. Modelo de Pintrich.	88
2.5.5. Conclusiones sobre los modelos.....	90
2.5.6. El papel de la motivación académica en la autorregulación del aprendizaje.	91
2.6. Nuestro concepto de aprendizaje.....	92
3. Constructos relevantes en la investigación relacionados con el aprendizaje. ..	93
3.1. Las estrategias de aprendizaje.	97
3.1.1. Una primera aproximación al tema.	97
3.1.2. Concepto de estrategias de aprendizaje.....	100
3.1.3. Clasificaciones de estrategias de aprendizaje.....	106
3.1.4. Tipos de estrategias de aprendizaje y su descripción.	117
3.1.4.1. Diferencias y similitudes entre estrategias cognitivas y metacognitivas.	122
3.1.5. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.....	124
3.1.6. La enseñanza de las estrategias de aprendizaje.	126
3.1.7. Secuencia para la enseñanza de estrategias de aprendizaje.....	130
3.1.8. Técnicas de intervención en estrategias de aprendizaje.	131
3.1.9. La evaluación de las estrategias de aprendizaje.	136
3.1.9.1. Inventarios o cuestionarios.	137
3.1.9.2. Otros instrumentos y procedimientos de evaluación.....	154
3.1.10. La enseñanza de estrategias de aprendizaje en la universidad.....	160
3.1.10.1. Programas formativos y experiencias de enseñanza.	160
3.2. Enfoques de aprendizaje.....	166
3.2.1. Concepto de enfoques de aprendizaje.	166
3.2.2. Tipos de los enfoques de aprendizaje.	167
3.2.3. Evaluación de los enfoques de aprendizaje.	168
3.2.4. Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico.	173
3.3. Actitudes ante el aprendizaje.....	177
3.3.1. Concepto de actitud.	178
3.3.2. Evaluación de las actitudes.....	181
3.3.4. Actitudes y rendimiento académico.	183

4. La experiencia formativa desarrollada en la investigación.	185
MATERIALES DE ENSEÑANZA DEL ORIENTADOR.....	193
MATERIALES PARA EL ESTUDIANTE	240
II. MARCO EXPERIMENTAL.....	274
5. Planteamiento del problema.	274
6. Objetivos.....	274
7. Hipótesis.	275
8. Metodología.....	276
8.1. Diseño y fases de la investigación.....	276
8.2. Población y muestra.	277
8.3. Instrumentos de medida.....	278
8.3.1. Parte cuantitativa.	278
8.3.2. Parte cualitativa.	283
8.4. Temporalización y dinámica seguida.	286
8.4.1. La formación en estrategias de aprendizaje de la investigación.	287
8.4.1.1. Relación de los talleres con las estrategias de aprendizaje.	288
8.4.1.2. Agentes educativos.....	289
8.4.1.3. Técnicas educativas.	289
8.4.1.4. Metodología de la intervención.	290
9. Resultados de la investigación y discusión.	292
9.1. Resultados.....	292
9.1.1. Resultados cuantitativos.	292
9.1.1.1. Resultados obtenidos en función de la titulación cursada.	293
9.1.1.1.1. Análisis intragrupo.	293
9.1.1.1.1.1. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.	293
9.1.1.1.1.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.....	297

9.1.1.1.1.2. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.	298
9.1.1.1.1.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.....	299
9.1.1.1.1.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.	299
9.1.1.1.1.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.....	300
9.1.1.1.1.4. Síntesis de resultados en Veterinaria.....	301
9.1.1.1.1.5. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.	302
9.1.1.1.1.5.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.	306
9.1.1.1.1.6. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.....	307
9.1.1.1.1.6.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.	308
9.1.1.1.1.7. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.	308
9.1.1.1.1.7.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.	310
9.1.1.1.1.7. Síntesis de resultados en Biotecnología.	310
9.1.1.1.1.8. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias del Mar.	311
9.1.1.1.1.8.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias del Mar.	315
9.1.1.1.1.9. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias de Mar.	316
9.1.1.1.1.9.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias de Mar.	317

9.1.1.1.1.10. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias del Mar.	318
9.1.1.1.1.10.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias del Mar.	319
9.1.1.1.1.11. Síntesis de resultados en Ciencias del Mar.	319
9.1.1.2. Resultados obtenidos en función del número de talleres realizados.	321
9.1.1.2.1. Análisis intragrupo.	321
9.1.1.2.1.1. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.	321
9.1.1.2.1.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.	325
9.1.1.2.1.2. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.	325
9.1.1.2.1.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.	326
9.1.1.2.1.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.	327
9.1.1.2.1.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.	328
9.1.1.2.1.4. Síntesis de resultados del grupo de cero talleres.	328
9.1.1.2.1.5. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.	329
9.1.1.2.1.5.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.	333
9.1.1.2.1.6. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.	334
9.1.1.2.1.6.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.	335
9.1.1.2.1.7. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.	335

9.1.1.2.1.7.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.	336
9.1.1.2.1.8. Síntesis de resultados del grupo de un taller.	336
9.1.1.2.1.9. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.	338
9.1.1.2.1.9.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.....	342
9.1.1.2.1.10. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.	342
9.1.1.2.1.10.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.....	343
9.1.1.2.1.11. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.	344
9.1.1.2.1.11.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.....	345
9.1.1.2.1.12. Síntesis de resultados del grupo de dos talleres.	345
9.1.1.2.1.13. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.	346
9.1.1.2.1.13.1 Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.	350
9.1.1.2.1.14. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.	351
9.1.1.2.1.14.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.	352
9.1.1.2.1.15. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.	352
9.1.1.2.1.15.1 Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.	354
9.1.1.2.1.16. Síntesis de resultados tres y cuatro talleres.	354
9.1.1.3. Resultados obtenidos en función del número de sesiones individuales en despacho realizadas.	355

9.1.1.3.1. Análisis intragrupo.	355
9.1.1.3.1.1. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.....	355
9.1.1.3.1.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.	360
9.1.1.3.1.2. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.....	361
9.1.1.3.1.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.	362
9.1.1.3.1.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.	362
9.1.1.3.1.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.	364
9.1.1.3.1.4. Síntesis de resultados con cero sesiones individuales en despacho.	364
9.1.1.3.1.5. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.	365
9.1.1.3.1.5.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.....	370
9.1.1.3.1.6. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.	370
9.1.1.3.1.6.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.....	371
9.1.1.3.1.7. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.	372
9.1.1.3.1.7.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.....	373
9.1.1.3.1.8. Síntesis de resultados con una y dos sesiones individuales en despacho.	373
9.1.1.3.1.9. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.....	374

9.1.1.3.1.9.1 Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.	379
9.1.1.3.1.10. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.....	379
9.1.1.3.1.10.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.	380
9.1.1.3.1.11. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.	381
9.1.1.3.1.11.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.	382
9.1.1.3.1.12. Síntesis de resultados con tres y cuatro sesiones individuales en despacho.	382
9.1.1.3.1.13. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.	383
9.1.1.3.1.13.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.....	388
9.1.1.3.1.14. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.	388
9.1.1.3.1.14.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.....	389
9.1.1.3.1.15. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.....	390
9.1.1.3.1.15.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.....	391
9.1.1.3.1.16. Síntesis de resultados con cinco o más sesiones individuales en despacho.	391
9.1.1.4. Resultados cuantitativos en relación con la satisfacción de los talleres.	392
9.1.1.4.1. Resultados cuantitativos de la respuesta a la encuesta de satisfacción de calidad de la UCV.....	392

9.1.1.4.1.1. Resultados de la encuesta de satisfacción del taller Gestión del Tiempo.....	393
9.1.1.4.1.1.1 Análisis de resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Gestión del Tiempo.	394
9.1.1.4.1.2. Resultados de la encuesta de satisfacción del taller Exposiciones Orales.....	394
9.1.1.4.1.2.1 Análisis de resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Exposiciones Orales.	395
9.1.1.4.1.3. Resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Trabajo en Equipo.....	396
9.1.1.4.1.3.1 Análisis de resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Trabajo en Equipo.	397
9.1.1.4.1.4. Resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Ansiedad ante los Exámenes.	397
9.1.1.4.1.4.1 Análisis de resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Ansiedad ante los Exámenes.	398
9.1.1.4.2. Resultados cuantitativos de la encuesta de satisfacción con los talleres pasada junto al postest.	399
9.1.1.4.2.1 Análisis de resultados cuantitativos de la encuesta de satisfacción de los talleres pasada junto al postest.....	399
9.1.1.4.3. Síntesis de los resultados de las encuestas de satisfacción.....	400
9.1.2. Resultados cualitativos.	400
9.1.2.1. Resultados de la valoración cualitativa en relación con las dificultades de aprendizaje encontradas al acceder a la universidad y la forma de abordarlas por medio de los talleres.	401
9.1.2.1.1. Análisis de los resultados de la valoración cualitativa en relación con las dificultades de aprendizaje encontradas al acceder a la universidad y la forma de abordarlas por medio de los talleres.	408
9.1.2.2. Resultados de la valoración cualitativa de los talleres por medio de la encuesta de calidad de la UCV.....	410

9.1.2.2.1. Análisis de los resultados de la valoración cualitativa de los talleres por medio de la encuesta de calidad de la UCV.	410
9.1.2.3. Resultados de la valoración cualitativa de los talleres por medio del cuestionario pasado junto al postest.	410
9.1.2.3.1. Análisis de los resultados de la valoración cualitativa de los talleres por medio del cuestionario pasado junto al postest.	412
9.1.3. Resultados de la valoración cualitativa en relación con las dificultades de aprendizaje encontradas al acceder a la universidad y la forma de abordarlas por medio de la asistencia a las sesiones individuales en el despacho.	412
9.1.3.1. Análisis de los resultados de la valoración cualitativa en relación con las dificultades de aprendizaje encontradas al acceder a la universidad y la forma de abordarlas por medio de la asistencia a las sesiones individuales en el despacho.	417
9.1.4. Síntesis de los resultados de la valoración cualitativa de las dificultades de aprendizaje de los alumnos al acceder a la universidad, de los talleres realizados y de las atenciones individuales en el despacho.	419
9.2. Discusión.	420
III. CONCLUSIONES.	427
IV. RECOMENDACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.	429
BIBLIOGRAFÍA	432
ANEXOS.....	504

INTRODUCCIÓN

La investigación aquí desarrollada trata de responder a una inquietud personal que surgió en el día a día de mi actividad profesional como orientador universitario de la Universidad Católica de Valencia: concretar las carencias, en relación con la gestión de los procesos de aprendizaje propios, con las que acceden los estudiantes de nuevo ingreso al sistema educativo superior y comprobar si éstas pueden mejorar mediante la aplicación de procesos de formación específicos.

Es muy común dar por hecho que el alumnado universitario ya está lo suficientemente formado en el manejo de las estrategias necesarias para aprender con autonomía, como aprendiz adulto, y que sabe emplearlas correctamente para afrontar las competencias curriculares. No obstante, los resultados académicos que nos encontramos año tras año parecen indicar lo contrario, lo que anima al profesional de la orientación a trabajar para su mejora.

A lo largo de mi ejercicio profesional esta percepción de insuficiencia de manejo de estrategias de aprendizaje se ha visto reforzada. Año tras año he podido observar cómo muchos estudiantes que han accedido a la universidad carecían de estrategias adecuadas para la gestión del tiempo, la planificación, la autoevaluación del propio desempeño, la expresión oral con nivel académico pertinente o el afrontamiento del estrés derivado de los exámenes, entre otras. Esto significa que no todos los alumnos y alumnas tienen competencia suficiente para autodirigir sus aprendizajes (Gutiérrez-Braojos, 2011). La gran parte del alumnado procede de un sistema educativo en que se les exige la pura reproducción del conocimiento, con una orientación academicista, a pesar de los cambios del último periodo y, en especial, a partir de la instauración del Proceso de Convergencia Europea, comúnmente conocido como proceso Bolonia, en que se ha ido elaborando un discurso nuevo orientado a la enseñanza centrada en el aprendizaje y el aprender a aprender. Esta tendencia pedagógica tradicional, unida a que el último año de bachillerato se ha venido planteando, en mi opinión, como un curso

punto entre la selectividad y la universidad, con una orientación puramente propedéutica e instrumental, ha hecho que los estudiantes sean agentes pasivos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, el problema de investigación que se pretende abordar en esta investigación es la mejora de las estrategias de aprendizaje de los alumnos y alumnas de primer curso con el fin ayudarles a ser estudiantes más autónomos y autorregulados. De esta forma, se intentará dar respuesta a los interrogantes siguientes: ¿es posible modificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes por medio de la formación?, ¿cambia el enfoque de aprendizaje del alumno después de ser formado en estrategias de aprendizaje?, ¿una adecuada formación en este campo modifica las actitudes de éstos?, ¿un seguimiento individualizado ejerce algún impacto en las estrategias de aprendizaje, los enfoques y las actitudes frente al aprendizaje de nuestros alumnos?.

Así pues, la presente investigación tiene como objeto de estudio el déficit en estrategias de aprendizaje de los estudiantes de primer curso de la universidad y su forma de abordarlo.

La estructura con la que afrontaremos el estudio se presenta en cuatro grandes apartados: el primero es el marco teórico desde el que se realiza la investigación, el segundo, el marco experimental, el tercero, las conclusiones, y el cuarto recoge las recomendaciones y futuras líneas de investigación.

Previamente al desarrollo del marco teórico se ha planteado el problema y se han explicado las razones por las que se tomó la decisión de llevar a cabo dicha investigación, que no son otras que el déficit en estrategias de aprendizaje de los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad y la manera de abordarlo.

Definido el problema central de la investigación se decidió abordar y concretar el marco teórico de la misma comenzando con un análisis del contexto

de la investigación, el cual se enmarca en el proceso de Bolonia y la enseñanza centrada en el aprendizaje. De este modo, nos centramos en el proceso de convergencia europea, en el nuevo modelo de enseñanza centrada en el aprendizaje y en la competencia de aprender a aprender y, por contexto específico del desarrollo de la investigación, en la Universidad Católica de Valencia y la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales.

Seguidamente, acotamos y definimos el concepto de aprendizaje, constructo central de la investigación, junto a las teorías del aprendizaje que han ido surgiendo a raíz de su evolución, haciendo especial hincapié en el aprendizaje autorregulado y en los constructos relevantes para la investigación: actitudes, enfoques y estrategias de aprendizaje.

Estos constructos, relevantes para la investigación, se han acometido prestando atención al aporte de diferentes autores, con concepciones y definiciones heterogéneas del concepto o complementarias entre ellos, recogiendo también diferentes clasificaciones y tipologías de los mismos, así como aportaciones sobre su enseñanza y su evaluación, según los casos.

El último subapartado dentro de este primer apartado presenta la experiencia formativa desarrollada en la investigación, la cual consta de cuatro talleres con los que abordar cuatro deficiencias observadas en los estudiantes de nuevo ingreso: la gestión del tiempo, las exposiciones orales, el trabajo en equipo y la ansiedad ante exámenes.

El segundo gran apartado se centra en la investigación llevada a cabo con los estudiantes de primer curso de la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia en el curso académico 2018-2019. El objetivo fue el análisis de las estrategias de aprendizaje, las actitudes ante el aprendizaje y los enfoques de aprendizaje por medio de tres cuestionarios validados: CEVEAPEU, CPE y CEVAPU. Junto a ellos, una parte

cualitativa, llevada a cabo por medio de grupos de discusión y entrevistas personales con un grupo de estudiantes, nos aportará información acerca de los problemas para llevar a cabo con solvencia sus obligaciones académicas al acceder a la universidad y sobre la satisfacción y utilidad de la experiencia formativa. Esta información también se complementó mediante pruebas cuantitativas proporcionadas por el Servicio de Calidad de la Universidad y por medio de una herramienta cualitativa de preguntas abiertas.

La investigación continúa con un apartado de conclusiones vinculadas a la hipótesis planteada para acabar con un último apartado de recomendaciones y líneas futuras de investigación.

I. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES.

Dado que nuestra investigación se centra en el trabajo con estudiantes universitarios es necesario hacer referencia, por un lado, al marco en el cual se ubica dicha investigación, que incluye la reconfiguración de la universidad y de sus titulaciones, impulsada por el proceso de Convergencia Europea, que supuso cambios significativos en la Educación Superior, y también el contexto universitario particular de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” y, más en concreto, de la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales, en que esta investigación se desarrolla.

Por otro lado, debemos referirnos, también, a la base teórica de la investigación, a los antecedentes y al estado de la cuestión respecto al tema, los conceptos clave y a los constructos que utilizaremos, así como de la cuestión respecto a los mismos.

De esta manera, en este primer apartado realizamos una breve presentación del recorrido del proceso de convergencia, y también describimos los constructos básicos que acotan esta investigación y los conceptos que los concretan y delimitan.

1. El contexto de la investigación. El proceso de Bolonia y la enseñanza centrada en el aprendizaje.

1.1. Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior.

A lo largo de los años, en la Unión Europea y España, la calidad de la educación, especialmente la calidad de la educación universitaria, se ha vuelto cada vez más importante. Así, además, desde mediados del siglo XX, los procesos

de enseñanza-aprendizaje en educación superior empezaron a tomar impulso en las investigaciones acerca del tema (Altbach, 2002; Gargallo 2017).

Bajo la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el proceso de Convergencia Europea apostó por un modelo centrado en el aprendizaje (EI-ESU, 2010), aunque no fue hasta el año 2002 cuando se definió como tal al especificar la carga de trabajo del estudiante en relación con los objetivos y, por ende, en resultados de aprendizaje (Gargallo, 2017). Dentro de este contexto, que el alumno aprenda y aprenda a aprender, logre ser un ciudadano activo y constructivo, adquiriendo habilidades para su aprendizaje permanente, serán objetivos fundamentales del proceso de formación (Gargallo, Pérez-Pérez, García-García, Giménez y Portillo, 2020).

Como indica Feixas (2004), el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tomó impulso el 18 de septiembre de 1988 con la firma de la Carta Magna de las universidades europeas. Ésta fue firmada por los rectores participantes en el IX Centenario de la Universidad de Bolonia (Mendoza, 2013). En este encuentro se plantean cuestiones importantes como la movilidad de docentes y alumnos y también se reflexiona acerca de que una política común de equivalencia de los títulos, exámenes y de concesión de becas es la herramienta fundamental para asegurar el desempeño de la misión actual de la Universidad (Carta Magna de las Universidades Europeas, 1988).

El 25 de mayo de 1998 se firmó en la Sorbona (París) una Declaración reivindicando la puesta en marcha de un “Espacio Europeo de Educación Superior” por parte de los Ministros de Educación de Alemania, Italia, Francia y Reino Unido. Los firmantes de esta declaración se comprometieron a establecer un Espacio Europeo de Educación Superior que fortaleciese la identidad nacional y los intereses comunes a favor de Europa, sus estudiantes y todos sus ciudadanos. Pero también a mejorar el reconocimiento externo y promover la movilidad de los estudiantes y las oportunidades de empleo (Feixas, 2004).

Una reunión de seguimiento en 1999 dará lugar a la Declaración de Bolonia del 19 de junio de dicho año.

La Declaración de Bolonia (1999) sentó las bases para el establecimiento de un "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES) constituido de acuerdo a los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, y tiene como objetivos el aumento del empleo en la Unión Europea y la transformación del sistema Europeo de Formación Superior de manera atrayente para profesores y estudiantes de todo el mundo (Del Valle, 2006).

Los objetivos establecidos en la declaración se consideran de máxima importancia para el establecimiento del EEES y para la promoción del sistema europeo de enseñanza superior a escala mundial (Declaración de Bolonia, 1999). Estos objetivos son:

1. La adopción de un sistema de títulos fácilmente legible y comparable, a través de la introducción del suplemento al título, para promover la empleabilidad y la competitividad del sistema de educación superior europeo.
2. La adopción de un sistema basado en dos ciclos principales, de primer y segundo nivel. Para acceder al segundo ciclo es necesario concluir satisfactoriamente los estudios de primer ciclo, de una duración mínima de tres años. Al final del primer ciclo se otorgará un título que será útil como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de máster o doctorado como en muchos países europeos.
3. La creación de un sistema de créditos –como el modelo ECTS- como medio de promover la movilidad de estudiantes.
4. La promoción de la movilidad eliminando los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación de estudiantes, profesores, investigadores y personal técnico-administrativo.

5. La promoción de una cooperación europea para asegurar un nivel de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
6. La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la educación superior, principalmente dirigidas al desarrollo curricular, la colaboración entre instituciones, los planes de movilidad y programas integrados de estudio, la formación y la investigación.

Según Gairín, Feixas, Gillamón y Quinquer (2004) podemos resumir el proceso de convergencia en cuatro principios:

- La armonización, pactando la estructura y la duración de las titulaciones en dos niveles: grado y postgrado (máster y doctorado) para que sea la misma en toda la Unión Europea.
- La transferibilidad, haciendo posible el reconocimiento en toda la Unión Europea de las titulaciones mediante un sistema común de créditos (ECTS).
- La transparencia, en cuanto al contenido y en general del currículum, lo que viene propiciado por el suplemento europeo del título.
- La movilidad de las personas para que puedan moverse con más facilidad en toda la Unión Europea.

En marzo de 2001, en la ciudad de Salamanca, tuvo lugar una reunión de instituciones con el objetivo de preparar su aportación a la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior de los países signatarios de la Declaración de Bolonia, la cual tendría lugar en Praga ese mismo año. En ella, 32 Ministros de Educación Europeos aprobaron un Comunicado que apoyaba las acciones tomadas hasta entonces, señaló los próximos pasos a tomar y admitieron a Chipre, Croacia y Turquía como nuevos miembros del proceso. En dicha Conferencia se habla de aprendizaje para toda la vida y, dentro de ella, de estrategias de aprendizaje, aludiendo a que:

se está construyendo la Europa futura en una sociedad y economía basada en el conocimiento, en estrategias de aprendizaje durante toda la vida y ello es necesario para afrontar los retos de competitividad y uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, igualdad de oportunidades y calidad de vida (Feixas, 2004, p.157).

En mayo de 2003 nos encontramos con la segunda Convención de Instituciones de Educación Superior, la Convención de Graz, que estuvo organizada por la *European University Association* y que convocó a numerosos rectores, instituciones europeas, asociaciones, instituciones y países latinoamericanos como invitados. Ese mismo año, en Berlín, tuvo lugar otra Conferencia de Ministros donde se examina el proceso y se marcan líneas de actuación, así como las prioridades para el EEES en los siguientes años y donde se vuelve a hacer referencia al aprendizaje para toda la vida (Feixas, 2004).

Los sucesivos comunicados de Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest-Viena (2010) y Bucarest (2012), Ereván (2015) y París (2018), correspondientes a las reuniones de ministros, evalúan los avances ejecutados hasta el momento, reúnen las conclusiones de los seminarios internacionales que se han realizado y establecen pautas necesarias para la continuación del proceso.

1.2. Un nuevo modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje y la competencia de aprender a aprender.

Cuando hacemos referencia a los modelos de enseñanza encontramos dos paradigmas diferentes: un modelo centrado en la enseñanza y un modelo centrado en el aprendizaje. Ambos modelos persisten a día de hoy, pero la evolución de la educación ha ido haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje vaya orientándose, poco a poco, hacia el modelo centrado en el aprendizaje.

En la tabla 1 observamos las diferencias más significativas entre ambos modelos.

Tabla 1

Discordancias entre el modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje.

Modelo centrado en la enseñanza	Modelo centrado en el aprendizaje
El conocimiento se transmite de profesor a alumno.	Los alumnos construyen conocimiento buscando y sintetizando información y combinándola con habilidades de indagación, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, etc.
El alumno presenta un rol pasivo ante el aprendizaje.	El estudiante presenta un rol activo en el proceso aprendizaje.
La atención se centra en adquirir conocimientos sin tener en cuenta el contexto de su uso.	La atención se centra en cómo utilizar e intercambiar conocimientos de forma eficaz en un entorno real.
El rol del profesor es esencialmente el de proporcionar información y evaluar.	El rol de profesor es asesorar y ayudar al estudiante. Ambos hacen una evaluación conjunta.
La enseñanza y la evaluación son independientes.	Enseñanza y evaluación son interdependientes.
El aprendizaje se monitorea por medio de la evaluación.	La evaluación se emplea para fomentar el aprendizaje y su diagnóstico.
El énfasis se centra en las preguntas correctas.	El énfasis se pone en aprender de los errores y generar nuevas preguntas.
El aprendizaje esperado se evalúa indirectamente mediante el uso de pruebas estandarizadas.	El aprendizaje esperado se evalúa directamente mediante trabajos, portafolios, proyectos, prácticas, etc.
El enfoque está centrado en una disciplina únicamente.	El enfoque es interdisciplinar.
La cultura es individualista y competitiva.	La cultura es de ayuda, cooperativa.
El aprendiz solo es el estudiante	Alumnos, alumnas y docentes aprenden conjuntamente.

Fuente: elaboración propia a partir de Huba y Freed (2000).

Previamente al modelo centrado en el aprendizaje y a las referencias sobre la competencia de aprender a aprender, en la historia de la educación y la tradición pedagógica, ya encontramos modelos centrados en el estudiante, es decir, enfoques en que “el educando y su desarrollo ocupaban el centro del trabajo y de la reflexión” (Gargallo, 2017, p. 15). Ejemplos de esto lo encontramos en la orientación rousseauiana, la Escuela Nueva o Summerhill, así como en investigaciones de Piaget y otros autores que enfocaron la teoría del aprendizaje más allá de enfoques conductistas (Gargallo, 2017).

También podemos encontrar referencias a la autonomía de los aprendices en el proceso de aprendizaje a finales de la década de 1980. Así, Holec (1981), explicitó la habilidad del estudiante para hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje.

Barr y Tagg (1995), expusieron el cambio a un modelo centrado en el aprendizaje. Estos autores describieron un cambio de paradigma que presentaba la necesidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes como clave para el proceso, creando un entorno y una experiencia que les permita a los estudiantes construir conocimiento por sí mismos y crear comunidades de estudiantes que descubran y resuelvan problemas (Gargallo, 2017). Asimismo, en el informe sobre la Educación para el siglo XXI, también conocido como Informe Delors (1996), de la Comisión Internacional para la UNESCO, se planteó la necesidad de un concepto educativo más amplio que debería guiar a cada alumno a descubrir, avivar e incrementar sus posibilidades creativas. Según López, Zagal y Lagos (2020), esto significa ir más allá de la visión de la educación puramente instrumental y alcanzar el logro del máximo potencial en los ámbitos del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. De este modo, el agente clave del proceso es el estudiante, que debe construir de forma activa su conocimiento.

López et al. (2020) califican el enfoque centrado en el aprendizaje como enfoque constructivista social del aprendizaje, donde los cambios más relevantes en el proceso deben estar en la interacción profesor-alumno y en la integración de las dimensiones cognitiva, social y emocional. Coyle, Hood y Marsh (2010) señalaron, también, la importancia de los papeles que desempeñan los docentes y los estudiantes respectivamente en este tipo de enseñanza.

Como señala Gargallo (2017),

el paradigma centrado en el aprendizaje busca promover la comprensión, una integración suficiente de conceptos, principios, habilidades, etc. para manejarse con nuevos problemas o situaciones, de modo que el estudiante sea capaz de decidir si es capaz de manejarse con las competencias de que dispone o si necesita nuevas habilidades, conocimientos o ayuda (pp. 18-19).

El modelo centrado en el aprendizaje centra el foco en el aprendizaje de los estudiantes. El conocimiento es una construcción propia, pero basada en la cooperación profesor y alumnos. El cambio mental debe ser el producto del aprendizaje. En este modelo, se alienta al alumno a generar sus propias rutas de aprendizaje, comprometiéndose de forma activa en el proceso (Machemer y Crawford, 2007), cobrando importancia la autonomía del alumno y “el desarrollo de habilidades metacognitivas de autorregulación y conducción del propio proceso de aprendizaje” (Gargallo, 2017, p. 21). En este modelo, además, se promueve el trabajo cooperativo, recayendo sobre el propio alumno la motivación y el interés en el aprendizaje (Gargallo, 2017).

Históricamente, la docencia universitaria se ha basado en un modelo centrado en la docencia que enfatizaba la difusión y reproducción del conocimiento construido por los profesores. Actualmente, gran parte de la docencia universitaria se sitúa en una zona intermedia entre un modelo centrado en el aprendizaje y un modelo centrado en la enseñanza (Gargallo, Garfella, Pérez y Fernández, 2010, Vila y Poblete, 2011). Los inicios de este nuevo modelo de docencia universitaria los podemos encontrar en el proceso de Bolonia. Según Villa y Poblete (2011), Bolonia (1999) supuso el desencadenante del cambio universitario europeo y de la Educación Superior mundial.

El proceso de Bolonia apunta hacia la enseñanza centrada en el aprendizaje y en el que aprende, cambiando el rol de los profesores al colocar a los estudiantes

en el centro del aprendizaje, lo que requiere compromiso y responsabilidad en el aprender por su parte (Vila, 2020).

Con el proceso de Bolonia se produce el establecimiento del *European Credit Transfer System* (ECTS) y, con él, el tiempo de dedicación del alumno al aprendizaje (con y sin presencia del profesor) comienza a contabilizarse, y no únicamente las horas presenciales y el tiempo de trabajo del profesor, como lo hacía el crédito académico anterior a éste. Encontramos referencias de esto en el año 2002 por parte de la Asociación de Universidades Europeas, en pleno proceso de convergencia, y en el Informe Trends V de 2007, de la misma asociación, donde se habla de un sistema centrado en el aprendiz al especificar la carga de trabajo de éste en relación a los objetivos y resultados de aprendizaje (Crosier, Purser y Smidt, 2007; Gargallo, 2017), de importantes cambios en la metodología de enseñanza-aprendizaje y, explícitamente, de un cambio de enfoque educativo que pasa del modelo centrado en el profesor al centrado en el aprendizaje del estudiante (Gargallo, 2017).

Referencias claras a este cambio de modelo las encontramos, finalmente, en varios comunicados derivados de las diferentes conferencias de ministros de educación. Así, el Comunicado de Londres de 2007 hace referencia a que este cambio de modelo tendrá resultados significativos con la transición hacia una educación superior que esté centrada en el alumno, el Comunicado de Lovaina de 2009 hace referencia al aprendizaje centrado en los estudiantes y a nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, el Comunicado de Bucarest de 2012 especifica la necesidad de promover el aprendizaje centrado en el estudiante, siendo éste agente activo de su proceso de aprendizaje, y el Comunicado de Ereván de 2015 en el que se hace referencia a la mejora de la calidad del aprendizaje y la enseñanza y a favorecer la innovación pedagógica en contextos centrados en el aprendizaje de los alumnos (Gargallo, 2017).

El nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje promovido en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) enfatiza la adquisición de competencias para manejarse en la sociedad del conocimiento, lo que implica estudiantes universitarios y futuros profesionales que sean capaces de aprender a lo largo de toda la vida (Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi y Aguilar, 2013).

La Comisión Europea (CE) (2005), define a las competencias como la integración de conocimientos, actitudes, habilidades y valores y, en el proyecto Tuning (2006), se presentan como “una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y de entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos” (Tuning, 2006, p. 3). Dicho proyecto es considerado como un trabajo fundamental para la universidad (Gargallo et al., 2020). Asimismo, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, en su proyecto DeSeCo, define las competencias como “la habilidad de enfrentar demandas complejas” (OCDE, 2005, p.3).

Dentro del marco de las competencias hay una que es clave al presentar relación con las estrategias de aprendizaje: la competencia de “aprender a aprender”. Knowles (1990), ya advirtió que el “aprender a aprender” sería una estrategia imprescindible para la supervivencia del ser humano. La sociedad es cambiante y la universidad en Europa debe servir a un fin tan práctico como conseguir que el alumno aprenda a aprender y que llegue a ser un adulto responsable de su propio aprendizaje (Wojtczak, 2010).

La competencia “aprender a aprender” es definida según la CE (2006) como sigue:

Aprender a aprender es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de

las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de “aprender a aprender” hace que los alumnos y alumnas se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia (CE, 2006, p. 16).

Posteriormente, la competencia “aprender a aprender” fue reformulada por la CE, que la denomina ahora “competencia personal, social y de aprendizaje” (CE, 2018), aunque la antigua denominación sigue vigente. La nueva competencia se entiende como:

la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. También incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, expresar empatía y gestionar los conflictos. (CE, 2018, p. 5).

Autores como Hautamaki y Kupiainen (2014) la definen como la “habilidad y la disposición para adaptarse a nuevas tareas, mediante la activación del compromiso para pensar y una perspectiva de esperanza a través del mantenimiento de la autorregulación cognitiva y afectiva de la actividad de aprender” (Castro, Patera y Fernández, 2020, p. 280).

La competencia “aprender a aprender” viene nutrida de otros constructos relevantes en la literatura científica como el “aprendizaje estratégico” (Beltrán, 2003; Mayer, 1988; Monereo, 1997; Nisbet y Shucksmith, 1987; Pozo, 1990; Schmeck, 1988a, 1988b; Weinstein, 1987, 1988) y el “aprendizaje autorregulado” (Bandura, 1989; Boekaerts, 2006; Boekaerts y Niemivirta, 2000; Panadero, 2017; Pintrich, 2000a, 2004; Zimmerman, 1986, 2002; Zimmerman y Schunk, 1989).

El concepto de "aprendizaje estratégico" se basa en la psicología cognitiva (teoría del procesamiento de la información) y el constructo de "aprendizaje autorregulado" en la teoría cognitivo-social (Caena, 2019; Panadero, 2017; Thoutenhoofd y Pirrie, 2015). El primero aparece antes incluso que la competencia de “aprender a aprender” y tenía como aspiración “integrar en él las estrategias y procesos intervinientes en el aprendizaje, a partir de las aportaciones clarificadoras de los modelos de procesamiento de la información” (Gargallo et al., 2020, p.25). Sitúa al estudiante como sujeto individual capaz de gestionar su propio proceso de aprendizaje. El segundo constructo, el de “aprendizaje autorregulado”, hace referencia a la forma y grado en que el sujeto es partícipe, de forma activa, en su proceso de aprendizaje a nivel cognitivo, motivacional y conductual (Zimmerman, 2002) y la construcción de su conocimiento es progresiva, contextualizada y con un planteamiento de metacognición cooperativa y socializada (Gargallo et al., 2020).

Finalmente, según Gargallo et al. (2020), el “aprendizaje estratégico” y el “aprendizaje autorregulado” han terminado confluyendo (Panadero, 2017; Weinstein, Husman y Dierking, 2002) y a día de hoy hablamos de un aprendizaje estratégico/autorregulado, incorporando las dimensiones más importantes de los dos conceptos, y se refieren al sujeto que tiene el deseo de aprender de forma eficaz, diseñando y ejecutando planes de acción conforme a las metas previstas, en un contexto dado, seleccionando y ejecutando procedimientos, técnicas y habilidades eficaces para aprender (García y Pintrich, 1994).

En el terreno universitario, la competencia de “aprender a aprender” ha ido siendo introducida en los grados de forma indirecta en otras competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes de grado. Gargallo et. al (2020) y Pérez-Pérez, García-García, Vázquez, García y Riquelme (2020), realizan una síntesis de dichas competencias, destacando las más importantes que se han ido incluyendo de forma oficial en los grados universitarios, y que quedan recogidas en la tabla 2:

Tabla 2

Competencias universitarias relacionadas con el “aprender a aprender”.

Competencia	Definición
Aprendizaje autónomo y autorregulado	Gestión autónoma y autorregulada del aprendizaje, Capacidad de aprendizaje autónomo, Aprender autónomamente, Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible, Aprendizaje permanente, etc.
Planificación, organización y gestión del tiempo	Capacidad de organización y planificación, Planificación y organización, Planificación y gestión del tiempo, etc.
Gestión eficaz de la información	Capacidad para la búsqueda y utilización de la información, Gestionar eficazmente la información propia de la especialidad, Capacidad para adquirir, analizar, interpretar y gestionar información, etc.
Gestión eficaz de los procesos de comunicación	Comunicación eficaz oral y escrita, Expresar de forma clara y oportuna los conocimientos, ideas y sentimientos propios, Comunicarse adecuadamente de forma oral y escrita en lengua propia, Capacidad para la elaboración de informes, etc.
Trabajo en equipo	Capacidad para el trabajo en equipos multidisciplinares y multiculturales, Tener capacidad para integrarse en grupos de trabajo en los que se aprecie la diversidad y la multiculturalidad, etc.

Fuente: adaptación de Gargallo et. al (2020) y Pérez-Pérez et al. (2020).

Dichos autores consideran que la competencia de “aprender a aprender” se puede articular dentro de las dimensiones cognitiva, metacognitiva y afectivo-motivacional (Hoskins y Fredriksson, 2008; Stringher, 2014; Weinstein, Husman, y Dierking, 2002; Yip, 2012), aunque posteriormente se añadirían dos dimensiones más: una dimensión social-relacional que procede del enfoque sociocognitivo (Panadero, 2017; Thoutenhoofd y Pirrie, 2015) y una dimensión ética. Las tres primeras dimensiones tienen su origen en los fundamentos teóricos sobre el constructo “estrategias de aprendizaje” y “aprendizaje autorregulado”, elementos de la competencia aprender a aprender. La cuarta dimensión hace referencia a la relevancia del trabajo y aprendizaje gracias a las relaciones interpersonales con

proyección de mejora del contexto. La última dimensión incluiría los aspectos éticos que nos conducen a la consecución de objetivos comunes transformando la realidad hacia el bien común.

De esta manera, llegamos a una nueva definición de la competencia aprender a aprender:

Aprender a aprender supone la capacidad de organizar y regular el propio aprendizaje de manera cada vez más eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades. Esta competencia permite la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, así como resolver problemas aplicando soluciones con destreza en contextos variados, tanto a nivel personal como profesional, individualmente o en grupo. Supone ser capaz de aprender con otros y de cooperar eficazmente en la realización de tareas conjuntas. Comporta, además, conciencia de las propias habilidades y limitaciones, capacidad de planificar con eficacia las propias tareas de aprendizaje, manejando de modo eficiente los recursos, técnicas, habilidades y estrategias de aprendizaje necesarios. Supone, también, capacidad de autoevaluar y autorregular el propio desempeño a nivel cognitivo y afectivo, optimizando las capacidades para superar los obstáculos y limitaciones. Implica, así mismo, tener curiosidad intelectual y motivación intrínseca para afrontar las dificultades y superarlas con éxito, manteniendo un comportamiento ético y una actitud positiva hacia el aprendizaje y la propia mejora y para el logro de una sociedad más justa y equitativa (Gargallo et al., 2020, p. 36).

“Aprender a aprender”, que implica ser un aprendiz estratégico y autorregulado, sigue siendo una competencia fundamental para los estudios universitarios (EI-ESU, 2012; Viejo y Ortega-Ruiz, 2018). En el contexto universitario actual, la competencia de aprender a aprender cobra un protagonismo especial, principalmente debido al fenómeno conocido como “obsolescencia

temporal” (Levy, Hipel y Kilgour, 1998), el cual hace referencia a la caducidad de nuestros conocimientos. En este sentido, la universidad debe hacer frente al “reto de preparar a las personas para ser eficientes en estas sociedades, siendo competentes para aprovechar los recursos que se les ofrecen, adaptándose a los cambios y adoptando una actitud positiva ante los nuevos retos que se les planteen” (Pérez-Pérez et al. 2020, p. 310). En una sociedad cambiante es esencial la formación permanente, exigiendo, por tanto, la competencia de aprender a aprender a los estudiantes universitarios.

Como indicábamos en la introducción y, según Gargallo et al. (2020), se entiende que los universitarios deben manejar bien dicha competencia previamente a su acceso a la educación superior; no obstante, la realidad parece ser diferente y, en especial en los primeros cursos de carrera, los estudiantes necesitan entrenamiento en “aprender a aprender” (Trautwein y Bosse, 2017; Wibrowski, Matthews y Kitsantas, 2016).

En este sentido, Gargallo (1995) considera que el fracaso escolar de los estudiantes, en muchos casos, se debe al hecho de que les falta la capacidad de aprender a aprender eficazmente y a no disponer, por tanto, suficientes habilidades metacognitivas (Nisbet y Shucksmith, 1987). De este modo, algunos estudiantes aún no controlan su propio proceso de aprendizaje y no son capaces de verificar y controlar sus propios procesos psicológicos para usarlos de manera efectiva (Gargallo et al., 2020). El fracaso puede deberse a muchas causas, pero presentarían un papel relevante la falta de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Según Gargallo (1995, 1997), cuando existen carencias metacognitivas nos encontramos con alumnos que trabajan duro y no obtienen resultados acordes a sus esfuerzos, alumnos que sobresalen en determinadas materias, pero fracasan en otras, alumnos que utilizan el mismo método de estudio en todas las asignaturas y no les es adecuado, etc. Estos estudiantes no tienen la capacidad de organizar sus habilidades de una manera estratégica para adaptarlas a las exigencias, a menudo

diferentes, de diversas tareas. Para Osses y Jaramillo (2008), cada vez es más necesario que los alumnos sean capaces de dirigir de forma autónoma su aprendizaje y trasladarlo a otras áreas de su vida. Con el fin de alcanzar los fines de "aprender a aprender" y "aprender a pensar" se ha manifestado como realmente útil la formación de los estudiantes en la adquisición y uso adecuado de estrategias de aprendizaje, cognitivas y metacognitivas (Osses y Jaramillo, 2008).

A la hora de hacer frente a la enseñanza y evaluación de la competencia de aprender a aprender, Pérez-Pérez et al. (2020) establecen diversas alternativas como los programas específicos (Norton y Crowley, 1995; Rosário, Mourao, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007; Ryder, Rusell, Burton, Quinn y Daly, 2017), asignaturas/talleres de libre asistencia, asignaturas obligatorias de tipo instrumental y la enseñanza insertada en el currículum de las materias, por medio de la intervención del profesorado (Viejo y Ortega-Ruiz, 2018, 2019), y que abordaremos posteriormente.

1.3. La Universidad Católica de Valencia. La Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales.

La presente investigación se desarrolla en la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia (UCV).

Según la propia UCV (2020), esta universidad es el resultado de más de 30 años de trabajo universitario realizado por la Fundación Agrupación Edetania. Fue fundada el 8 de diciembre del año 2003, día de la Inmaculada Concepción, por el Eminentísimo y Reverendísimo Sr. Cardenal D. Agustín García Gasco, Arzobispo Emérito de la Archidiócesis de Valencia (†2011), en la Catedral metropolitana de Valencia.

La Universidad Católica de Valencia busca ofrecer una educación de calidad y contribuir a la formación integral de sus estudiantes, con la finalidad de

llegar a ser personas destacadas por su saber y su hacer, al servicio de los intereses comunes y comprometidos con una presencia pública, dialogante y constructiva del pensamiento cristiano.

En la actualidad, la Universidad Católica de Valencia cuenta con 8 Facultades que constituyen sus más de 20 enseñanzas oficiales de Grado. Entre estas Facultades se encuentra la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales, donde se imparten los estudios de Veterinaria, Biotecnología y Ciencias del Mar. Cada uno de estos grados está conformado por cuatro cursos, salvo el Grado en Veterinaria cuya formación se distribuye en cinco años. Los cursos de primero de grado de estas titulaciones suelen tener en torno a 50-60 alumnos cada año.

A través de la formación del Grado en Biotecnología el estudiante adquiere conocimientos en relación a los mecanismos moleculares del funcionamiento de los seres vivos y de las transformaciones que éstos llevan a cabo. Estos conocimientos le permitirán el desarrollo o mejora de productos, servicios o procesos industriales, los cuales podrán ser aplicados a diversas áreas como la Biotecnología Marina, la Biomedicina, la Biotecnología Ambiental y la Biotecnología Agrícola y Alimentaria. El Grado en Ciencias del Mar contribuye a dar respuesta a la sobreexplotación de los mares y océanos, los problemas medioambientales, la mala gestión de los recursos y el deterioro ambiental, entre otros. Forma profesionales competentes en gestión y evaluación de recursos y en el funcionamiento de este sistema y sus interacciones con la biosfera, geosfera, atmósfera y con los seres humanos. El Grado en Ciencias del Mar ofrece la formación multidisciplinar necesaria desde diversas áreas: Acuicultura, Biología, Oceanografía, Geología, Gestión del Litoral, Investigación Pesquera y Medio Ambiente, generando una concepción integral de las funciones y problemas del mar. Finalmente, el Grado en Veterinaria permite a los alumnos contar con las herramientas conceptuales, técnicas y manuales para ejercer la práctica profesional

veterinaria en Tecnología Alimentaria, Higiene, Medicina y Cirugía Animal, Seguridad Alimentaria y Salud pública y Producción y Sanidad Animal.

El acceso de los estudiantes a la Universidad está supeditado al Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

El criterio de admisión en estos grados es por orden de preinscripción, dando prioridad a los estudiantes que hayan cursado sus estudios de Bachillerato en las Áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud, e Ingeniería y Arquitectura y Formación Profesional en las áreas de Ciencias y Ciencias de la Salud, de acuerdo a lo establecido en el RD 412/2014. También tienen prioridad los alumnos Licenciados, Graduados, Diplomados universitarios, Ingenieros Técnicos, o Ingenieros, con titulaciones de carácter científico y técnico. El resto de estudiantes pasan a formar parte de la lista de espera. A pesar de no estar regulado para las universidades privadas, el Consejo de Gobierno de la Universidad Católica de Valencia estableció un 3% de reservas de plaza para personas con discapacidad.

El docente universitario en la Universidad Católica "San Vicente Mártir" es considerado un maestro cuya misión es establecer ante todo una relación de sabiduría donde no prime solo la transmisión de conocimientos. Los ejes que constituyen su enseñanza son: la instrucción, contribuyendo fundamentalmente a la configuración de la personalidad, la educación, facilitando el descubrir y activar los dones y las capacidades propios, y la formación, según la comprensión humanística.

El estudiante universitario de esta universidad recibe un seguimiento individualizado académicamente y en su formación integral, que busca su crecimiento y maduración como persona y profesional.

En la Universidad Católica de Valencia, la realidad es examinada a fondo por los métodos propios de cada disciplina, lo que contribuye al enriquecimiento del conocimiento humano. Cada disciplina se estudia de forma sistemática estableciendo, posteriormente, un diálogo entre las diversas materias para enriquecerse mutuamente. Esta forma de investigación proporciona una prueba eficaz de la fe de la iglesia en el valor intrínseco de la ciencia y la investigación, tan necesaria hoy en día.

De esta manera, en la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" toda investigación debe incluir una integración del saber, el diálogo entre fe y razón, una preocupación ética y una perspectiva teológica (Universidad Católica de Valencia, 2020).

2. El aprendizaje. Las teorías del aprendizaje.

En el siguiente apartado trataremos el concepto de aprendizaje, así como las teorías sobre el mismo a lo largo del tiempo. Conocer cómo ha ido evolucionando este concepto nos ayudará, posteriormente, a entender la elaboración y evolución del constructo principal de esta investigación: las estrategias de aprendizaje.

No podemos obviar que el aprendizaje ha permitido la subsistencia y la evolución del ser humano. Desde que nace, el ser humano, aprende. El aprendizaje es una necesidad biológica del ser humano, que nace casi completamente desvinculado del instinto y debe aprenderlo casi todo.

Todos los seres humanos aprendemos con diferentes procedimientos y de diversas formas. No aprende igual el niño de un año que el estudiante universitario, que necesita de aproximaciones más complejas, vinculadas con la maduración, el contexto, la edad, las exigencias de las diversas situaciones, etc., pero, de un modo u otro, todos aprendemos.

Al ser un tema de primerísima relevancia, necesario para el desarrollo del ser humano, no es de extrañar que existan diversas posiciones psicológicas explicativas del fenómeno que han ido evolucionando a lo largo del tiempo.

Hay diversos tipos de aprendizaje, dependiendo de las diferentes “miradas” teóricas que se han interesado en la temática: receptivo, por descubrimiento, por imitación, significativo, latente, por ensayo-error, dialógico, etc.

Por otra parte, no debemos olvidar que nuestra investigación transcurre en el ámbito universitario. Como establece Cano (1990), el aprendizaje en el contexto universitario es un proceso interno que tiene lugar en el alumno y se superpone con la enseñanza, un proceso controlado por el profesor. Ambos fenómenos son paralelos e inseparables, necesiándose mutuamente para poder existir realmente y conformando el denominado continuum de enseñanza-aprendizaje.

Una primera aproximación a la definición del concepto de aprendizaje nos será de utilidad para enmarcar la ubicación y la importancia de las estrategias de aprendizaje en este continuum de enseñanza-aprendizaje.

2.1. Aproximación al concepto de aprendizaje.

El término aprendizaje proviene de la palabra aprender, y ésta del latín *apprehendere*, compuesta por el prefijo *ap-* (hacia) y el verbo *-prehendere* (atrapar), que transmite la idea del proceso por el cual el ser humano coge algo que está a su disposición o que otros se lo dan. Según el diccionario de la Real Academia Española (2020), aprender significa “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia” y aprendizaje “acción o efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”. El sufijo *-aje*, de la palabra aprendizaje, aporta ese significado de acción y efecto (Barboyon, 2019).

Las definiciones con respecto al aprendizaje pueden ser muy variadas dependiendo de la perspectiva tomada. Cuando nos referimos al término aprendizaje podemos hablar de un proceso por el cual los seres humanos adquieren o cambian habilidades, destrezas, conocimientos o comportamientos a través de la experiencia directa, la observación, la instrucción, el razonamiento o el estudio. En otras palabras, aprender es el proceso de construir experiencia, retenerla y adaptarla para uso futuro. Este es un proceso de construcción de conocimientos donde los estudiantes deben implementar subprocesos, estrategias y técnicas para convertir los materiales “enseñados” en materiales “aprendidos” (Navarro et al. 2014). Como observamos, dentro de esta aproximación al constructo aprendizaje encontramos cuatro conceptos que consideramos necesario explicar (Raffino, 2008): habilidades, destrezas, conocimientos y conductas.

Según Raffino (2020), comúnmente se puede definir la habilidad como la capacidad de alguien para realizar una tarea o actividad determinada de forma fácil y correcta. Se trata, pues, de una forma específica de aptitud para una tarea concreta que puede ser física, social o mental. El término destreza descende del latín *dextra* (“derecha”) y se usa para designar la capacidad de un sujeto para llevar a cabo satisfactoriamente una actividad o un trabajo relacionado con el cuerpo y oficios manuales. Por su parte, podemos entender por conocimiento el proceso psicológico, cultural y emocional por medio del cual se refleja y reproduce la realidad en el pensamiento, a través de diversos tipos de experiencias, aprendizajes y razonamientos. Y, finalmente, la conducta se refiere al comportamiento humano. En el ámbito psicológico ésta es la manifestación de las individualidades de los sujetos, la revelación de la personalidad. De este modo, la conducta haría referencia a los factores visibles y externos de los individuos.

Según Castaneda y Ortega (2004), ajustando más el foco de análisis, el aprendizaje académico es una actividad cognitiva constructiva (Meza, 2013) que requiere una intención, aprender, y unos actos encaminados a lograr esta intención. Así, este aprendizaje presenta en común, con otras actividades cognitivas,

características de organización antes, durante y después de una actividad (Meza, 2013)

El aprendizaje está estrechamente relacionado con el desarrollo personal y es necesaria la motivación del sujeto para poderse llevar a cabo. Es decir, el sujeto debe tener ganas de aprender y debe esforzarse para ello. Asimismo, en este proceso de aprendizaje el sujeto hace uso de su capacidad de atención, su memoria, su razonamiento lógico o abstracto y varias herramientas cognitivas.

Para aprender, los estudiantes deben ser cognitivamente capaces de enfrentar las tareas de aprendizaje y, como hemos visto, estar orientado motivacionalmente hacia éste o, como mínimo, a la resolución de tareas de manera eficaz (Núñez y González-Pumariega, 1996). Según Núñez et al. (1998), en la dimensión cognitiva del aprendizaje se concede especial importancia a la función que tienen variables como los conocimientos previos, las aptitudes o procesos cognitivos, los estilos cognitivos y de aprendizaje y, en particular, las estrategias de aprendizaje (Boekaerts, 1996; Valle, González Cabanach, Barca y Núñez, 1996a, 1996b, 1996c). Asimismo, como indica Gargallo (2000a), para aprender las personas ponen en marcha procesos cognitivos atencionales, de codificación, de almacenamiento y retención, de recuperación de la información y de respuesta (Atkinson y Shiffrin, 1968) que son activados a partir de una serie de estructuras cognitivas y que son dirigidos por el cerebro humano a través de las estrategias de aprendizaje.

Mayer (1988) indica dos perspectivas básicas en el aprendizaje, una cuantitativa y otra cualitativa. Desde una perspectiva cuantitativa, el aprendizaje implica un cambio relativamente estable de la conducta del alumno estimulado a través de sus experiencias ambientales. La información se presenta al sujeto que la procesa e intenta guardarla en la memoria para luego responder preguntas o solucionar problemas. Entonces, si el procesamiento es correcto, se crearán muchos nodos y se exhibirán unos recuerdos y unas buenas transferencias. Desde

un punto de vista cualitativo, más cognitivo, Mayer señaló que el proceso de aprendizaje es cuestión de cantidad, pero también de calidad: atención global y/o selectiva, organización y elaboración, que inciden en los resultados de aprendizaje que se pueden lograr (Cano, 1990; Ramírez, 2001). Sin embargo, Schmeck (1988a, 1988b) añade una tercera perspectiva, la experiencial, a partir de la cual los sujetos definen el aprendizaje en el que están implicados pudiendo clasificarlo de diferentes maneras.

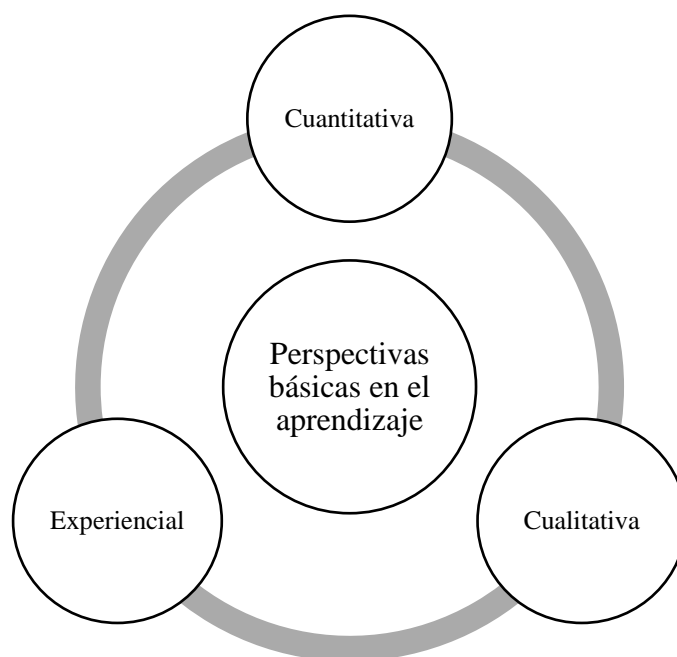


Figura 1: Unificación de perspectivas básicas en el aprendizaje según Mayer y Schmeck. Fuente: Elaboración propia.

Papalia y Wendkos (1993) describen el aprendizaje como un cambio en el comportamiento relativamente estable, que refleja la adquisición de conocimientos o habilidades por medio de la experiencia, y que puede incluir la enseñanza, la práctica o la observación. Los cambios de comportamiento dados son moderadamente objetivos y, por lo tanto, medibles. Es un cambio de comportamiento más o menos permanente que se produce a través de la práctica y la interacción con el entorno (Ballenato, 2005). En la definición de Papalia y Wendkos las habilidades obtenidas a través de la madurez humana no se incluirían en esta definición y tampoco lo estarían los reflejos, dado que son innatos y no

cambios debidos a la experiencia. Por lo tanto, la existencia del aprendizaje no siempre se puede deducir por un cambio de comportamiento. Ese cambio ha de deberse a la práctica y a la interacción con el medio.

Finalmente, Beltrán (1996) concibe el aprendizaje como “un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado” (Torrano y González, 2004, p. 2). Este último constructo, autorregulación, es muy importante y más adelante lo trabajaremos.

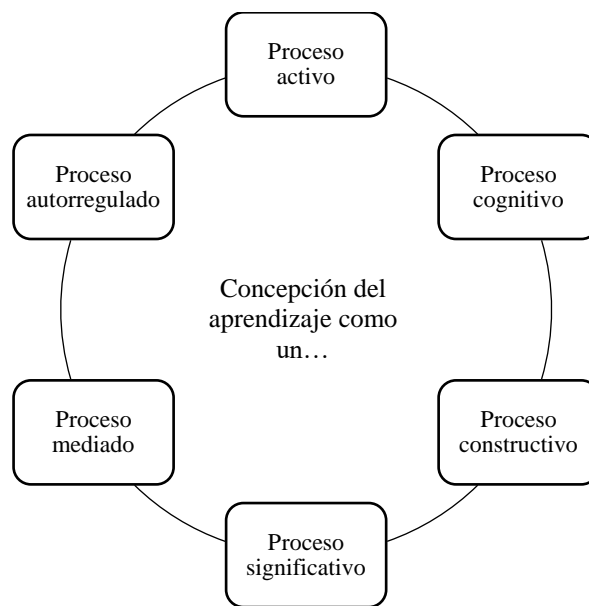


Figura 2: Concepción del aprendizaje según Beltrán (1996).

Como podemos observar, el concepto de aprendizaje no es algo que podamos cerrar en una única definición. Así pues, es necesario analizar la evolución del concepto del aprendizaje en relación con las teorías que, a lo largo del tiempo, lo han ido sosteniendo.

2.2. Teorías clásicas del aprendizaje.

Como señala Gargallo (2000b), educación es algo más que aprendizaje y, aunque no todo aprendizaje es educativo, la educación necesariamente integra aprendizaje. La teoría del aprendizaje determina los criterios de intervención

pedagógica que la sustentan y está en la base de la teoría de la enseñanza, del pensamiento, de la acción educativa y su ejecución. Enseñamos, pues, en función de cómo pensamos que se aprende.

A lo largo de la historia de la psicología se han ido desarrollando diversas teorías que tratan de explicar qué es el aprendizaje y cómo se adquiere. Las primeras teorías son las denominadas teorías clásicas del aprendizaje y a partir de su evolución se han elaborado las teorías más recientes. Dentro de las teorías clásicas podemos distinguir entre teorías conductuales y teorías cognoscitivas o cognitivas del aprendizaje.

Las teorías conductuales, según Schunk (1997), consideran que el aprendizaje es “un cambio en la tasa, la frecuencia de aparición o la forma del comportamiento (respuesta), sobre todo como función de cambios ambientales (Carrasco, 2007, p. 15). Los autores conductistas defienden básicamente que el aprendizaje consiste en formar asociaciones estímulo-respuesta.

Las teorías cognitivas, por el contrario, enfatizan la adquisición de conocimientos y la elaboración de estructuras mentales y el procesamiento de información que supone cambiar las creencias de las personas sobre la realidad. El eje nuclear de las teorías cognitivas se centra en el procesamiento mental de la información: su adquisición, organización, codificación, almacenamiento-retención y recuperación, así como en los procesos de memorización y olvido (Carrasco, 2007; Schunk, 1997).

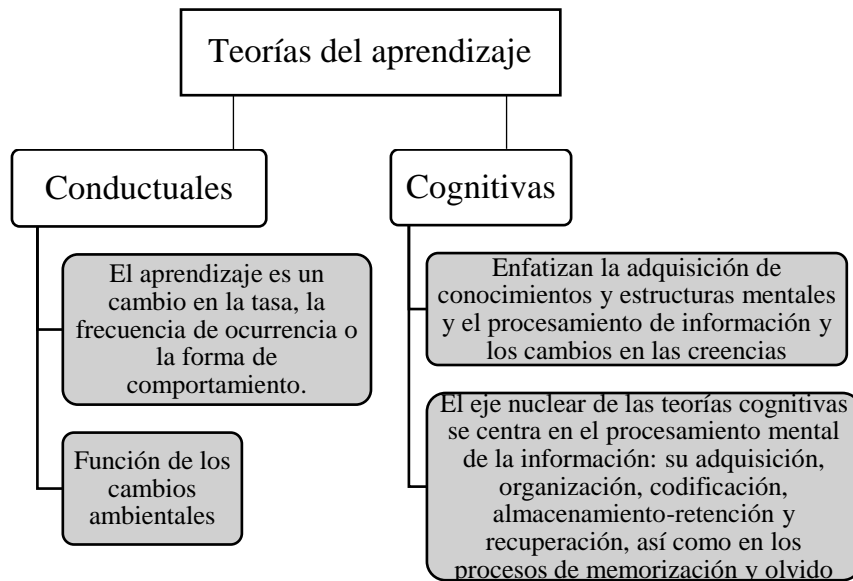


Figura 3: Diferenciación general de las teorías del aprendizaje según Schunk (1997).

No existe una sola teoría conductual de aprendizaje y tampoco una sola postura cognitiva. En las siguientes líneas trataremos de profundizar en dichas teorías.

2.2.1. Conductismo.

Podemos encontrar los primeros atisbos del enfoque conductista en 1910 como reacción al estructuralismo de Wundt y al funcionalismo de W. James. El objeto de investigación de este enfoque es la conducta y no la conciencia o la mente como sucedía en las teorías anteriores. El conductismo se presenta como una ciencia aplicada, característica que tiene en común con el funcionalismo, pero que contradice al estructuralismo de Wundt (Bélangier, 1999). Según Gargallo (2000b), enfatiza excesivamente lo medible y toma la conducta como unidad básica de análisis y medida que es objetiva, cuantificable y medible. Por tanto, el conductismo entiende el aprendizaje como un cambio en la conducta y el método para abordarlo es el experimental (Zumalabe, 2012).

Cuando hacemos referencia al conductismo es fácil pensar en conceptos como estímulo, respuesta, refuerzo positivo y negativo, objetivos operativos, instrucción programada, etc., conceptos que, algunos de ellos, a día de hoy, están presentes en muchas enseñanzas. El conductismo, no obstante, no tendría en cuenta los procesos cognitivos mediacionales alojados entre esos estímulos y respuestas, antes nombrados, y que garantizarían el aprendizaje (Gargallo, 2000b).

Autores reconocidos como Watson (1914), Pavlov (1927) y Skinner (1938) iniciaron el conductismo y, con el paso de los años, autores como Bandura (1963), Desollador y Thorndike continuaron sus investigaciones centrando sus intereses y postulados en la conducta observable.

Dentro del condicionamiento clásico tenemos como máximo representante a Pavlov. Este autor señaló que el organismo aprende una nueva asociación entre dos hechos: un estímulo condicionado y una respuesta condicionada. Para que se dé esta asociación partimos de un estímulo neutro, que no produce respuesta originalmente, y un estímulo incondicionado, que produce una respuesta automáticamente. Esta respuesta incondicionada no es aprendida. Tras varias asociaciones el estímulo neutro pasa a ser condicionado y generará una respuesta condicionada. El estudio más característico dentro de la teoría conductista de Pavlov es el conocido por todos como “el perro de Pavlov”.

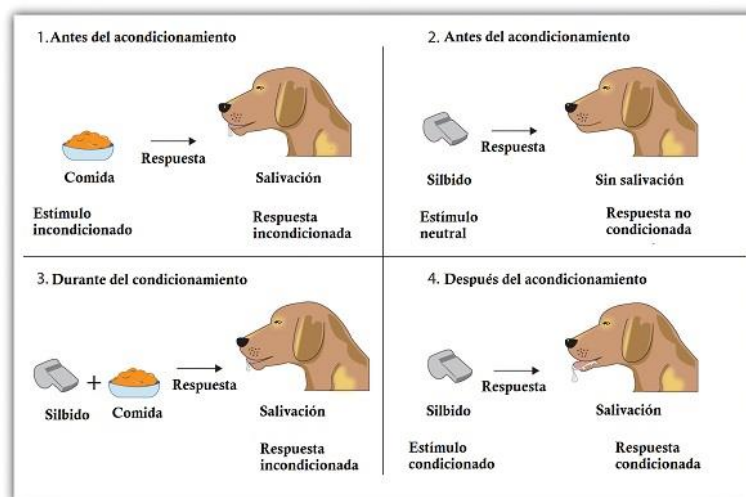


Figura 4: Experimento de Pavlov. Fuente: <https://www.lifeder.com/experimento-de-pavlov/>

Watson (1914), otro referente clave del condicionamiento clásico, llevó los planteamientos de Pavlov a los seres humanos y realizó interesantes experimentos, demostrando cómo se podía condicionar a niños pequeños para aprender el miedo ante estímulos inicialmente inocuos. Asimismo, indicó el comportamiento como el único objeto de estudio válido y, por lo tanto, era necesario analizarlo y modificarlo. Para explicar su teoría utilizó el paradigma del reflejo, refuerzo-aprendizaje, estímulo-respuesta. Siguiendo esta lógica los estímulos pueden ser internos (fisiológicos) y externos provenientes del medio físico y las respuestas se refieren a todo aquello que se hace a partir de los estímulos proporcionados. A esto se le conoce como condicionamiento clásico.

Una figura clave, ya no dentro del condicionamiento clásico sino del condicionamiento operante, fue Skinner (1938). Skinner señala nuevos elementos dentro del condicionamiento: el refuerzo positivo o recompensa, el refuerzo negativo, la extinción del refuerzo y el castigo. El primero de ellos, el refuerzo positivo o recompensa, nos indica que las respuestas que obtienen recompensa son más probables de repetirse. El segundo, el refuerzo negativo, explica que aquellas respuestas que manifiestan actitudes de evasión al dolor o de situaciones no deseables tienen una alta probabilidad de repetirse. El tercero, la extinción del refuerzo, que da como resultado la probabilidad de no repetirse de nuevo una respuesta. Y, por último, el castigo, que asume que aquellas respuestas que son castigadas con consecuencias poco deseables cambian. La clave del condicionamiento operante es la no necesidad de trabajar con asociaciones previas de estímulos incondicionados y respuestas incondicionadas para cambiarlas condicionándolas, como hacía el condicionamiento clásico. En el condicionamiento clásico sólo se podía trabajar con asociaciones de estímulos y respuestas ya existentes (incondicionados) para cambiarlas por otros, lo que reducía notablemente el espacio de la posible intervención educativa. Sin embargo, para el condicionamiento operante la clave está en el concepto de conducta “operante”. Una conducta operante es la que se puede cambiar a partir del manejo

de sus consecuencias y todas las conductas son conductas operantes, así que todas se pueden cambiar. Por tanto, todas las conductas pueden tratarse por esta vía, sea para cambiarlas, hacer que desaparezcan, aprenderlas, incrementar su frecuencia, etc. Esto incrementa sustancialmente las posibilidades de tratamiento y educación. Al igual que Pavlov, Skinner realizó su experimento con animales para observar su tesis. A este experimento le denominamos “la caja de Skinner” y tenía como fin la obtención de comida por parte de unas ratas tras el accionamiento de una palanca. De esta manera, cuando uno de los roedores golpeaba la palanca, se proporcionaba comida. Los roedores hicieron rápidamente la asociación palanca-comida. Posteriormente, Skinner complicó el experimento para que solo se suministrara comida alguna de las veces y, cuando las ratas ya lo habían aprendido, dejó de proporcionársela. La consecuencia de esto fue que los animales “desaprendieran” lo aprendido. A partir de ahí Skinner (1975) aplicó estos principios al aprendizaje humano.

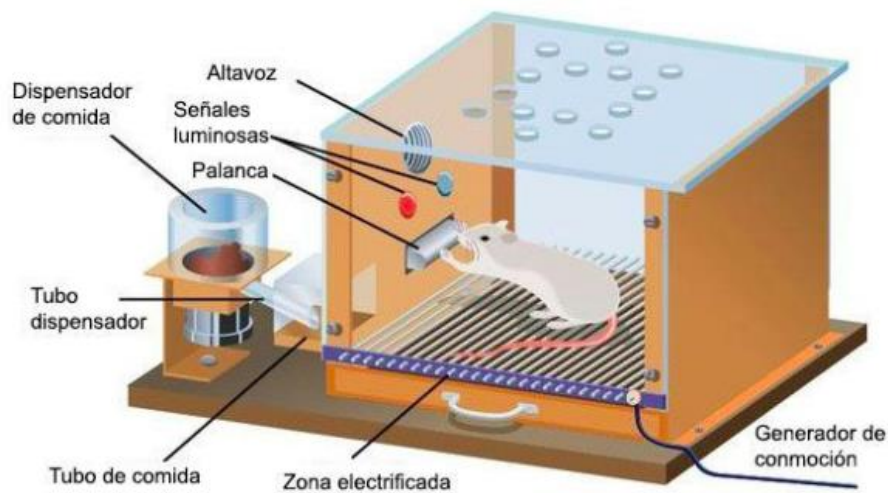


Figura 5: La caja de Skinner. Fuente: <https://www.psicoadictiva.com/blog/skinner-condicionamiento-operante/>

2.2.2. Cognitivismo.

La alternativa al conductismo viene de la mano de la psicología cognitiva, del cognitivismo, que nace “oficialmente” como Teoría del Procesamiento de la

Información. Para conocer sobre esta teoría podemos remontarnos al Simposio de Hixon celebrado en el mes de septiembre del año 1948 (Gardner, 1988, Gargallo, 2000b). Este Simposio de Hixon supuso el desafío al conductismo. En él, un grupo de científicos, representantes de diversas disciplinas, se reunieron para celebrar un simposio sobre “Los mecanismos cerebrales en la conducta” (Jeffress, 1951). La finalidad de éste era intercambiar ideas sobre la forma en que el sistema nervioso controla la conducta, sin embargo, las aportaciones de autores como John von Newmann, Warren McCulloch y Karl Lashley desviaron el tema principal de la cita (Gardner, 1988), se cuestionaron algunos principios conductistas y se inició de forma nítida el interés por el contenido de lo que Newmann (1967) denominaba “caja negra”: el cerebro, observando así un cambio: el cambio hacia la cognición.

Como señala Zumalabe, 2012

desde entonces la psicología cognitiva ha ido recuperando constructos explicativos que se relacionan con el conocimiento y que el conductismo rechazaba (...) como los planes y propósitos (Miller, Galanter y Pribram, 1960), las estrategias activas de elaboración del conocimiento (Bruner, Goodnow y Austin, 1956), o los símbolos mentales como portadores de conocimiento (Newell, Shaw y Simon, 1958) (p. 99).

Lashley (1954) propuso la necesidad de un nuevo marco explicativo que incluyera una estructura mental jerárquica para explicar las habilidades mentales humanas, criticando así el programa de respuesta al estímulo conductual. Además, en este Simposio de Hixon se defendió la necesidad del estudio del funcionamiento del cerebro (Zumalabe, 2012).

El cognitivismo considera que la asociación estímulo-respuesta era insuficiente (Pacciolla y Mancini, 2012) y que existen variables subjetivas a tener en cuenta, pretendiendo así dar una respuesta a las inconsistencias y lagunas del conductismo. Esta corriente psicológica estudia los procesos de la mente

relacionados con el conocimiento. De esta manera, el cognitivismo estudiaría los mecanismos que llevan a la elaboración de conocimiento, analizando de qué manera la mente humana interpreta, procesa, almacena información y la utiliza. Así, el cognitivismo entiende que el aprendizaje es una modificación de los esquemas cognitivos del sujeto. Cobran relevancia, en esta teoría, los factores no observables: el conocimiento, los significados, las expectativas, las intenciones, la creatividad, los pensamientos, etc. (Gargallo, 2000b).

Dentro del cognitivismo hay dos grandes ramas: la teoría del procesamiento de la información y el constructivismo.

2.2.2.1. Procesamiento de la información.

Especial relevancia tiene, para esta teoría, el Simposio del MIT celebrado entre el 10 y el 12 de septiembre de 1956 en Massachusetts. En dicho simposio se dieron cita números investigadores de diversas disciplinas (informáticos, antropólogos, psicólogos, neurofisiólogos, lingüistas, filósofos y lógico-matemáticos) con el fin de hacer intercambio de ideas en torno a la comunicación y las ciencias humanas. Autores relevantes como Miller (1956), Chomsky (1956), Newell y Simon (1956, 1972), Bruner, Goodnow y Austin (1956), Neisser (1967) y Simon (1969) intervinieron en este simposio y pueden ser considerados como los padres de la teoría cognitiva. En la tabla 3 recogemos algunas de las ideas más relevantes de algunos de los autores antes mencionados.

Tabla 3

Ideas que dieron lugar a la teoría del procesamiento de la información.

Autor/es	Año	Ideas principales
Newell y Simon	1956 1972	Metáfora del ordenador: el ordenador y el cerebro son considerados máquinas que procesan símbolos, una artificial y la otra natural. Siete ítems, como límite superior, de memoria de trabajo en el cerebro humano.
Miller	1956	Una de las piezas clave de la ciencia cognitiva es la importancia de la simulación por computador del proceso cognitivo humano.

		En el proceso de integración perceptiva, el organismo aporta más información de la que da.
Chomsky	1956	Los individuos tienen una cierta estructura innata y ciertos conocimientos previos que formarán la base de todo aprendizaje posterior.
	1957	
	1975	
		Considera los procesos cognitivos en términos de procesamiento de información, entendiendo dicho procesamiento como un proceso computacional, como un proceso algorítmico de manipulación de símbolos físicos.

Fuente: elaboración propia a partir de Zumalabe (2012).

En la década de 1960 el movimiento cobra fuerza e instituciones oficiales y privadas empezaron a proporcionar apoyo financiero. Jerome Bruner y George Miller fundaron en 1960, gracias a los fondos de la Carnegie Corporation, el Centro para los Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard, núcleo aglutinador del nuevo movimiento que empezaba a perfilarse (Bruner y Anglin, 1973; Zumalabe, 2012) y que autores como Posner y Shulman (1979) consideran como el lugar de nacimiento de las ciencias cognitivas.

Poco tardaron en aparecer libros de autores sobre psicología cognitiva como los de Neisser (1967), donde expuso una concepción constructiva de la actividad humana, Newell y Simon (1972), Fodor y Katz (1964) y Feigenbaum y Feldman (1963), entre otros. De esta manera, autores como Dennett (1978, 1991) y Fodor (1985), junto a otros mencionados, reivindicaron la ciencia cognitiva como una serie de disciplinas que intentan responder preguntas sobre el conocimiento humano (Zumalabe, 2012).

Aludiendo a las ideas principales de esta teoría, podemos determinar que, según Pérez-Pérez et al. (2020), la teoría del procesamiento de la información interpreta a la persona como un procesador de información y al aprendizaje como procesamiento de información (Bransford y McCarrel, 1975; Broadbent, 1958; Hovland, 1952; Miller, 1956; Neisser, 1967; Newell, Shaw y Simon, 1958). En otras palabras, esta teoría equipara el pensamiento humano con los ordenadores para desarrollar modelos que expliquen la función de los procesos cognitivos y la forma en que determinan la conducta. Así, los seres humanos son procesadores activos de estímulos obtenidos del entorno.

Por tanto, el cognitivismo entiende el aprendizaje como procesamiento de la información, el cual comienza con la recepción de estímulos a través de los sentidos. Esta información es codificada activamente de manera que pueda dársele un significado y pueda ser combinada con la información almacenada en la memoria a largo plazo, ejecutando finalmente una respuesta. Entre el estímulo y la respuesta median los procesos atencionales, de codificación, elaboración, organización de la información, retención y recuperación, que dan sentido a la información que llega al aprendiz.

Como se puede observar, el principal proceso involucrado en este procesamiento es la memoria y el aprendizaje es el proceso de recepción, retención y recuperación de conocimientos.

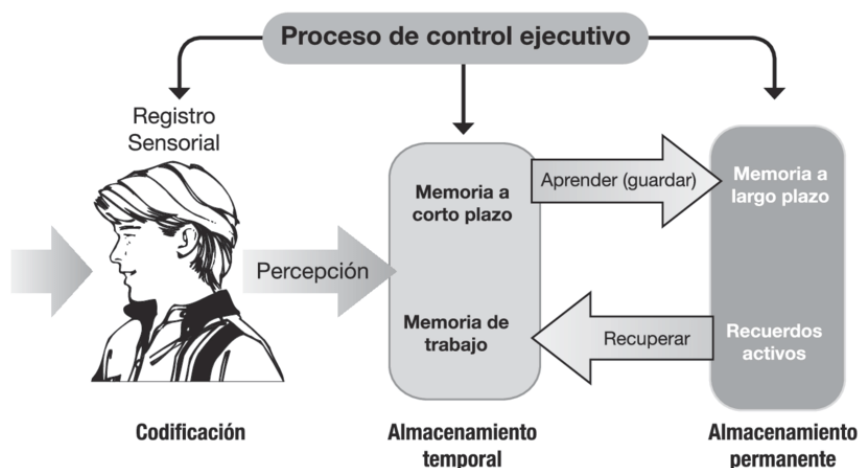


Figura 6: Sistema de procesamiento de la información. Fuente: Ordoñez, Sánchez, Sánchez, Romero y Bernal (2011).

Uno de los autores más representativos de esta corriente es Robert Gagné, quien trató de unificar el conductismo y el cognitivismo a través de su teoría integradora del aprendizaje (Mañeru, 2015).

La teoría del procesamiento de la información nos ha ayudado a entender cómo se produce el aprendizaje, qué estructuras soportan los procesos que

desarrollamos para aprender (atencionales, de codificación, elaboración, organización, retención, recuperación, etc.) y cómo podemos trabajarlos para mejorar el aprendizaje (Barboyon, 2019). Describe, pues, los procesos mentales que desarrollamos para aprender y para transformar la información en conocimiento (procesos atencionales, de codificación, elaboración, organización, retención, recuperación y uso de la información), que se gestionan desde las estructuras de que dispone el cerebro humano para trabajar (registros sensoriales, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, efectores expresivos, etc.) (Gargallo, 2018).

El procesamiento de la información ha permitido el desarrollo de una extensa investigación enfocada en estrategias de aprendizaje como controles internos de la mente del sujeto para controlar los procesos antes mencionados (Pérez-Pérez et al. 2020). Asimismo, la perspectiva del “aprendizaje autorregulado” es una de las aportaciones más recientes que emerge de esta teoría integrando factores cognitivos y metacognitivos, pero también motivacionales, afectivos y contextuales (Corno, 1994; García y Pintrich, 1994; Gargallo, 2000b; Heikkilä y Lonka, 2006; Lindner y Harris, 1992a; Pintrich, 1995, 2000a, 2000b 2004; Pintrich y De Groot, 1995; Pintrich y García, 1991).

2.2.2.2. Constructivismo.

La otra rama dentro del cognitivismo es el constructivismo. A pesar de ser anterior a la teoría del procesamiento de la información, pues nace a comienzos del siglo XX de la mano de figuras relevantes como Vygotsky (1926a, 1926b, 1934, 1979) o Piaget (1927, 1936, 1946, 1959), autores expertos lo ubican dentro del cognitivismo. El constructivismo trata de explicar cómo el ser humano construye significados y elabora conceptos (situándolo en una perspectiva mentalista/cognitivista), pero también otorga gran relevancia a los aspectos afectivo-motivacionales, encontrándose estos últimos más descuidados en el cognitivismo.

El constructivismo, como teoría del aprendizaje y de la enseñanza, tiene sus antecedentes en la Gestalt y cuyos representantes más destacados son Wertheimer, Köhler y Kofka (Gargallo, 2000b).

Para el constructivismo, el aprendizaje es el resultado de la construcción continua de nuevos conocimientos y la posterior reorganización de los conocimientos previos, es decir, una reconstrucción de los conocimientos preexistentes que tiene el sujeto para dar lugar, en la estructura cognitiva, al nuevo conocimiento. Para este enfoque el protagonista del proceso de aprendizaje es el estudiante, el constructor de su propio conocimiento. Además, el constructivismo contempla el contexto sociocultural como variable influyente en el proceso de aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1968; Vygotsky, 1978). Se trata de un proceso autorregulado, pues el estudiante dentro de ese contexto aporta al conocimiento un significado personal (Soler, 2006).

Dentro de esta perspectiva constructivista destacan cuatro grandes autores y sus principales teorías: la teoría sociocultural de Vygotsky, la teoría cognitiva de Bruner (1991), la teoría genética de Piaget y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1990) (Castejón y Navas, 2009; Gargallo, 2000b).

2.2.2.2.1. Teoría sociocultural de Vygotsky.

El paradigma sociocultural de Vygotsky (1962, 1934, 1979, 1984) es un enfoque teórico que interrelaciona el aprendizaje, la educación, la cultura y el desarrollo psicológico para comprender y perfeccionar los procesos psicológicos y socioculturales en el aprendizaje. Según Gargallo (2000b), enfatiza la mediación cultural y el rol del contexto y la cultura en que se desarrolla el sujeto; el mecanismo evolutivo encuentra sus raíces, pues, en la sociedad y la cultura. Cada actividad superior del hombre surge de la adaptación individuo-sociedad. El

mecanismo subyacente a las funciones mentales superiores es una copia de la interacción, ya que todas las funciones son relaciones sociales internalizadas (Vygotsky, 1978).

En general, se puede decir que Vygotsky utiliza el método evolutivo como modelo prioritario y relevante de la ciencia psicológica, ya que contribuye a la transformación de diferentes procesos psicológicos a nivel de conciencia y comportamiento (Rius y Cánovas, 1993).

Según esta teoría el hombre actúa sobre los estímulos transformándolos por medio de instrumentos que se aparecen entre el estímulo y la respuesta. La actividad es un proceso de transformación del medio, en lugar de imitarlo, mediante el uso de instrumentos: por una parte, herramientas que actúan directamente y materiales sobre el estímulo modificado y, por otra, signos y símbolos que median en nuestras acciones, siendo el lenguaje el más usual. Este último instrumento, el signo, modifica a la propia persona que lo utiliza y, por medio de él, se modifican los estímulos. Así pues, el signo actúa entre la persona y el entorno (Gargallo, 2000b). Todos estos instrumentos, sin embargo, deben ser interiorizados, exigiendo así transformaciones o procesos psicológicos (Pozo, 1989a).

Este paradigma define tres ideas pedagógicas básicas relacionadas con el significado y la internalización del conocimiento:

1. El desarrollo humano es interdependiente del proceso de aprendizaje, lo que significa que los seres humanos requieren este tipo de interacción para su desarrollo intelectual.
2. Uso de herramientas simbólicas como una amplificación de las capacidades de conciencia que facilitan la adquisición de nuevas o mejores habilidades como la atención, la memoria y la resolución de problemas.

3. El aprendizaje formal precede al desarrollo intelectual. En este sentido, el aprendizaje dirigido constituye la base para la formación y profundización en los procesos del intelecto.

Según Vygotsky (1983), el buen aprendizaje es el que precede al desarrollo, ya que el aprendizaje incrementa la zona de desarrollo potencial. El aprendizaje es un aspecto universal necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y sobre todo humano de las funciones psicológicas (Vygotsky, 1984).

Según Gargallo (2000b), no hay desarrollo sin aprendizaje y no hay aprendizaje sin desarrollo. No hay reestructuración sin acumulación asociativa, ni asociación sin estructuras previas. El proceso de aprendizaje consiste en una interiorización progresiva de los instrumentos mediadores. Por eso siempre debe comenzar en el exterior, a través de procesos de aprendizaje que solo luego se convierten en procesos de desarrollo interno. Por tanto, el aprendizaje precede de forma temporal al desarrollo y la asociación a la reestructuración. La educación sólo es buena cuando se adelanta al desarrollo, cuando despierta y da vida a las funciones que están madurando o en la zona de desarrollo próximo.

En contraposición a esta zona de desarrollo próximo encontramos la zona de desarrollo actual o real, la cual puede ser definida como lo que un sujeto puede hacer autónomamente, es decir, sin ayudas de otras personas. El desarrollo próximo, sin embargo, es aquella zona en la que se encuentran todas aquellas tareas que el individuo no puede hacer solo, sino con el apoyo de un sujeto más competente. Así pues, la zona de desarrollo próximo es la distancia que hay entre el nivel de desarrollo efectivo de un sujeto (lo que puede hacer por sí mismo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que sería capaz de hacer con ayuda de alguien más capaz) (Gargallo, 2000b). Este concepto se utiliza para definir el alcance de la incidencia de las acciones educativas. La zona de desarrollo próximo se produce en la interacción entre el sujeto que ya domina un conocimiento o habilidad y aquella que está por adquirirlo. Es, por tanto, una prueba del carácter social del

aprendizaje. Al evaluar el desempeño del sujeto en el presente se pueden establecer las estrategias necesarias para mejorar las habilidades y conocimientos del individuo. La orientación, participación guiada o “andamiaje”, es un conjunto de herramientas pedagógicas que ayudarían en este proceso de aprendizaje del sujeto.

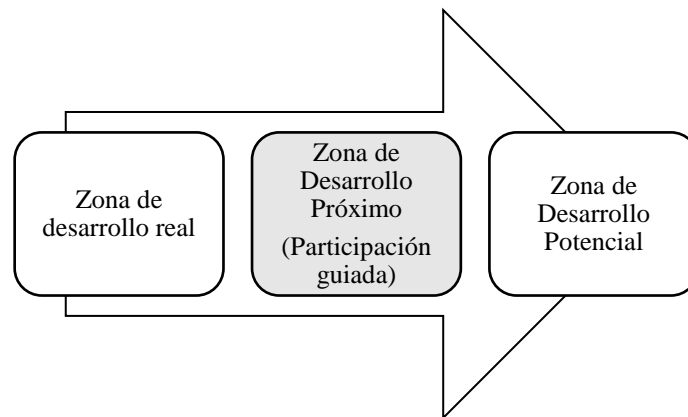


Figura 7: Zona de desarrollo próximo. Fuente: Elaboración propia

En definitiva, la característica esencial del aprendizaje es que crea el área de desarrollo potencial, es decir, da lugar, estimula y activa un conjunto de procesos de desarrollo internos en el sujeto como parte de las interrelaciones con otros que son absorbidos desde el proceso de desarrollo interno y se convierten en adquisiciones internas de éste (Vygotsky, 1984).

Para Vygotsky el proceso de internalización es fundamental, ya que se trata de la reconstrucción interna de una actividad externa que implica una reorganización de las actividades psicológicas en base a operaciones con signos e implica la incorporación del propio sujeto y la reestructuración de las actividades reflejas del organismo (Rius y Cánovas, 1993).

Otro de los conceptos que plantea Vygotsky es el de la intersubjetividad, el entendimiento final (intersubjetivo) de una discusión entre dos individuos a partir de sus formas subjetivas, siendo esta idea parecida a la formulada por Piaget sobre el desequilibrio entre los procesos entre asimilación y acomodación (Morrison, 2005), y que veremos más adelante.

A nivel educativo, lo esencial desde esta perspectiva vygotskiana será la estimulación de la actividad en el sujeto, la cual se da en el marco de la relación social, por medio de la dotación de recursos, estrategias e instrumentos necesarios para su propio desarrollo (Rius y Cánovas, 1993).

2.2.2.2.2. Teoría cognitiva de Bruner.

Al igual que el resto de cognitivistas, Bruner (1972a, 1972b, 1980, 1984, 1987, 1988, 1991, 1997) considera que para que la información sea transformada en conocimiento el sujeto debe procesarla, trabajarla y dotarla de sentido. Sin embargo, no únicamente estas condiciones deben darse para que la información sea transformada en conocimiento y es que, para Bruner (1987), además, la cultura toma un papel importante en esta teoría.

Según la teoría cognitiva de Bruner el sujeto clasifica la información recibida del exterior, la trabaja, codifica y clasifica en una serie de etiquetas o categorías. En otras palabras, al discriminar los diferentes estímulos recibidos de la realidad, elaboramos conceptos. Este hecho permite al sujeto comprender mejor la realidad y, así, formar conceptos, hacer predicciones y tomar decisiones. (Bruner, Goodnow y Austin, 1978).

Generamos, por lo tanto, conocimiento a partir de esta categorización que, por otro lado, no siempre permanece estable y cerrado y que se irá modificando en función de las experiencias vividas. Esto determina la relevancia de los conocimientos previos, relevantes para Bruner, ya que nos permite generar nuevo conocimiento y realizar inferencias. El nuevo conocimiento debe basarse en el antiguo para construir y modificar nueva información basada en él. Así, uno de los constructos esenciales en la teoría de Bruner es el concepto de andamiaje. El sujeto aprende gracias a la dotación de ayudas por parte del exterior de manera graduada. Estas ayudas deben ser retiradas progresivamente, una vez el sujeto vaya

adquiriendo un dominio paulatino, otorgando así una autonomía creciente al sujeto (Bruner, 1984, 1988).

Según lo estipulado en su teoría cognitiva, para Bruner el sujeto es una entidad activa en el aprendizaje. El sujeto no se limita únicamente a registrar la información del exterior, sino que debe convertirla en conocimiento por medio del trabajo. Por esta razón, Bruner propone un aprendizaje por descubrimiento, descubrimiento guiado, en el que el sujeto aprenda a través de la curiosidad, la motivación y el autoaprendizaje. El docente en este proceso es un agente externo, una guía para ello. El profesor debe estimular al sujeto para que éste descubra por sí mismo haciendo uso de la inducción, retroalimentarle y reforzarle (Gargallo, 2000b).

La teoría educativa de Bruner (1972a, 1972b, 1988) se podría resumir de la siguiente manera:

- La educación debe procurar buscar las experiencias que impulsen al sujeto su predisposición por aprender. Así se permitirá la activación de éste.
- La información debe estructurarse adecuándola al desarrollo cognitivo del sujeto y tratar de obtener la “estructura óptima” que genere más conocimiento.
- La información que se da debe presentarse con un orden adecuado, aumentando la capacidad de percepción del sujeto y facilitando la transformación y transferencia de lo aprendido.
- Se deben especificar los reforzadores apropiados en el proceso (Garfella y Gargallo, 1993b).

2.2.2.2.3. Teoría genética de Piaget.

La teoría genética de Piaget concibe al sujeto como una entidad autogestionada capaz de procesar la información adquirida del entorno,

interpretándola de acuerdo con lo que ya sabe y convirtiéndola en nuevo conocimiento. Según Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño y Loor (2016),

el desarrollo del sujeto parte de formas hereditarias muy elementales, para ser construido por él mediante un proceso psicogenético, en correspondencia con la idea central del constructivismo general de que el acto de conocer consiste en una construcción progresiva del objeto por parte del sujeto (p. 131).

Para Piaget, el organismo tiene una organización interna peculiar análoga a otros organismos biológicos que involucra modalidades funcionales invariantes. El desarrollo de estructuras cognitivas ocurre a través de funciones invariantes que interactúan con el entorno (Garfella y Gargallo, 1993b).

El conocimiento que el sujeto construye no es, por lo tanto, una reproducción de la realidad, sino que es el resultado de la interacción entre el individuo (que ya posee unos esquemas cognitivos en su mente) y su entorno (Ruiz, 2007). En este contexto, Piaget pone énfasis en los aspectos endógenos e individuales de este proceso a través del concepto de equilibración, en el cual tiene lugar los procesos de asimilación y acomodación. El primer proceso consiste en la recepción de información o estimulación del medio que se interpreta en base a estructuras cognitivas preexistentes y, el segundo, es el proceso a través del cual se cambian los esquemas mentales disponibles por efecto de la asimilación y que da lugar a reinterpretar los datos anteriormente integrados (Garfella y Gargallo, 1993a; Gargallo, 2000b). La equilibración posibilita explicar el carácter constructivista de la inteligencia por medio de una secuencia de momentos de desequilibrios y equilibrios, donde las perturbaciones del exterior generan el desequilibrio y la actividad del sujeto permite compensarlas para conseguir el equilibrio nuevamente (Piaget, 1969, 1985).

La interacción entre estos dos procesos produce el desequilibrio del que habla Piaget, el cual se resuelve cuando las discrepancias entre la información nueva y la acomodada entran en equilibrio (Carretero, 1997). Ante el desequilibrio se pueden dar dos tipos generales de respuesta (Piaget, 1978): una respuesta no adaptativa donde el sujeto no acepta el conflicto ni toma conciencia de éste, no llegando a producirse aprendizaje, y una respuesta de tipo adaptativo donde el sujeto toma conciencia del conflicto queriendo resolverlo y donde se da lugar a otras tres posibles respuestas: 1. No se produce un cambio en el sistema de conocimiento, 2. El elemento provocador del conflicto se integra en el estructura conceptual como variante, 3. La variación se integra transformando el sistema o estructura.

En conclusión, el fundamento del desarrollo intelectual es, para Piaget (1977), la reintegración del nuevo conocimiento a conocimientos anteriores, lo que configura la significación (construcción), unido al nexo existente entre el conocimiento y la acción que conlleva el asimilarlo.



Figura 8: Procesos implicados en la construcción del conocimiento según Piaget. Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, Piaget dedicó gran parte de su tiempo al estudio de la inteligencia. Según Piaget (2011), la inteligencia es el resultado de la adaptación y su desarrollo está condicionado por ciertos factores hereditarios. La inteligencia no surge durante el desarrollo mental como un mecanismo distinto de los procesos adquiridos o innatos, sino como una continuación.

Podemos resumir la teoría piagetiana en (Garfella y Gargallo, 1993b):

- El conocimiento se construye por medio de la interacción.
- El aprendizaje es un proceso activo de reconstrucción personal del conocimiento donde el pensamiento es omnipresente.
- Es indiscutible la actividad del sujeto para generar aprendizaje.
- El aprendizaje y el proceso cognitivo se producen gracias al equilibrio que se produce por la asimilación y la acomodación.
- El desequilibrio de la asimilación y la acomodación facilita el aprendizaje y la reestructuración cognitiva.

2.2.2.2.4. Aprendizaje significativo de Ausubel.

Ausubel, en su libro *“The Psychology of Meaning Verbal Learning”*, propone, por primera vez, un intento de explicación de una teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo, en contraposición al método por descubrimiento (Rodríguez Palmero, 2008).

La base de esta teoría la encontramos en la teoría de la asimilación o de las organizaciones formales de Ausubel (1982), la cual trata de explicar la construcción intelectual del sujeto en función del uso de los conceptos como organizadores de la nueva información, que adquiere significado para éste y contribuye a que se consolide y desarrolle la estructura cognoscitiva ya existente. Para Ausubel la información se organiza mediante el establecimiento de vínculos entre elementos nuevos y antiguos, creando jerarquías conceptuales donde los nuevos conocimientos se incluyen en los ya establecidos, que se caracterizan por su amplitud y generalidad (Martínez y Garfella, 1993).

La estructura cognitiva, el aprendizaje significativo y los conceptos inclusores son los tres soportes básicos de la teoría de Ausubel.

Ausubel afirma que no hace falta descubrir todo lo que hay que aprender. Considera que los aprendizajes, su gran mayoría, tienen lugar por un proceso de recepción verbal donde la transmisión de la información, como hemos visto, es incorporada a la estructura cognitiva por parte del sujeto. Esta estructura cognitiva es concebida por Ausubel (Ausubel 1982, Ausubel, Novak y Hanesian, 1990, Novak, 1982) como un sistema de conceptos jerárquicamente organizados que son representación que el sujeto hace de la experiencia, es decir, un conjunto organizado de ideas previas al nuevo aprendizaje que se va a asimilar (Gargallo, 2000b). Mediante este proceso de asimilación se produce un aumento cuantitativo y cualitativo de la estructura cognitiva.

Otro concepto importante para Ausubel es el concepto de aprendizaje significativo. Para dicho autor existen cuatro tipos de aprendizaje: receptivo, por descubrimiento, repetitivo y significativo. Estos tipos de aprendizaje no son excluyentes.

Centrándonos en el aprendizaje significativo podemos establecer que es un proceso que consiste en conectar nuevos conocimientos o una nueva información a la estructura cognitiva que ya posee el sujeto. Se opone, este aprendizaje, al aprendizaje memorístico y repetitivo y requiere significatividad lógica y psicológica (Gargallo, 2000b).

Esta incorporación de nuevos conocimientos llevada a cabo por el aprendizaje significativo se realiza en una forma no arbitraria y sustancial, es decir, aislada respecto a su estructura cognitiva, comprensiva y expresada con su propio dominio lingüístico, no memorísticamente, causando una interacción entre lo nuevo y la presencia de ideas, conceptos y proposiciones claras y disponibles en la mente del sujeto, que dotan de significado al nuevo contenido. Esto da a entender que existe una estructura cognitiva previa en la mente del alumno (Contreras, 2016). Por ello, para Ausubel es esencial conocer lo que el alumno tiene ya

instalado en su estructura cognitiva, es decir, lo que ya sabe. Es el resultado de la interacción de un conocimiento nuevo y la estructura cognitiva previa. Sin embargo, como señala Gargallo (2000b), para que este aprendizaje se dé es necesaria una disposición subjetiva por parte de sujeto para aprender, es decir, una implicación afectiva por su parte.

El último concepto básico importante de la teoría de Ausubel son los conceptos inclusores, los cuales serían, precisamente, esas entidades específicas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto. La inclusión de conceptos puede ser declarativa, si el material nuevo es aprendido como ejemplo específico de un concepto establecido en la estructura cognitiva o cuando apoya o ilustra una proposición general ya aprendida, o correlativa, si el nuevo material es una extensión, elaboración, modificación o limitación de las proposiciones ya aprendidas (Martínez y Garfella, 1993).

En ocasiones, la relación entre el nuevo conocimiento y el ya existente no es directa o clara y son necesarios unos organizadores, puentes cognitivos que se establecen entre los inclusores y materiales nuevos para facilitar la significatividad de su aprendizaje. Estos organizadores son una ayuda entre lo que el sujeto sabe y lo que necesita saber para empezar la nueva tarea.

Ausubel postula que aprender entraña una reorganización activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante tiene en su estructura cognitiva. Para este autor, el aprendizaje es organizado y sistemático, ya que es un fenómeno complejo y no puede reducirse a meras asociaciones memorísticas.

2.2.3. Similitudes y diferencias entre las teorías conductuales y las teorías cognitivas.

Podemos establecer, en primer lugar, que ambas teorías consideran el entorno y las diferencias entre los alumnos elementos influyentes en el

aprendizaje, no obstante, difieren en la relevancia atribuida a estos elementos. Por su parte, las teorías conductuales enfatizan el papel del entorno, es decir, la disposición y presentación de los estímulos y el modo de reforzar las respuestas y, por el contrario, otorgan menos valor a las diferencias individuales que las teorías cognitivas. Dos variables del sujeto que tiene en consideración el conductismo son el historial de reforzamiento (el grado al que el sujeto es reforzado por volver a realizar una misma tarea o similar) y el estadio de desarrollo (lo que un sujeto puede llegar a hacer en función de su desarrollo físico y mental actuales).

Las teorías cognitivas reconocen que las condiciones ambientales benefician el aprendizaje, pero la clave está en la interpretación del sujeto de la realidad y en los procesos mentales que moviliza para aprender. Además, para estas teorías, aquello que hacen los sujetos con la información, la forma en la que la reciben, examinan, transforman, codifican, almacenan y recuperan es trascendental. Por otro lado, las teorías cognitivas dan importancia a los pensamientos, creencias, actitudes y valores de los estudiantes (Winne, 1985), mientras que las teorías conductuales no reniegan de ello, pero consideran que no son necesarias para explicar el aprendizaje (Schunk, 1997).

La memoria es otro de los elementos de discernimiento entre las teorías cognitivas y conductistas. Aunque para el primero esto continuaría siendo simplemente una asociación de estímulos y respuestas para las teorías cognitivas tendrían una función relevante. Las teorías del procesamiento de la información, como hemos visto, equiparan el aprendizaje con la codificación. La información se recupera activando las estructuras apropiadas de la memoria y el olvido, por tanto, sería su incapacidad. Por lo tanto, en relación con la enseñanza, las teorías conductuales señalan que la revisión periódica de las conductas mantiene su fuerza en el repertorio del alumno. Las cognitivas, en cambio, ponen más énfasis en la relación del nuevo conocimiento con el previo y el recuerdo significativo.

La motivación también es un punto de desacuerdo entre ambas posiciones. Las teorías conductuales la consideran como un aumento de la probabilidad de que ocurra un comportamiento, resultado de conductas reiteradas en respuesta a estímulos o como consecuencia de un refuerzo. Por el contrario, para las teorías cognitivas ésta ayuda a dirigir la atención e influye en la manera en que se procesa la información y favorece el establecimiento y la consecución de metas.

2.3. Los enfoques sociocognitivos.

A los enfoques conductuales y cognitivos se les sumó un nuevo enfoque: el enfoque sociocognitivo, un enfoque vinculado al paradigma sociocultural, cuyo primer referente es Vygotsky, y que enfatiza el papel de la cultura y del grupo en el aprendizaje y el desarrollo. En el campo de la educación, Vygotsky, Bruner, Cole, Wenger, Rogoff, Lave, entre otros, desarrollaron las teorías socioculturales, donde el aprendizaje se integra en el entorno social y es desarrollado por medio de la interacción social, resaltando la importancia de las relaciones de aprendizaje, las comunidades de aprendizaje y la producción social de competencias (Pérez-Pérez et al., 2020). El aprendizaje es un proceso social y cultural (Cole, 1996; Gutiérrez y Rogoff, 2003; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Wenger, 1998). Dicho enfoque presenta similitudes con las teorías clásicas al afirmar que aprendemos muchos de nuestros comportamientos a través del condicionamiento, la observación y el modelado, pero sin olvidar la relevancia de la influencia del contexto.

Para la teoría del aprendizaje cognitivo social gran parte del aprendizaje del sujeto se genera en el entorno social. Al observar al otro el sujeto puede adquirir conocimientos, reglas, estrategias, habilidades, actitudes y creencias. También aprende sobre el uso y conveniencia de diversos comportamientos observando patrones y en las consecuencias de su proceder, y se comportan conforme a lo que cree que debe esperar como resultado de sus acciones. Los determinantes externos de la conducta y los internos son parte de un sistema de influencias que interactúan

afectándole. Cuando hablamos de determinantes externos de la conducta hacemos referencia a los castigos y las recompensas. En cuanto a los determinantes internos, hablamos de expectativas, pensamientos y creencias (Bandura, 2001). Según Pérez-Pérez et al. (2020), “el enfoque se dirige hacia la dinámica social del aprendizaje en lugar de hacia los procesos cognitivos internos” (p. 331).

Según Rogoff (2003), el aprendizaje es social porque surge en la interacción entre personas mientras dialogan, resuelven problemas y se apoyan mutuamente en las tareas de la vida diaria. El aprendizaje se genera en la interacción con el medio, tanto natural como social, y depende de la observación, la imitación, la práctica y la experimentación.

Según Cole (1996), el paradigma sociocultural presenta como aspectos principales la acción dada en un contexto determinado y el análisis de los hechos de la vida diaria. Considera relevante, además, la importancia de la mediación, conforme al concepto utilizado por Vygotsky (1978) en la construcción de los procesos superiores que enfatiza el papel activo de los sujetos en el aprendizaje, pero condicionados por el entorno. Aprender es cultural dado que el proceso de aprendizaje tiene lugar en contextos socialmente organizados y busca alcanzar metas culturales importante que han sido previamente deliberadas (Cole, 1996; Saxe, 1999).

Para Lave y Wenger (1991), el aprendizaje se produce en un contexto cultural, social y de relaciones mediante el cual se obtienen los saberes necesarios para transformarlo y transformarse. Para Lave (1997), enseñar es aprender practicando.

Bandura (1963, 1987, 1989, 1997, 2001) enfatiza la importancia de la interacción entre el individuo y el entorno. Dicho autor hace de puente entre el conductismo y el cognitivismo y su teoría se conoce como Teoría del Aprendizaje Social, que pasa a llamarse Teoría Cognitivo Social en los años 80. Bandura acepta

que los sujetos adquieren destrezas y conductas de forma operante e instrumental y que entre la observación y la imitación intermedian factores cognitivos (capacidad de reflexión y simbolización y prevención de consecuencias basadas en procesos de comparación, generalización y autoevaluación) que determinan si lo observado es imitado o no. El comportamiento depende del ambiente y de factores personales (motivación, atención, retención y producción motora) (Pascual, 2009).

Según Bandura (1963), los sujetos, para decidir cómo actuar, hacen uso de símbolos y previsiones. Cuando una persona se enfrenta a nuevos problemas considera posibles resultados y la posibilidad de cada uno ellos. Después, establece y desarrolla estrategias para conseguirlos. Esta idea se diferencia bastante de la del condicionamiento por recompensa y castigo, aunque, obviamente, las experiencias vividas por el sujeto con recompensas y castigos influirán en sus decisiones sobre comportamientos futuros.

Nuestra conducta, por lo tanto, sería el producto de la interacción de:

- Factores cognitivos. La manera de pensar sobre una situación y ver nuestra conducta en ella. Incluyen percepción selectiva, pensamiento, afectos, motivación, autoconcepto, estrategias, autoeficacia.
- Factores conductuales. El sistema de respuesta está limitado por principios de aprendizaje. Engloban la experiencia y aprendizajes previos, incluyendo el reforzamiento, el castigo y el modelamiento.
- Factores ambientales. El contexto exterior inmediato.

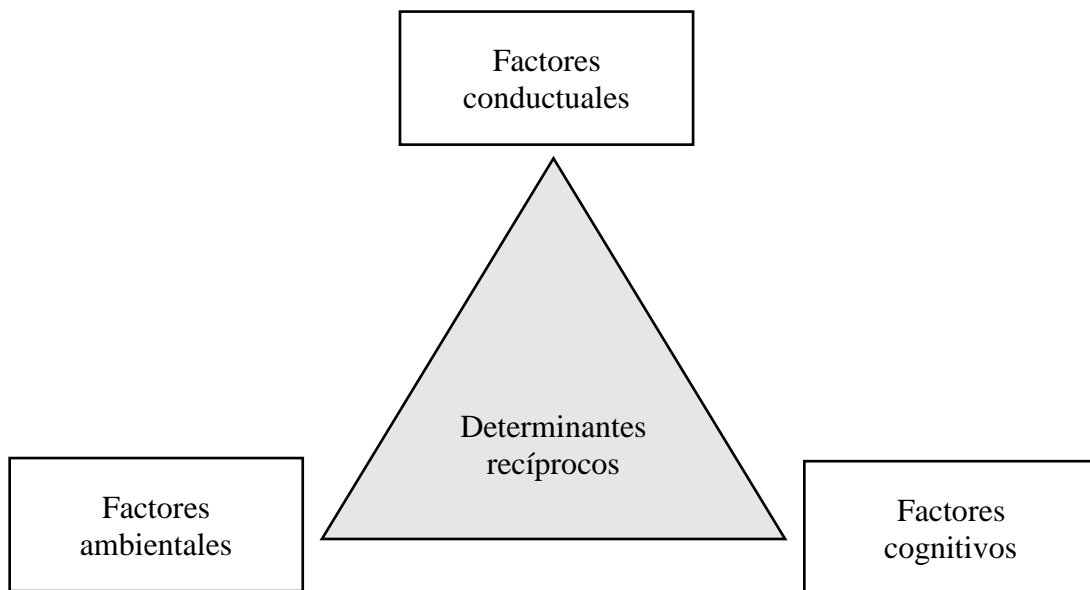


Figura 9: Factores del enfoque sociocognitivo. Fuente: Elaboración propia.

2.4. La teoría de las inteligencias múltiples.

Tradicionalmente se ha considerado e incluso aceptado que “la inteligencia es una capacidad unitaria que abarca varias capacidades” (Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez, 2005, p. 28). No obstante, contrariamente a este método bastante reduccionista, Gardner (1983) propuso su teoría de las inteligencias múltiples (MI). Según Ferrándiz, Bermejo, Ferrando y Prieto (2006), con las inteligencias múltiples se cuestiona el planteamiento meramente cognitivo de la inteligencia.

En nuestras escuelas la tendencia del docente ha ido siempre a identificar las carencias de los estudiantes en lugar de sus fortalezas y a considerar una única manera de aprender, a pesar de ser todos diferentes, con cerebros únicos y singulares, clasificando a los estudiantes en relación a una capacidad general (Guillén, 2013). Asimismo, en muchas escuelas predominan los currículums uniformes que todos los estudiantes deben aprender presentando de idéntica forma las mismas asignaturas.

Para Gardner (1994, 1999, 2004), la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o crear productos valiosos en uno o más entornos culturales. Gardner, en su teoría, reconoce la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes que pueden interactuar y mejorarse entre sí (Ferrándiz et al., 2006):

- Inteligencia Lingüística. Es la capacidad implícita de leer y escribir, está ligada al potencial de estimular y persuadir a través de la palabra.
- Inteligencia Lógico-Matemática. Es la capacidad asociada con el cálculo numérico, el razonamiento abstracto, la resolución de problemas lógicos y la derivación de evidencia.
- Inteligencia Espacial. Es la capacidad para resolver problemas que requieren movimiento y orientación en el espacio, para reconocer situaciones, escenarios o rostros. Le permite crear modelos del entorno viso-espacial y realizar transformaciones a partir de él.
- Inteligencia Musical. Es la capacidad de producir y apreciar el tono, el ritmo y el timbre de la música. Se expresa en el canto, la composición, la dirección orquestal o la apreciación musical.
- Inteligencia Corporal-Kinestésica. Es la capacidad de utilizar el propio cuerpo, ya sea en su totalidad o en parte. Implica controlar los movimientos corporales, manipular objetos y lograr efectos sobre el medio ambiente.
- Inteligencia Interpersonal. Es la capacidad de comprender a los demás y actuar en situaciones sociales. Nos ayuda a percibir y discriminar emociones, motivaciones o intenciones.
- Inteligencia Intrapersonal. Es la capacidad de comprenderse a uno mismo, reconocer las emociones propias y ser claro sobre las razones que llevan a reaccionar de una determinada forma.
- Inteligencia Naturalista. Es la capacidad para percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas y reconocer y establecer las posibles diferencias y similitudes entre ellos.

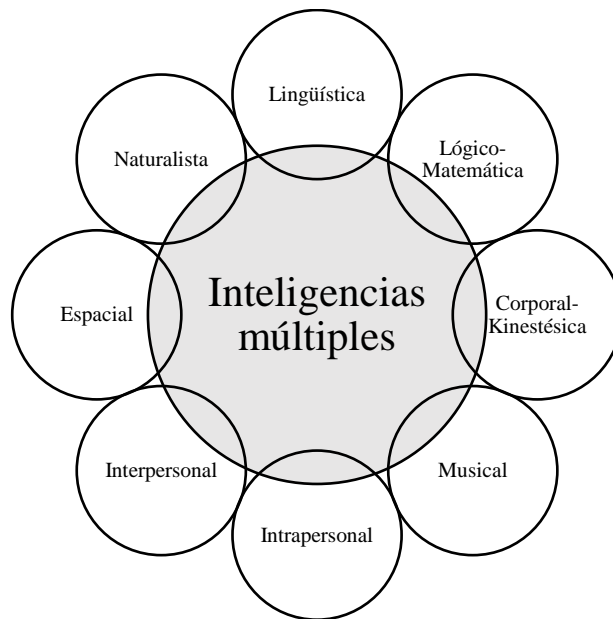


Figura 10: Inteligencias múltiples. Fuente: Elaboración propia.

Según Suárez, Maiz y Meza (2010), la Teoría de las Inteligencias Múltiples facilita el uso de estrategias motivadoras, creativas e integradoras que desarrollan amplios esquemas de conocimiento que permiten alcanzar una visión de la realidad que trasciende los límites del conocimiento cotidiano y acerca al conocimiento y potencial creativo que se tiene a través del desarrollo o activación de otras inteligencias. Esto aceleraría la capacidad cognitiva para tomar decisiones, resolver problemas, mejorar formas de conductas, desarrollar habilidades y destrezas, aumentar la estima y tener una mayor conexión con otros individuos y con uno mismo. Estos autores consideran las Inteligencias Múltiples como innovación pedagógica importante para la educación.

Esta teoría pone en duda las visiones tradicionales de la inteligencia ya que se centran principalmente en aspectos cognitivos y descuidan la influencia de la personalidad, las emociones y la cultura donde desarrollan los procesos mentales. Gardner considera que todos tenemos los mismos intereses y capacidades, pero que no aprendemos igual y que nadie puede aprender todo lo que hoy tenemos aprender. Por lo tanto, propone la creación de una escuela orientada al individuo, comprometida con la comprensión y el desarrollo óptimos del perfil cognitivo de cada aprendiz (Suarez et al., 2010).

El propio Gardner considera necesaria la presencia de ciertos profesionales, fundamentales en este modelo educativo, que desempeñen las siguientes funciones: un educador “especialista evaluador” que sea capaz de comprender las habilidades e intereses de los estudiantes, un “gestor estudiante-currículo” que aconseje al alumno y un “gestor escuela-comunidad” que permita a éste encontrar oportunidades educativas en la comunidad (Gardner, 2005), esto con el fin de comprender los intereses y las habilidades de los estudiantes, equiparar perfiles con contenidos del currículum e igualar a los aprendices con todas las oportunidades de aprendizaje existentes en toda la comunidad.

La idea es reconocer la existencia de múltiples inteligencias y tener en cuenta la importancia de recursos diferentes para cada uno de los estilos de aprendizaje. Gardner (1999), considera así, que se puede presentar el contenido de diferentes formas atendiendo a las tipologías de inteligencia existentes:

- Narrativo, asociado a la inteligencia lingüística.
- Lógico-cuantitativo, asociado a la inteligencia lógico-matemática.
- Fundacional, asociado a la inteligencia intrapersonal o interpersonal.
- Estético, asociado a la inteligencia musical y espacial o corporal.
- Experimental, asociado a la inteligencia cinético corporal.

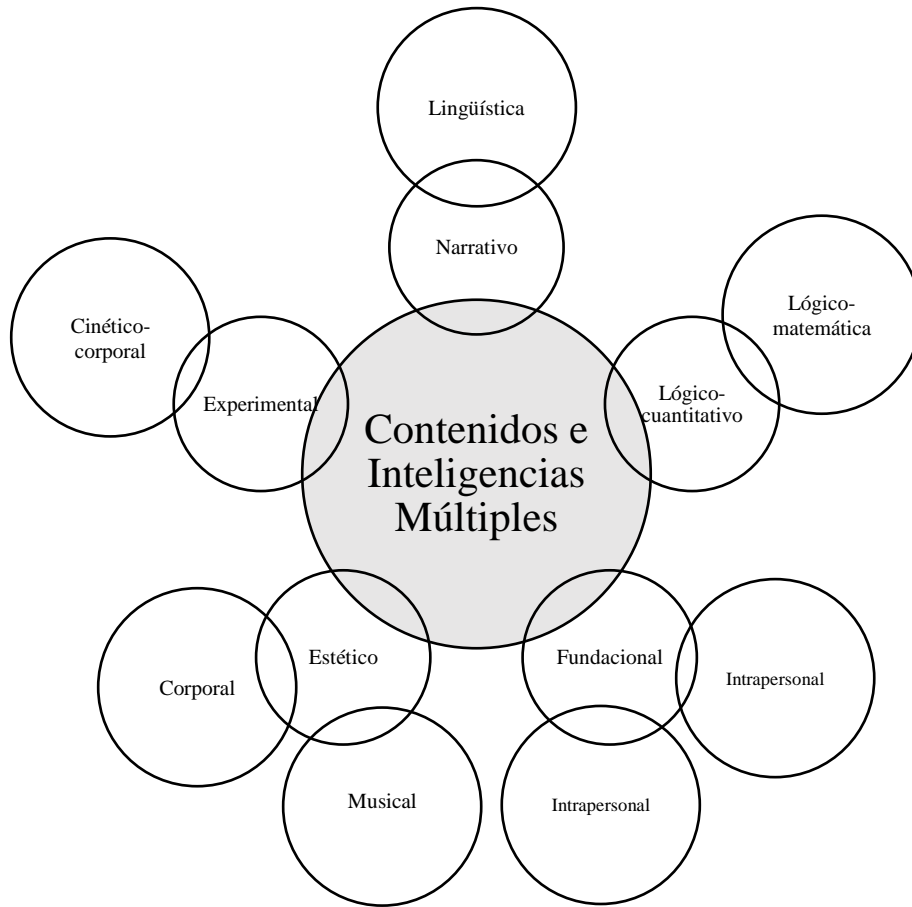


Figura 11: Asociación de contenidos a las inteligencias múltiples.

2.5. El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje.

Posiblemente, uno de los cambios más relevantes en los últimos años en relación con el aprendizaje ha sido la consideración de que las diferencias en el rendimiento de los estudiantes no podían ser explicadas completamente por factores cognitivos de la inteligencia y, por lo tanto, era necesario incluir otras variables diferentes. Estas otras variables regularmente eran de naturaleza motivacional y ayudaban a explicar el nivel de implicación y rendimiento diferencial de los alumnos al ejecutar las tareas académicas (Rosário et al., 2014; Rosário et al., 2012a y Zimmerman, 2008).

Según Rosário et al. (2014), la necesidad de lidiar con la dimensión energética del comportamiento y examinar los procesos de motivación y

autorregulación vinculados al aprendizaje de los estudiantes y el éxito académico (Schunk y Zimmerman, 2011) llevó a tener en consideración una serie de elementos significativos como los conocimientos previos, el autoconcepto, los objetivos, etc., que comprenden elementos cognitivos y afectivos (Suárez y Fernández, 2004).

Considerando estas variables, el estudiante se convierte en un agente activo, autodirigido y protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Beltrán, 1993; Coll, 1988) por medio del cual elabora representaciones internas del conocimiento, interpretaciones propias de sus experiencias de aprendizaje, empleando actividades de pensamiento que construyen, transforman y usan este conocimiento con el fin de interpretar realidades en un contexto dado y actuar dentro de él (Vermunt y Verloop, 1999). El alumno, por tanto, responsable de su aprendizaje, debe regularlo tanto en su vertiente cognitiva como en la motivacional y conductual. En otras palabras, al ser el aprendizaje un proceso activo y constructivo, el alumno establece los fines que orientan su aprendizaje, monitoreando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con la intención de lograrlos (Pintrich, 2004; Rosário, Lourenço, Paiva, Valle y Tuero-Herrero, 2012b; Zimmerman y Schunk, 2008). Así surge el concepto de aprendizaje autorregulado.

La autorregulación del aprendizaje es un tema de creciente importancia, especialmente para aquellos que quieren entender la manera en la que los factores motivacionales, metacognitivos y contextuales condicionan los modos de aprender (Rosário et al., 2014). Sin embargo, no es un tema nuevo. Aunque existen aproximaciones anteriores a la temática con otras denominaciones, la teoría sobre aprendizaje autorregulado se construye, básicamente, desde la década de los 80 del siglo pasado y en las últimas décadas han surgido diferentes términos para referirse a este aprendizaje activado por el estudiante. Los términos más significativos quedan reflejados en la tabla 4.

Tabla 4

Terminología asociada al aprendizaje activado por el propio alumno.

Año	Autor	Término
1989	McCombs y Whisler	Aprendizaje autónomo
1991	Caffarella y O'Donnell	Aprendizaje autodirigido
1975	Knowles	
1991	Jordan y Yeomans	Aprendizaje independiente
1988	Robbins	
1993	Mayor, Suengas y González	Autoaprendizaje
1986	Corno	Aprendizaje autorregulado
1989	Zimmerman y Schunk	

Fuente: elaboración propia a partir de Suárez y Fernández (2004)

A pesar de las diferentes terminologías, el objetivo del aprendizaje autorregulado es siempre el mismo: acometer el asunto de la forma en la que los estudiantes se transforman en maestros de su propio aprendizaje (Hendrie y Bastacini, 2020). Por lo tanto, la atención se centra en los estudiantes que toman decisiones de aprendizaje dinámicas como aprendices activos (Buendía y Olmedo, 2000 y 2003; Buendía, Olmedo y Pegalajar, 2001, Salmeron y Ortiz, 2003; Salmerón, Rodríguez y Ortiz, 2002) y donde, además, según Gutiérrez-Braojos (2011), debe aprender a cooperar y colaborar con otros, siendo capaz de resolver problemas y generar nuevos productos sociales.

Según Bandura (1991), entre las variables determinantes del aprendizaje autorregulado se encuentran las relativas al ser como individuo (motivación, conocimientos previos o estrategias de aprendizaje), las conductuales (autoevaluación, autoobservación y auto-reacción) y las variables contextuales que corresponden al entorno en el que se produce la autorregulación o la retroalimentación externa (Silva y Valadez, 2020).

Brown (1978) define a la autorregulación como “la reflexión consciente sobre el propio conocimiento durante el proceso de aprendizaje” (p.77). Señala que se trata de un proceso relacionado con la gestión de recursos cognitivos para

el control de aprendizaje duraderos y necesarios a lo largo de la vida mediante estrategias que el individuo emplea para la resolución de problemas como la planificación, la monitorización y la evaluación (Sáiz-Manzanares y Montero-García, 2015; Veenman, 2011).

Según Moreno y Martínez (2007),

Holec (1981) define el proceso de autorregulación como la habilidad que desarrolla un individuo para hacerse cargo de la conducción de su propio aprendizaje, mediante la adquisición de herramientas intelectuales y sociales, que le facilitan la gestión de sus propios aprendizajes y la generación de una autonomía creciente en sus estudios académicos. El desarrollo del proceso de autorregulación, como las metas de aprendizaje y la utilización de conocimientos previos, incorporados en la estructura cognitiva de los individuos, pueden permanecer a lo largo de la vida (p. 52)

Moreno y Martínez (2007) enfatizan el papel pedagógico del profesor como un elemento necesario para guiar al alumno en la resolución de aspectos concretos de su propio aprendizaje durante la revisión de su planificación, control y evaluación de comportamientos. Esto conducirá al alumno a la realización de una tarea. Dicho apoyo es esencial hasta que el estudiante muestra avance personal en su autonomía emocional y cognitiva, por medio de la observación de su capacidad de decidir por sí mismo, guiado por sus intereses y necesidades personales (Sepúlveda, 2003), agregándose el contexto de su capacidad de trabajo en equipo (Martín, 2008).

En síntesis, como señala Zimmerman (2001b), el aprendizaje autorregulado es algo que ocurre “por” los aprendices y no algo que ocurre en ellos. De este modo, se refiere a la forma y el grado en que la persona participa de forma activa en su proceso de aprendizaje a nivel cognitivo, conductual y motivacional

(Zimmerman, 2002) incluyendo, además, aspectos metacognitivos (Abascal, 2003) y contextuales (Lindner y Harris, 1992a y 1992b).

Más actualmente, Gargallo (2012) se refiere al aprendizaje autorregulado como identificable con el aprendizaje estratégico, un concepto vinculado a la responsabilidad y a la autonomía. Es cierto que, mientras que el aprendizaje autorregulado se vincula a la teoría sociocognitiva, el aprendizaje estratégico lo hace a la cognitiva, especialmente a la teoría del procesamiento de la información. Al final, ambos enfoques han acabado convergiendo: el aprendiz autorregulado ha de manejar las estrategias de aprendizaje de modo efectivo y el aprendiz estratégico, para serlo de verdad, ha de manejar bien las claves de la autorregulación. En esta línea de convergencia, el aprendizaje autorregulado-estratégico implica establecer metas e implementar las acciones necesarias para alcanzarlas en un entorno de aprendizaje dado (García y Pintrich, 1994) e implica las habilidades de planificación, control y evaluación (Corno, 1994). Los modelos teóricos desarrollados para explicar estos procesos suelen incluir una fase de planificación, una fase de ejecución y una fase de autorreflexión. En la fase de planificación se analiza la tarea, se marcan planes de acción y se ponen en marcha procesos motivacionales. En la fase de ejecución se desarrollan los planes de la fase anterior, se activan las estrategias y habilidades manteniendo la motivación e incentivando el interés y se monitoriza la ejecución. En la fase de autorreflexión se autoevalúa el proceso y se producen atribuciones y auto-reacciones a partir de los resultados con el fin de reafirmarse en el proceso para tareas sucesivas o para realizar los ajustes necesarios (Gargallo et al., 2020; Panadero, 2017).

Según Torrano y González (2004), lograr un aprendizaje significativo y autorregulado requiere de voluntad y destreza (Blumenfeld y Marx, 1997; McCombs y Marzano, 1990). Por lo tanto, la educación debe favorecer a los estudiantes que sean conscientes de su pensamiento, ser estratégicos y que dirijan su motivación hacia objetivos valiosos. El fin, como hemos descrito, es que los estudiantes aprendan a aprender siendo sus propios maestros. De esta manera, es

necesario pasar de la enseñanza a la práctica autorreflexiva (Schunk y Zimmerman, 1998). Para Díaz, Pérez, González-Pienda y Núñez (2017) es un proceso cognitivo activo donde los aprendices marcan las metas que orientan su aprendizaje e intentan monitorear y regular sus motivaciones, cogniciones y comportamientos con el objetivo de lograr dichas metas (Pérez, Díaz, González-Pienda y Núñez, 2011a, Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pienda y Núñez, 2011b; Pintrich, 2004; Rosário, González-Pienda, Núñez y Mourão, 2005a; Williams y Hellman, 2004), generando, así, motivación y satisfacción hacia las actividades conectadas con el aprendizaje y el estudio (Boekaerts y Cascallar, 2006; Pintrich 2000a, 2000b; Zimmerman, 2002). Según Hendrie y Bastacini (2020), la regulación se refiere al ajuste y la sincronización necesarios en la dinámica cognitiva constante implicada en las actividades que se llevan a cabo, de esta forma se consigue una optimización por medio de los mecanismos que utiliza el aprendiz al confirmar y modificar su comportamiento en el proceso de ejecución de una tarea (Broc, 2011). Para Musso, Boekaerts y Cascallar (2014), la autorregulación implica una secuencia de mecanismos que acompañan la habilidad para autorregularse.

Para Pintrich (2000b), el aprendizaje autorregulado incluye procesos afectivos, motivacionales y sociales que están implicados en el contexto y, también, procesos cognitivos (Hendrie y Bastacini, 2020).

En definitiva, el aprendizaje autorregulado se relaciona con el alcance que el estudiante tiene en el entorno académico observado en metas objetivas (Boekaerts y Corno, 2005), determinados por fines intencionales que éste se plantea (Boekaerts y Cascallar, 2006; Lamas, 2008). De esta forma, para unos es observado como una disposición general que los alumnos trasladan a las aulas y, para otros, como características de la persona que desarrolla dominios específicos en situación por medio de la experiencia particular que está viviendo (Boekaerts, 1996).

La autorregulación incluye poner en práctica una serie de estrategias de pensamiento y comportamiento -estrategias de aprendizaje- que agrupamos como afectivo-emotivas y disposicionales, cognitivas y metacognitivas, que permiten al sujeto producir o construir su conocimiento (Díaz et al., 2017). De esta forma, el sujeto puede ajustar su motivación ante el aprendizaje, conoce las habilidades y conocimientos que tiene, sabe aquello que debe hacer para aprender y puede monitorear sus conductas de estudio y modificarlas, ajustándolas, a las demandas de aprendizaje y, además, es capaz de regular de forma intencionada todo el proceso (Pintrich, 2000a, 2004). Lo que caracteriza a los alumnos como “autorreguladores” de su aprendizaje es su iniciativa personal, su constancia en la tarea y las competencias mostradas, sin tener en cuenta el contexto donde tiene lugar el aprendizaje y el no uso aislado de estrategias (Rosário et al., 2005a).

Según Roldan Tapia (2020), los buenos estudiantes, independientemente de su nivel de competencia, hacen uso de un amplio abanico de estrategias. Asimismo, dicho autor indica que las investigaciones sobre el estudiante autónomo han permitido constatar que un alto grado de autonomía va de la mano con el desarrollo de la responsabilidad del propio aprendizaje, y esta autonomía puede ser entrenada o mejorada.

Parece claro, por los datos disponibles, que uno de los motivos del fracaso de los estudiantes universitarios es su incapacidad para controlar su propio proceso de aprendizaje. La enseñanza de estrategias es, por lo tanto, una alternativa para superar esta dificultad. El desarrollo de la autorregulación es esencial para adaptarse a los requisitos de la Educación Superior y a los procesos de formación en toda práctica profesional. Tras abandonar la universidad, los jóvenes, ya profesionales, deben continuar su aprendizaje aplicando sus conocimientos a nuevos contextos. Por estas razones, es importante promover procesos de aprendizaje autorreguladores (Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pineda y Núñez, 2013; Núñez, Solano, González-Pianda y Rosário, 2006a y 2006b).

2.5.1. Características del aprendiz estratégico/autorregulado.

Como hemos descrito previamente, de acuerdo con Zimmerman (2001a, 2002), Lindner y Harris (1992a, 1992b), entre otros, la característica de los aprendices autorregulados es que participan activamente en el proceso de aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo, comportamental y motivacional. Las características que se les atribuyen a los sujetos autorreguladores se ajustarían con las dadas a los estudiantes de rendimiento alto y de alta capacidad, en contraposición a los de rendimiento bajo (o con dificultades de aprendizaje) que mostrarían déficit en esas variables (Reyero y Tourón, 2003; Roces y González Torres, 1998; Torrano y González, 2004; Zimmerman, 1998).

Los estudiantes autorregulados en su aprendizaje tienen iniciativa y capacidad con respecto a sus esfuerzos por aprender. Tienen conciencia de sus habilidades y limitaciones y, además, la forma de comportarse en el estudio está guiada por metas y estrategias que les ayudan a alcanzarlas. Por lo general, un estudiante autorregulado monitoriza su comportamiento con respecto a sus metas y reflexiona sobre los logros que va teniendo, promoviendo motivación satisfacción personal para seguir y mejorar su método de aprendizaje, lo que repercutirá en resultados académicos buenos y en expectativas optimistas hacia el futuro (Pérez et al., 2011b).

Como señalan Gargallo et al. (2020), los estudiantes estratégicos/autorregulados son aquellos que desean aprender de manera efectiva, diseñan e implementan planes de acción que se adaptan a los objetivos esperados y las condiciones ambientales, seleccionando e implementando procedimientos, habilidades y técnicas efectivas para aprender (García y Pintrich, 1994). Además, este tipo de estudiante evalúa su efectividad y modifica lo preciso alcanzando el éxito en la gestión de las estrategias de aprendizaje, incluyendo componentes afectivo-motivacionales y de apoyo, metacognitivos y cognitivos (Ayala, Martínez y Yuste, 2004; Corno, 1994; Gargallo, 2000a). Estos tres componentes son los

presentes en el modelo de Weinstein, Husman y Dierking (2002): “will” (querer), “self-regulation” (decidir y evaluar) y “skill” (poder), frecuentes en la investigación (Gargallo, 2000a; Monereo, 1997; Yip, 2012).

Según Corno (2001), Weinstein, Husman y Dierking (2000), Winne (1995) y Zimmerman (1998, 2000, 2001a, 2002), se establecen estas características para diferenciar a los estudiantes que autorregulan su aprendizaje de aquellos que no lo autorregulan:

1. Tienen conocimiento y saben utilizar estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización) que les van a ayudar a atender, organizar, transformar, elaborar y recuperar la información.
2. Conocen la forma de planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales para la consecución de metas personales (metacognición).
3. Poseen creencias motivacionales y emociones adaptativas como, por ejemplo, la adopción de metas de aprendizaje, un alto sentido de autoeficacia académica, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas, por ejemplo, satisfacción, gozo o entusiasmo, la capacidad para controlarlas y modificarlas, para poder ajustarlas a las necesidades de la actividad y de la situación de aprendizaje particular.
4. Saben planificar y controlar el tiempo y el esfuerzo necesario en las actividades, y crean y estructuran ambientes que favorecen el aprendizaje como, por ejemplo, un lugar adecuado para el estudio y localizar ayuda académica en profesores o compañeros si presentan dificultades.
5. Muestran intentos por participar en el control y regulación de las actividades académicas, en la medida en la que el contexto lo permita.
6. Tienen la capacidad de implementar estrategias para evitar distracciones externas e internas con el fin de mantener la concentración, el esfuerzo y la motivación en la ejecución de actividades académicas (Torrano y González, 2004).

La autorregulación del aprendizaje es esencial para el éxito académico. Éste está asociado a la ejecución de un trabajo personal de intensa implicación en el tiempo de estudio y al patrón de comportamientos de autorregulación usado (Rosário et al., 2005b). Los estudiantes autorregulados desempeñan un rol como agentes activos, siendo conscientes de que la actividad e implicación personal conducen al éxito (Bandura, 1997, 2001; Zimmerman, 2002; Zimmerman, Greenberg y Weinstein, 1994).

Estos estudiantes se sienten agentes de su conducta, consideran que el aprendizaje es un proceso proactivo, se automotivan y hacen uso de las estrategias que les permiten conseguir los resultados académicos deseados (Torrano y González, 2004).

Los aprendizajes autorregulado y estratégico se aprenden, de ahí el “aprender a aprender” y, además, se pueden enseñar. Para ayudar a los alumnos a aprender de forma estratégica, o autorregulada, es necesario articular una correcta estructura teórica lo más completa posible que se componga de las diversas estrategias que movilizan el aprendizaje, sin dejar de lado elementos sustantivos que se pueden utilizar como referencia teórica para tomar decisiones con respecto a las estrategias que se deben enseñar, previamente a abordar la manera de enseñarlas (Gargallo, 2012). La educación debe tener la misión de prestar ayuda a los estudiantes para que sean conscientes de sus pensamientos, sean estratégicos y orienten su motivación a fines valiosos (Torrano y González, 2004).

2.5.2. Modelos de aprendizaje autorregulado.

A partir de diferentes corrientes teóricas han surgido modelos explicativos del aprendizaje autorregulado que dan una visión particular del proceso y que otorgan más importancia a algunos constructos que otros. Cada modelo representa diferentes perspectivas y conceptualizaciones, a pesar de presentar muchas coincidencias como, por ejemplo, que “la autorregulación es una capacidad

compuesta de diferentes procesos (monitorización, establecimiento de metas, etc.), un ciclo que se retroalimenta a partir de la experiencia y la activación de las estrategias de aprendizaje” (Panadero y Alonso-Tapia, 2014, p.450).

Por tanto, según Rosário et al. (2014), todos los modelos, indistintamente de la fundamentación teórica, respaldan que el estudiante, por medio de diversos procesos, regula de forma activa su cognición, motivación y comportamiento con el objetivo de lograr fines concretos, optimando al mismo tiempo el rendimiento académico (Zimmerman y Schunk, 1989). Asimismo, en todas las teorías el componente motivacional juega un papel fundamental. La autorregulación del aprendizaje requiere esfuerzo, persistencia, tiempo para ejecutar de forma correcta las tareas, etc., por ello, no hay que pasar por alto esta dimensión en el análisis de los procesos de autorregulación (Zimmerman y Moylan, 2009).

Según Gutiérrez-Braojos (2011), desde el paradigma del procesamiento de la información, Winne y Hadwin (1998) establecieron un modelo que explica la autorregulación que incluye cuatro etapas recursivas de la cognición y dos procesos clave en la transición de la información. Las cuatro fases son: la definición de la tarea, tipos de metas y planificación, aplicación de estrategias y adaptación de la metacognición. Los dos procesos clave son: el monitoreo y el control metacognitivo. A pesar de que la información, a veces, transita y puede generar productos de forma automática, puede ser controlada por medio de los procesos de monitoreo y control metacognitivo. De esta forma, los productos obtenidos en cada fase se pueden convertir en nuevas entradas de información.

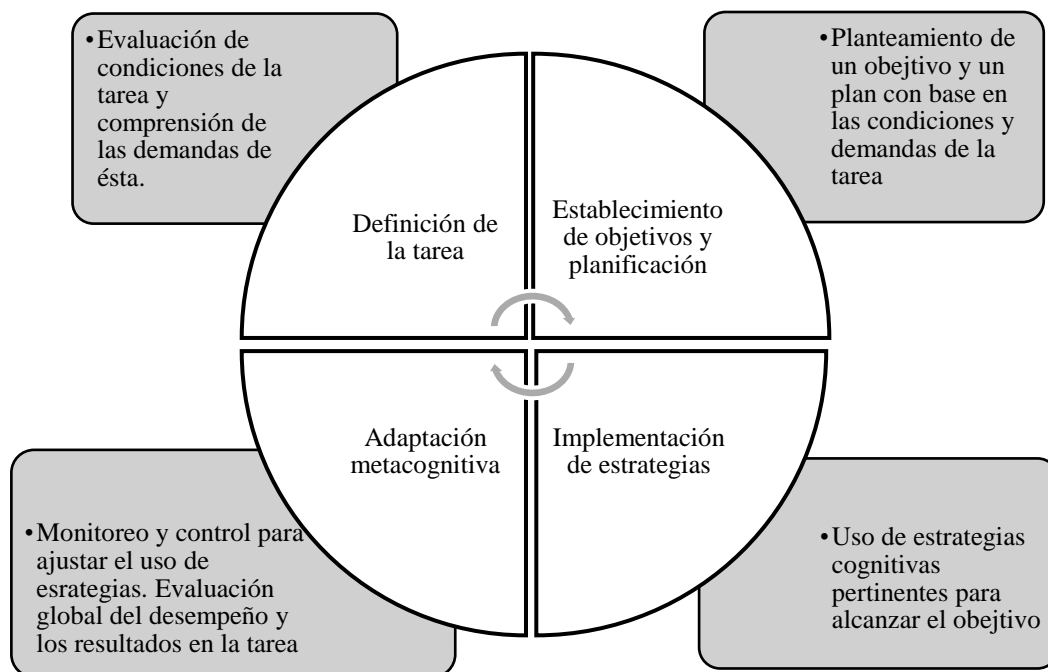


Figura 12: Modelo de aprendizaje de Winne y Hadwin. Fuente: Winne y Hadwin (1998)

Borkowski, Chan, y Muthukrishna (2000), Borkowski y Muthukrishna (1992, 1995), desarrollaron un modelo que surge a partir del procesamiento de la información y la teoría sociocognitiva. Éste se trata de un modelo de los procesos metacognitivos implicados en la generalización de estrategias en el que son constructos clave la metacognición, las estrategias de aprendizaje y las creencias de autoeficacia (Gutiérrez-Braojos, 2011).

Pintrich (1989, 2000a, 2004) y Zimmerman (1994), dos figuras clave en la teoría, desarrollaron modelos del aprendizaje autorregulado influidos, fundamentalmente, desde la perspectiva sociocognitiva, aunque deben ser considerados como modelos integradores dado que incluyen la diferenciación entre la motivación y la volición, entre otros constructos.

2.5.3. Modelo Zimmerman.

Zimmerman (1994) presenta un modelo cíclico del aprendizaje autorregulado de tres fases: previsión, control del desempeño y auto-reflexión, en las que los aspectos cognitivos, volitivos, y emocio-motivacionales son

contemplados. Las fases del modelo de Zimmerman se especifican en Panadero y Alonso-Tapia (2014):

- Fase de planificación (“Forethought phase”):

El sujeto afrontará la tarea por primera vez, la analizará, evaluará su capacidad para realizarla con éxito y determinará sus metas y planes (Zimmerman, 2008). El interés y la motivación juegan un papel fundamental en esta fase inicial. Así, el sujeto analiza las características de la tarea y analiza el valor que tiene para sí mismo, desempeñando un papel relevante el grado de esfuerzo y motivación que requiere la tarea y, por lo tanto, el grado en que prestará más o menos atención al proceso de finalización de la tarea, autorregulándolo.

Según Zimmerman y Moylan (2009), este proceso de autorregulación tiene lugar, en un principio, con un análisis de la tarea, la cual se fragmenta en elementos más pequeños y donde se establece una estrategia propia para su ejecución, a partir de los conocimientos previos (Winne, 2001). Aquí establecen los objetivos y se formula una planificación estratégica. Ambas acciones son necesarias para la autorregulación del proceso. El sujeto determina sus metas a partir de los criterios de evaluación y el nivel de perfección que desea lograr (Winne y Hadwin, 1998), el cual interactúa con esos criterios de evaluación actuando sobre las metas que el estudiante establece para la tarea (Pintrich y de Groot, 1990).

La confección de un plan de acción y elegir las estrategias oportunas para el éxito en la actividad es la planificación estratégica. Esta planificación es un proceso autorregulatorio y un predictor del éxito en la tarea: mejores resultados cuanto mayor es el tiempo de planificación (Zimmerman, 2008). Entre sujetos expertos y novatos el tiempo de dedicación de los primeros a planificarse supera al de los segundos, siendo ésta una de las mayores diferencias entre ambos (Ericsson, Charness, Feltovich, y Hoffman, 2006; Zimmerman y Kitsantas, 2005).

- Fase de ejecución (“Performance phase”):

Según Meza, de la Rosa, Rivera y González (2018),

en esta fase los procesos cognitivos activos tienen que ver con la autoobservación que necesitará de un modelo de ejecución para comparar el trabajo que se está realizando y el auto-control en la realización de la tarea o actividad para mantener la atención y el interés durante esta fase (p. 128).

En la fase de ejecución la actividad es realizada. Durante su ejecución el estudiante debe mantener la concentración y debe poner en práctica las estrategias de aprendizaje adecuadas, en primer lugar, para que su motivación e interés no disminuyan y, en segundo lugar, para alcanzar las metas de aprendizaje. Según Zimmerman y Moylan (2009), los dos procesos principales en la fase de ejecución son la autoobservación y el autocontrol, para lo cual se pueden seguir varias estrategias.

- Fase de auto-reflexión (“Self-reflection phase”):

Esta última fase corresponde a la autoevaluación y la reacción a la propia evaluación y es relevante para las cogniciones y construcción de una autoeficacia alta en el estudiante. De esto dependerá la motivación para realizar actividades iguales o similares en el futuro (Meza et al., 2018). Durante la fase de auto-reflexión el aprendiz evalúa su tarea tratando de definir los motivos de los resultados logrados. Así, justifica el porqué de su éxito o fracaso y, en función de su estilo de atribución, experimentará emociones negativas o positivas que podrán influir en su motivación y en su capacidad de autorregulación futura (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

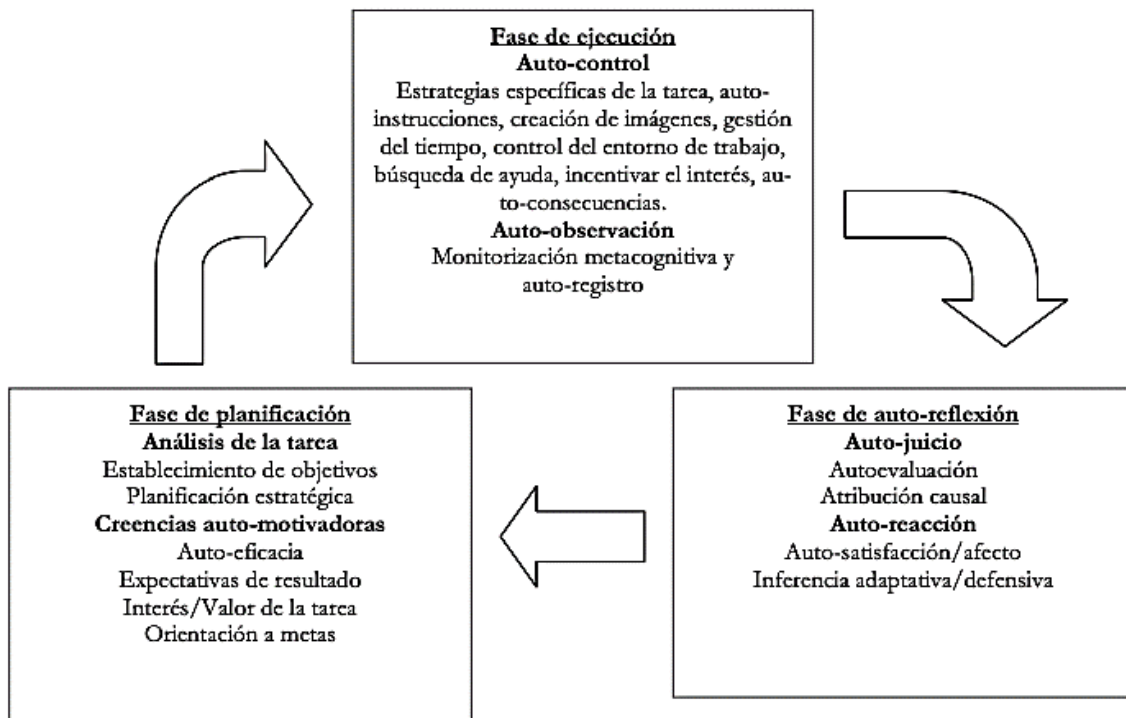


Figura 13: Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan. Fuente: Panadero y Alonso-Tapia (2014)

2.5.4. Modelo de Pintrich.

El modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich (2000a, 2000b) tiene como fin clasificar y analizar los distintos procesos implicados en el aprendizaje autorregulado y está basado en la perspectiva sociocognitiva (Gravini-Donado, Ortiz-Padilla, y Campo-Terner, 2016; Torrano y González, 2004). Como indica Gutiérrez-Braojos (2011), este modelo comprende las fases y las dimensiones, de la persona y el contexto, que están implicadas en el aprendizaje autorregulado. El modelo presenta una matriz 4x4: cuatro fases y cuatro áreas. Las fases son la planificación, la supervisión, la revisión y la valoración. Las áreas son la cognitiva, la afectivo-motivacional, la conductual y la contextual. Presenta, además, dieciséis elementos. Con esta matriz se explican los procesos y estrategias que ocurren en función de la combinación fase-área.

Para Pintrich, las fases pueden ocurrir simultánea y dinámicamente, produciendo una interacción múltiple entre los procesos y componentes en ellas

incluidos. Además, todas las actividades académicas no necesitan autorregulación, el estudiante no necesita planificarse, controlarse y evaluarse estratégicamente lo que va a hacer. La ejecución de la actividad, de este modo, es llevada a cabo de forma implícita – o automática – en función de la experiencia previa de los estudiantes en esas tareas (Torranó y González, 2004).

En la tabla 5 encontramos un resumen de las fases, áreas y procesos implicados en el modelo de Pintrich (Meza et al., 2018).

Tabla 5

Fases, áreas y procesos implicados en el modelo de Pintrich.

Fases	Cognición	Motivación	Comportamiento	Contexto
Preparación, planificación y activación	Activar conocimiento previo. Activar conocimientos metacognitivos. Establecer metas.	Asumir orientación de metas. Autoeficacia percibida. Percepción de dificultad en la tarea. Establecer valor a la tarea. Activar interés.	Planear tiempo y esfuerzo. Planear autoobservación y estrategias adecuadas para el desarrollo de la tarea.	Percepción general de la tarea y las condiciones en las que se realizará.
Monitoreo	Metacognición. Análisis de las estrategias cognitivas.	Conciencia y autocontrol de los factores motivantes.	Conciencia y monitoreo del tiempo y esfuerzo dedicado a la tarea. Identificar la necesidad de ayuda.	Monitorear cambios en las condiciones y contexto de la tarea.
Control	Seleccionar y adaptar estrategias de aprendizaje.	Seleccionar y adaptar estrategias de motivación y autocontrol.	Incrementar o disminuir el esfuerzo. Persistir y buscar ayuda de ser necesario.	Abandonar o cambiar los requerimientos de la tarea o el contexto.
Evaluación (reacción y reflexión)	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectivas. Atribuciones.	Elección del comportamiento.	Evaluación de la tarea y del contexto.

Fuente: Elaboración propia a partir de Meza et al. (2018)

Comparado con otros modelos, una de las novedades de este modelo es que, por primera vez, el área de contexto se incluye como un área de autorregulación.

Los alumnos pueden hacer algo para transformar su contexto, por lo que este aspecto debe apreciarse como una cuestión relevante en la autorregulación del aprendizaje.

2.5.5. Conclusiones sobre los modelos.

Los modelos de Zimmerman y Pintrich comparten que el aprendizaje autorregulado es un proceso. Según Pintrich (2000a), la mayoría de los modelos de aprendizaje autorregulado comparten cuatro supuestos:

- El aprendizaje es un proceso constructivo y los alumnos son sujetos activos que elaboran su propio significado, sus objetivos y estrategias por medio de información externa y sus ideas.
- Los alumnos pueden supervisar, regular y controlar aspectos relacionados con su cognición, motivación y comportamiento, así como determinadas características ambientales.
- Los procesos de regulación son posibles a partir de unos fines de aprendizaje, de modo que el alumno pueda comparar cada evento con uno estándar.
- Las actividades autorreguladas están mediadas por factores interrelacionados: factores personales, factores contextuales y factores relacionados con el comportamiento y el desempeño.

Sin embargo, muestran una visión peculiar de los constructos claves implicados mostrándose modelos más específicos de una corriente determinada como Winne y Hadwin (1998), desde la perspectiva del procesamiento de la información, con atención escasa a los aspectos motivacionales, y modelos integradores como Boekaerts (1992), Pintrich (1989) o Zimmerman (1994), que sí les conceden la relevancia que merecen (Gutiérrez-Braojos, 2011).

2.5.6. El papel de la motivación académica en la autorregulación del aprendizaje.

Los estudios realizados sostienen que la intervención en las estrategias de aprendizaje beneficia al aprendizaje cognitivo y la motivación por aprender (Torrano y González, 2004). Según Wolters (1998) y Pintrich y Schunk (2002), tanto la motivación como la emoción están implicadas en el porqué de la ejecución de una actividad concreta, el juicio en relación a las competencias que se tienen, la idea de dificultad, relevancia o utilidad de la actividad y el interés personal en ésta.

Según Hendrie y Bastacini (2020), frente a una actividad concreta, la motivación genera el impulso de actuar (Corno, 2001) y las emociones respaldan las evaluaciones, a veces subjetivas, realizadas por la persona sobre experiencias, las cuales involucran múltiples procesos de elementos cognitivos, afectivos, psicológicos y conductuales (Pekrun, Goetz, Frenzel, y Perry, 2011; Scherer, 2009). Teniendo presente que las experiencias generadoras de emociones positivas o negativas fuertes son recordadas y fijadas más que aquellas que son indiferentes, las emociones presentan un valor especial en el proceso de aprendizaje debido a la estrecha relación observada con la memoria (Justel, Psyrdellis y Ruetti, 2014).

Así pues, encontramos una relación significativa entre lo emocional y lo cognitivo. Si el aprendiz se encuentra vinculado con la actividad y presenta motivos para implicarse encuentra satisfacción y logra incorporarla de forma más beneficiosa (Ahmed, Van der Werf y Minnaert, 2010; Bello y Velázquez, 2007).

Según Torrano y González (2004), algunos estudios sobre aprendizaje autorregulado enfatizan la importancia de las expectativas de autoeficacia, es decir, la certeza que tiene el sujeto de poder realizar exitosamente la conducta que se requiere con el fin de lograr unos resultados determinados (Bandura, 1977). Los fines y motivos para realizar las actividades serían, además, aspectos críticos de la

motivación, los cuales influirían en el control y regulación del proceso de aprendizaje.

Investigaciones al respecto han destacado el efecto positivo de las creencias de autoeficacia académica en todo el proceso de la autorregulación. Así, encontramos, por ejemplo, las investigaciones de Pintrich y sus colaboradores con el MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire) (Pintrich, 2004; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; Roces, 1996) y los estudios de Zimmerman y Schunk (Schunk, 2001; Schunk y Ertmer, 2000; Zimmerman, 2001a).

La mayoría de las investigaciones sobre objetivos académicos han estudiado el impacto de dos tipos de metas en el aprendizaje autorregulado: las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento. Muchas de estas investigaciones se han desarrollado a partir de las teorías de Dweck (1986) y Nicholls (1984). Según Urdan (1997), los estudiantes que están orientados hacia los objetivos de aprendizaje se caracterizarían por el deseo de concentrarse en el proceso de aprendizaje, el desarrollo de habilidades y la ampliación de su comprensión al realizar tareas y, los estudiantes que persiguen objetivos de rendimiento, estarían orientados a demostrar competencia e intentar ser mejores que otros estudiantes.

Según Kaplan, Middleton, Urdan y Midgley (2002) y Pintrich (2000a), los estudiantes con objetivos de aprendizaje emplean estrategias cognitivas profundas y metacognitivas, tienen motivación interna hacia sí mismo y las tareas (autoeficacia, posibilidad de adaptación, interés intrínseco, etc.), presentan niveles altos de esfuerzo y persistencia y buscan ayuda ante las dificultades académicas (Torrano y Gonzalez, 2004).

2.6. Nuestro concepto de aprendizaje.

Tras el análisis previo en relación a las diferentes conceptualizaciones del aprendizaje, las teorías vinculadas al mismo y las investigaciones en torno al

aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje, podemos delimitar nuestro concepto de aprendizaje desde una perspectiva autorreguladora, sociocognitiva y constructivista que pone el foco en el sujeto y en el aprendizaje como proceso activo y constructivo.

El sujeto forma parte de un contexto en el cual es partícipe, siendo agente activo, interrelacionándose con otros sujetos y construyendo nuevo conocimiento a través de los esquemas cognitivos previos que posee. Este nuevo conocimiento es adquirido por el sujeto haciendo uso de estrategias que pueden ser proporcionadas por otros sujetos más competentes, que le ayudarán y guiarán en su aprendizaje y que, de forma autónoma y autorregulada, deberá interiorizar.

Esta perspectiva conlleva que el sujeto sea consciente de sus limitaciones y dificultades en el aprendizaje para, con intención de cambio, con un propósito de mejora y motivación, optimizar su propio proceso de aprendizaje utilizando estrategias de aprendizaje que le conducirán, posiblemente, al éxito académico.

Estas estrategias son las que el sujeto pone en marcha para regular, manejar y conducir sus propios procesos de aprendizaje, lo que permite al aprendiz una planificación adecuada, una ejecución eficaz -mediante la movilización de las habilidades necesarias de tipo atencional, de codificación, elaboración, organización, retención y recuperación de la información-, y un control y evaluación metacognitivos del propio aprendizaje.

3. Constructos relevantes en la investigación relacionados con el aprendizaje.

Se analizan, a continuación, algunos constructos relevantes en el aprendizaje vinculados con la teoría cognitiva, constructivista y sociocognitiva: estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje y actitudes ante el aprendizaje.

El primer constructo deriva de la psicología cognitiva/teoría del procesamiento de la información, por un lado, ya que las estrategias de aprendizaje son intermediarios internos que el sujeto puede utilizar para regular, gestionar y ejecutar su propio proceso de aprendizaje, que explica la teoría del procesamiento de la información: procesos de activación, atencionales, de codificación, elaboración de la información, organización, retención y recuperación, y, por otro, de la teoría del aprendizaje autorregulado/enfoque sociocognitivo, que pone énfasis en los procesos motivacionales y en los metacognitivos de autorregulación y autodirección -planificación, ejecución, control, evaluación-supervisión, etc.- y que contempla las estrategias de aprendizaje como un elemento fundamental integrante de la teoría.

Los enfoques de aprendizaje derivan también de la psicología cognitiva y sociocognitiva y tratan de explicar cuál es la orientación de aprendizaje que mueve a un sujeto a aprender de determinada manera, incluyendo motivos y estrategias de acción.

Por fin, las actitudes ante el aprendizaje, como constructo, provienen de la psicología social en el inicio y han pasado a ser un componente fundamental del enfoque sociocognitivo y constructivista del aprendizaje, al incluir aspectos motivacionales relevantes en relación con el aprender.

Con el fin de explicar el proceso de aprendizaje de los alumnos vamos a partir del modelo de Gargallo (2002), que trata de recoger las variables de entrada (presagio), las de proceso y las de producto del aprendiz universitario.

El modelo presagio-proceso-producto de Gargallo resulta de la integración y reformulación de los modelos de Ramsden (1985), de Biggs (1987c, 1991, 1996, 2005) y de Pintrich y Schrauben (1992), con la inclusión de elementos básicos no contemplados en los modelos previos (Gargallo, Fernández, Garfella y Pérez, 2010).

Uno de los modelos utilizados por Gargallo para la elaboración de su propio modelo es el modelo 3P de enseñanza-aprendizaje de Biggs (1999), “que incluye tres factores relacionados con la calidad del aprendizaje de forma directa, indirecta e intencionada” (Hernández y Hervás, 2005, p. 286). Según Aguilar (2010), el modelo de aprendizaje 3P de Biggs (1978a, 1978b), que es un modelo de los del tipo *Presagio, Proceso, Producto*, es un sistema interactivo donde las variables de presagio, proceso y producto se relacionan y están en equilibrio y cualquier cambio en una de ellas afecta al modelo global. El problema es que, en la fase de proceso/procesamiento de la tarea, Biggs sólo incluye los enfoques de aprendizaje, cuando hay otras variables de proceso sumamente relevantes.

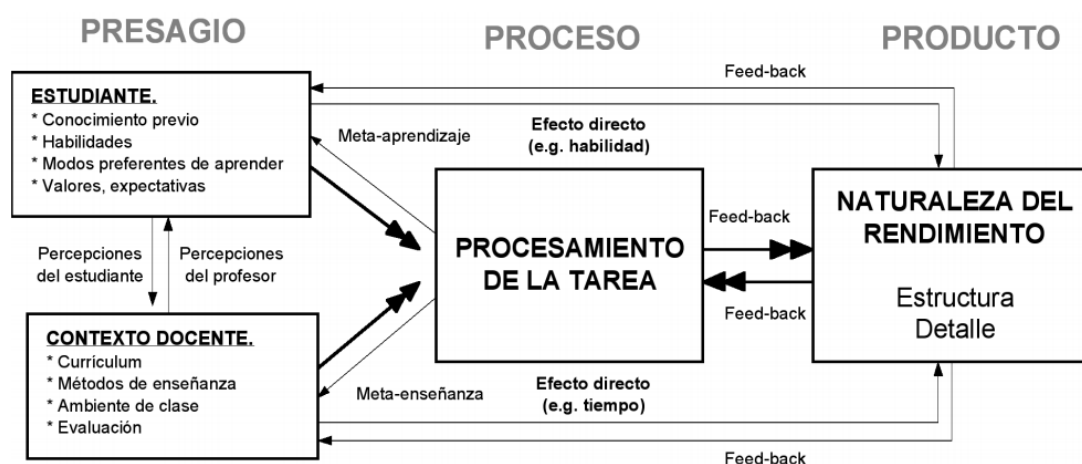


Figura 14: Modelo 3P de aprendizaje. Fuente: Los enfoques de aprendizaje en la universidad: un estudio de caso. (Aguilar, 2010)

Muchos investigadores analizaron el contraste de este modelo, modificaron algunas de las variables originales e hicieron uso de muestras de alumnos de diferentes niveles de educación (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Barca, Peralbo, Porto y Brenlla, 2008; Porto, 1994; Rosário, 1999; Rosário y Almeida, 1999; Valle, González Cabanach, Núñez y González-Pienda, 1998a; Valle et al. 2003; Valle et al., 2000).

De este modo, Gargallo (2002) elabora su modelo presagio-proceso-producto el cual recoge, no únicamente enfoques de aprendizaje, sino también actitudes y estrategias de aprendizaje.

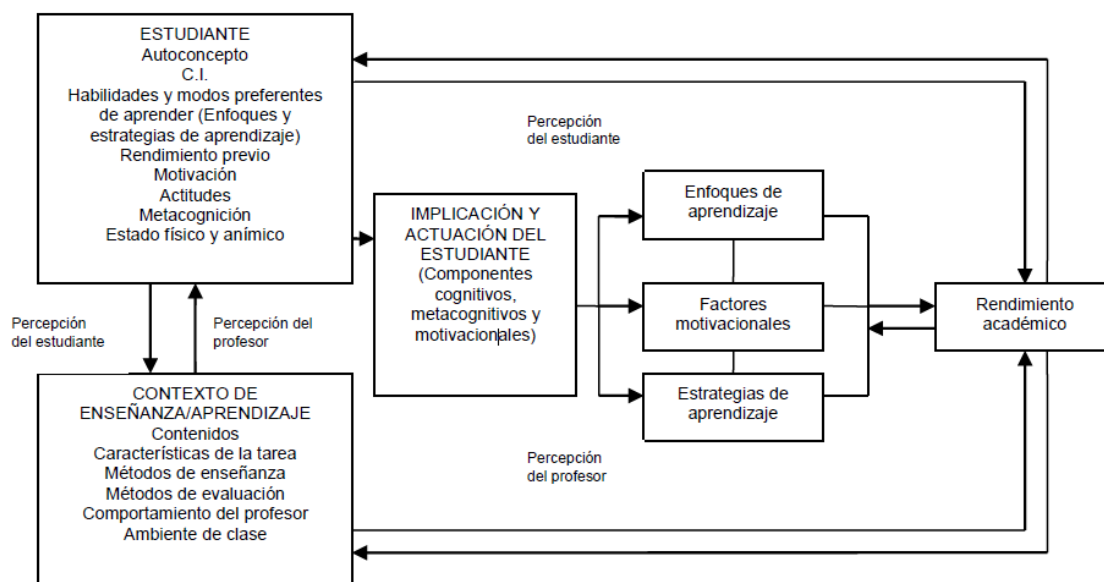


Figura 15: Modelo presagio-proceso-producto de Gargallo. Fuente: Gargallo (2002).

Según Gargallo et al. (2010), la fase de presagio se define por las diferentes variables independientes, las cuales se relacionan con el aprendiz y el contexto de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a las variables del estudiante, Gargallo, hace referencia a su autoconcepto, a sus conocimientos y experiencias previas, a las habilidades y estrategias que dispone, a sus modos preferentes de aprender, su rendimiento, a su C.I, a sus motivos para estudiar, a sus intereses y sus actitudes, valores y expectativas. Asimismo, hace referencia a la conciencia que el alumno posee de su propio aprendizaje (metacognición: saber qué hacer y por qué, entre otros aspectos), a su estado físico y anímico y a su percepción de las actividades, del profesor y del contexto. En cuanto a las variables del contexto de enseñanza/aprendizaje éstas comprenden los contenidos, las actividades y sus exigencias, los diferentes materiales, los métodos de enseñanza y evaluación, el comportamiento del docente (quien presenta expectativas del estudiante y percibe de modo peculiar la situación de enseñanza-aprendizaje), el ambiente de la clase, etc. Todo ello mediado por la percepción de los estudiantes y la percepción del

docente, que percibe a los estudiantes y las variables de contexto desde su propia perspectiva (Gargallo et. al, 2010).

La fase del proceso está limitada por los enfoques y estrategias de aprendizaje (Gargallo et. al, 2010). De la interacción de estos elementos se concluye que la participación del alumno en el aprendizaje se transforma en una motivación determinada, un método de aprendizaje en un entorno específico y el uso de estrategias de aprendizaje determinadas.

La fase del producto viene determinada por el rendimiento académico de los estudiantes (Gargallo et. al, 2010). De todo el proceso, los estudiantes obtendrán un cierto rendimiento académico, incluido el proceso de retroalimentación al sistema.

En este proceso de aprendizaje están involucrados diversos constructos relevantes que tratan de explicar procesos mediacionales: cognitivos y no cognitivos. Consideramos que estos constructos son importantes en el aprendizaje, pues influyen en él. De esta manera, las estrategias de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje serían ejemplos de constructos relevantes, así como los estilos de aprendizaje, las actitudes de aprendizaje y el autoconcepto, entre otros.

A continuación, nos centraremos en los constructos relevantes en esta investigación las estrategias de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y las actitudes ante el aprendizaje.

3.1. Estrategias de aprendizaje.

3.1.1. Una primera aproximación al tema.

Las estrategias de aprendizaje son un constructo que ha ido ganando presencia en la literatura psicopedagógica a partir de los múltiples estudios

realizados. En el contexto de reformas educativas y de los modelos basados en competencias su estudio y consideración son relevantes, ya que se asocian con el “aprender a aprender”, con el aprendizaje autónomo, independiente y autodirigido, en que el control del aprendizaje pasa de profesor a alumno. Para lograr los objetivos de aprendizaje se deben desarrollar en las aulas procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad siendo imprescindible que los alumnos aprendan estrategias de aprendizaje y que sepan hacer uso de ellas de manera adecuada para aprender (Badia, Álvarez, Carretero, Liesa y Becerril, 2012).

El constructo ha presentado diferentes significados a lo largo de la historia y, actualmente, persiste una cierta indefinición o imprecisión del concepto en algunos sectores, puesto que en ocasiones la etiqueta de "estrategia de aprendizaje" es usada como sinónimo de otros conceptos como "capacidad", "habilidad" o "procedimiento de aprendizaje" (Monereo, 1994). Todavía puede añadir una mayor confusión conceptual que sea utilizada junto a otras expresiones como técnicas de estudio, hábitos de estudio, aptitudes, destrezas o, más recientemente, capacidades básicas o competencias de aprendizaje. Todas ellas tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos, pero, como resulta evidente, no significan lo mismo (Badia et al., 2012).

Beltrán (2003) también señala esta imprecisión en el concepto de estrategias de aprendizaje, a pesar de la popularidad del término, indicando que los expertos no llegan a ponerse de acuerdo sobre su significado ni sobre los límites que las separan de otros constructos como procesos o técnicas. Para clarificar el concepto establece las diferencias existentes entre procesos, estrategias y técnicas:

- El proceso de aprendizaje se utiliza para identificar la cadena general de macro-actividades u operaciones mentales involucradas en el hecho del aprendizaje como comprensión, atención, reproducción, adquisición, etc. Son actividades hipotéticas, ocultas, poco perceptibles y difíciles de manipular.

- Las técnicas son actividades visibles, manipulables y operativas como hacer un esquema o un resumen. Son actividades mecánicas y rutinarias en muchas ocasiones.
- Entre los dos anteriores están las estrategias. Son de naturaleza deliberada e incluyen un plan de acción, son intencionales, y no pueden reducirse a simples técnicas de estudio que es marcadamente mecánica y rutinaria. Una estrategia normalmente incluye uso de técnicas en su despliegue.

Como se puede observar, las estrategias sirven a los procesos y las técnicas sirven a las estrategias (Beltrán,1993).

Cuatro rasgos esenciales, según Pérez y Beltrán (2014), nos ayudarán a resumir el carácter de las estrategias: a) su carácter intencional y propositivo, b) la conciencia, c) la selectividad y d) la autonomía.

Otro aspecto importante relacionado con las estrategias de aprendizaje es cómo el estudiante usa la información que adquiere. Al vivir inmersos en la sociedad de la información accedemos a gran cantidad de datos, pero debemos aprender a seleccionarlos, compararlos y valorarlos críticamente. Disponer de una gran cantidad de información no significa que dispongamos de gran cantidad de conocimiento. La información, por lo tanto, no es suficiente para ser considerada conocimiento, es la materia prima para construir el conocimiento, y de ahí la importancia de seleccionarla adecuadamente, compararla buscando en diferentes fuentes de información, analizarla y valorarla críticamente atendiendo a los posibles sesgos ideológicos, políticos, de interés, etc., integrándola significativamente en las estructuras cognitivas para hacerla suya y emplearla de forma eficaz para la vida (Gargallo, 2012). Esto comporta “aprender a aprender”, disponer de estrategias de aprendizaje adecuadas y manejarlas bien, aprender de modo autorregulado, llegar a ser un aprendiz estratégico. El aprendizaje y manejo adecuado de tales estrategias será, a fin de cuentas, esencial para el presente y futuro del estudiante (Gargallo y Ferreras, 2000).

Un alumno estratégico es aquél que ha aprendido a observar, planificar, controlar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. Este alumno estratégico es conocedor de su forma de aprender, es consciente de sus posibilidades y limitaciones y controla y regula los procesos de aprendizaje para adaptarlos al propósito de la actividad y al contexto, con el objetivo de optimizar el rendimiento y mejorar sus habilidades y destrezas a través de la práctica (Gargallo y Ferreras, 2000).

3.1.2. Concepto de estrategias de aprendizaje.

Debido a su carácter multidimensional, polisémico y confuso, las estrategias de aprendizaje presentan múltiples definiciones (Ayala, Martínez y Yuste, 2004; Beltrán, 1993 y 2003; Bernad, 1999; Dansereau, 1985; Kirby, 1984; Monereo, 1997; Nisbet y Shucksmith, 1987; Pozo, 1990). A partir de las aportaciones de los diferentes expertos, pueden ser entendidas como los mecanismos de control que tiene un estudiante que guían su modo de procesar la información y que ayudan a la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de ésta (Dansereau, 1985; Nisbet y Shucksmith, 1987; Pozo y Postigo, 1993; Weinstein, 1988) y, también, como las reglas que posibilitan la toma de decisiones acerca de un proceso de aprendizaje concreto (Pérez y Beltrán, 2014). Definidas de esta última forma tan global, las estrategias pertenecen al conocimiento procedimental (saber cómo, saber hacer), el cual hace referencia a cómo se hacen las cosas. De esa forma, se distingue del conocimiento declarativo (saber qué) el cual hace referencia a lo que las cosas son. Aunque se ubican normalmente dentro del eje procedimental, el manejo de las estrategias requiere del uso de tres tipos de conocimiento (Díaz y Hernández, 2010):

- Declarativo: definir o explicar las estrategias que el alumno utiliza (saber qué).

- Procedimental: conocer las acciones o pasos que componen la estrategia para ser utilizada en el momento correspondiente (saber cómo).
- Condicional: saber cuándo, dónde y para qué contextos de aprendizaje pueden aplicarse las estrategias, permitiendo clasificarlas en función a su utilidad, complejidad y valor funcional.

Como señalan Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009), históricamente, al conceptualizar las estrategias de aprendizaje el énfasis se puso en los aspectos cognitivos y metacognitivos (Dansereau, 1985; Kirby, 1984; Nisbet y Shucksmith, 1987; Weinstein y Mayer, 1986) y, con el paso del tiempo, el concepto se ha ido enriqueciendo y haciéndose más integrador al incluir elementos afectivo-motivacionales y de apoyo.

Las primeras aproximaciones al tema de las estrategias de aprendizaje datan de la década de 1950 y están directamente relacionadas con los conceptos y modelos del procesamiento cognitivo de la información. Desde esta perspectiva teórica, los investigadores se dedicaron a crear modelos de funcionamiento de la cognición humana que incluyen una serie de procesos cognitivos interrelacionados. Una vez construidos estos modelos, el uso efectivo de estrategias se concebía como un buen procesamiento de información, que dependía en gran medida del conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo en forma de representaciones cognitivas, de la capacidad de la memoria de trabajo y de los procesos cognitivos de interrelación entre ambas. Al principio se consideraron dos tipos de representaciones cognitivas de diferente naturaleza que ya hemos citado: el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. Asimismo, los primeros enfoques teóricos también asumieron la estrecha relación conceptual que puede establecerse entre las estrategias de aprendizaje y la metacognición (Badia et al., 2012), constructo que delimitaremos posteriormente.

En la década de 1980 la estrategia de aprendizaje se definió, en el marco del funcionamiento mental de un estudiante, como un conjunto de procesos y

operaciones cognitivas que se activan para relacionar la representación de la información de la memoria (conocimiento del sujeto) con nueva información que proviene del exterior del sistema. Desde esta perspectiva psicoeducativa, las estrategias de aprendizaje de un aprendiz se comparan con procesos cognitivos de carácter general, libres de contenido, independientes de la tarea y del contexto o entorno en el que ocurre el proceso de pensamiento. De esta manera, tiene una fuerte conexión con la adquisición de conocimiento y de habilidades "universales" descontextualizadas de aprendizaje, hipotéticamente transferibles a cualquier contexto educativo demandante donde posteriormente se necesiten.

Dentro de esta perspectiva, autores como Dansereau (1985), definieron las estrategias como un conjunto de procesos que favorecen la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información o, en otras palabras, competencias útiles y necesarias para un aprendizaje efectivo y la retención y uso de la información. Pressley, Forrest-Pressley, Eliot-Faust y Miller (1985) las consideraron operaciones cognitivas de (y sobre) los procesos que son consecuencia natural de realizar una tarea para lograr las metas cognitivas y que van desde una sola operación hasta una sucesión de operaciones interdependientes, siendo las estrategias actividades potencialmente conscientes y controlables. Posteriormente, Monereo y Pérez-Cabani (1996) las definirían como “un conjunto de operaciones mentales y procedimientos de codificación, adquisición, retención y evocación de información (Rigney, 1978; Weinstein y Mayer, 1986)” (p. 66), como una combinación de habilidades cognitivas que se ponen en marcha para facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de la información (Nisbet y Shucksmith, 1987). Asimismo, Schmeck (1988a, 1988b) las entiende como una serie de procedimientos o planes para lograr los objetivos de aprendizaje, es decir, un plan de actividades que pone en marcha el sujeto cuando debe realizar una tarea de aprendizaje durante el procesamiento de la información.

Las estrategias de aprendizaje se identifican, por lo tanto, con procesos de codificación, recuperación y representación de la información donde la memoria tendría un gran protagonismo.

A finales de la década de 1980 surgirían nuevas formas de entender las estrategias de aprendizaje en las que el contexto donde tiene lugar el aprendizaje sería relevante. La memoria ya no es el producto de la entrada y salida de datos, sino el resultado de lo que los estudiantes construyen a partir de su conocimiento previo, sus intenciones y las estrategias de aprendizaje. Sobre esta perspectiva psicológica toma fuerza la definición de estrategia de aprendizaje que realiza Monereo (1994), según la cual, sería la toma de decisiones, intencional y consciente, sobre los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que deben activarse para lograr una meta de aprendizaje siempre considerando en todo momento las condiciones del entorno donde tiene lugar la acción. Otros autores, a raíz de esta nueva forma de entender las estrategias de aprendizaje, las definirían como conjunto organizado, consciente e intencional de lo que el estudiante hace para conseguir una meta de aprendizaje de manera eficaz en un entorno social determinado (Bernad, 1999; Gargallo et al., 2009; Monereo, 1997; Monereo y Castelló, 1997) o como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos para enfrentarse a situaciones-problemas, específicas o globales, de aprendizaje. Éstas, según Valle, González Cabanach, Cuevas y Fernández (1998), son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) donde el sujeto selecciona y recupera coordinadamente los conocimientos que precisa para lograr una demanda u objetivo determinado, en función de las características de la situación educativa en que la que se produzca la acción (Monereo, 1999).

Una última aproximación al concepto de estrategia de aprendizaje se enmarcaría dentro la concepción de aprendizaje como una progresiva apropiación de competencias por parte de los alumnos, y de la enseñanza, como el diseño de contextos educativos dentro de los cuales los alumnos van desarrollando sus

competencias (Coll y Monereo, 2008; Monereo et al., 2005; Zabala y Arnau, 2007). En este marco, las estrategias de aprendizaje son formas de acción e interacción que deben definirse con categorías que pongan de manifiesto la vinculación inseparable entre lo que el estudiante piensa, siente y hace, los artefactos usados y la relación que se produce con los otros seres humanos a lo largo de la actuación competente. Dicha relación de influencia puede ser en la doble dirección: tanto del estudiante hacia los otros, como de los otros hacia el propio estudiante. En otras palabras, lo que cuenta es cómo el contexto educativo moldea la actividad del estudiante, y qué es lo que el estudiante va haciendo con el contexto educativo. Ello supone considerar el contexto educativo ya no como "lo que rodea al estudiante", sino más bien como algo constituyente de su propia actuación estratégica.

Al final, unos autores se nutren de otros y acabamos, aún en la actualidad, con diferentes interpretaciones del concepto estrategias de aprendizaje. Algunas definiciones las señalan como actividades u operaciones mentales que se emplean para facilitar la adquisición de conocimientos, directa o indirectamente manipulables y con un carácter intencional o propositivo (Beltrán, 2003; Beltrán, Moraleda, García-Alcañiz, Calleja y Santiuste, 1995; Pérez y Beltrán, 2014).

Para Gargallo y Ferreras (2000), las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales que corresponden al "saber hacer". Son metahabilidades, es decir, habilidades de habilidades que un sujeto utiliza para aprender. Por tanto, las estrategias de aprendizaje serían los procedimientos que establecemos para aprender contenidos de aprendizaje, pero también para aprender los propios procedimientos (Gargallo, 1995). Las estrategias de aprendizaje también pueden entenderse como una secuencia de procedimientos utilizados para el aprendizaje (Mayor, Suengas y González, 1993), para manejar, dirigir y controlar el aprendizaje en diferentes situaciones (Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988), como competencias o procesos que ayudan a la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información (Dansereau, 1985; Nisbet y

Shucksmith, 1987; Pozo, 1990; Pozo y Postigo, 1993; Weinstein, 1988) (Gargallo, 1997).

Al final, pensar en estrategias de aprendizaje supone pensar en actuar estratégicamente, es decir, querer aprender de forma eficaz, diseñando y ejecutando planes de acción según los objetivos previstos y el contexto, haciendo una correcta selección y puesta en marcha de procedimientos, habilidades y técnicas eficaces (García y Pintrich, 1994) que deben ser evaluadas para cambiar lo que se requiera (Gargallo et al., 2009).

Dado que, como estamos observando, el constructo estrategias de aprendizaje presenta diversas definiciones, para concretar aún más el concepto, establecemos una serie de notas fundamentales del mismo según Bernad (1993), Gargallo y Puig Moratal, (1997), Monereo (1994) Pozo y Postigo (1993) y Román (1990):

- Son capacidades, aptitudes o competencias mentales, que se desarrollan con la práctica, se aprenden y son enseñadas.
- Implican un enfoque final hacia un objetivo identificable.
- Se las considera una habilidad de habilidades. Es una habilidad de orden superior.
- Implican el uso selectivo de los recursos y capacidades de una persona. De hecho, sin tantos recursos, es imposible emprender acciones estratégicas.
- Son dinámicas, flexibles y modificables según las metas propuestas y el contexto donde se utilicen.
- En principio la implementación no se realizaría de forma automática, sino controlada, lo que requiere reflexión y flexibilidad en el uso, que incluye metacognición, conocimiento de los procesos cognitivos, planificación, control y evaluación de estos procesos. Esto no contradice el hecho de que cuando nos convertimos en expertos en su uso automatizamos, lo que nos permite mejorar nuestras habilidades estratégicas movilizand

cognitivas y recursos con facilidad y agilidad. Esta es exactamente una diferencia clave entre expertos y principiantes.

- Se vinculan de forma estrecha con otros contenidos de aprendizaje procedimentales, conceptuales y actitudinales.

Así pues, para Gargallo (2012), al hablar de estrategias de aprendizaje, aprendizaje estratégico, se habla de voluntad, intencionalidad, conciencia de objetivos, control de las actividades cognitivas por parte de los estudiantes, evaluación de opciones diferentes y toma de decisiones proporcionales según condiciones del entorno, que puede poner en marcha las habilidades necesarias para un aprendizaje de éxito en situaciones específicas. Todos estos elementos están vinculados a la autonomía. Los elementos afectivo-motivacionales y de apoyo, metacognitivos y cognitivos están, por tanto, integrados en las estrategias de aprendizaje (Abascal, 2003; Ayala, Martínez y Yuste, 2004; Corno, 1994; Gargallo, 2000a; González Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002; González-Pumariega, Núñez, González Cabanach y Valle, 2002; Monereo, 1997).

3.1.3. Clasificaciones de estrategias de aprendizaje.

Al revisar la literatura sobre el tema, encontramos diversas clasificaciones de estrategias de aprendizaje. Algunas de éstas quedan organizadas en la tabla 6 (Meza, 2013).

Tabla 6

Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje (según autores y años)

Autor(es)	Año	Estrategias
Dansereau	1978	Primarias: Comprensión-retención, recuperación-utilización.
	1985	De apoyo: Elaboración y programación de metas, control de la atención, diagnóstico de la situación.
Weinstein	1982	Rutinarias: Habilidades básicas para el estudio y la memorización. Físicas: Procesamiento en activo (Bruner). Imaginativas: Creación de imágenes mentales.

		De elaboración: Relacionar conocimiento previo con información reciente. De agrupación: Aplicación de esquemas clasificatorios.
Stanger	1982	De memoria. De dominio específico para la solución de problemas. De creatividad: Flexibilidad y fluidez.
Jones	1983	Estrategias en el procesamiento de textos: De codificación: Nombrar, repetir, identificar ideas clave. Generativas: Parafrasear, visualizar, elaborar analogías, realizar inferencias, resumir. Constructivas: Razonamiento (deductivo, inductivo, analógico), transformación, síntesis.
Shipman y Segal	1985	De adquisición de conocimientos. De solución de problemas. Metacognitivas.
Weinstein y Mayer	1986	De repetición (control cognitivo mínimo): Registro, copia o repetición. De elaboración (control cognitivo bajo, ponen en relación conocimientos previo y nuevo): Notas, esquemas, resúmenes. De organización (control cognitivo elevado): Categorización, ordenación, estructuración. De regulación (control cognitivo muy elevado): Habilidades metacognitivas.
Derry y Murphy	1986	De memoria. De lectura-estudio de textos escolares específicos. De solución de problemas en aritmética. De apoyo afectivo.
Beltrán	1987	Atencionales. De codificación. Metacognitivas. Afectivas.
Chadwick	1988	Cognoscitivas: A. De procesamiento: Atencionales, físicas, de elaboración verbal, de elaboración de imágenes, comparación, inferencia, aplicación. B. De ejecución: De recuperación, de generalización, de identificación y representación de resolución de problemas. Metacognitivas. Afectivas o de apoyo.
Pozo	1989 1990	De repaso: Subrayar, copiar. De elaboración. Simple (palabras clave, imagen mental, rima, códigos loci) y compleja (analogías, elaboración de preguntas). De organización: Categorizar, clasificar, jerarquizar.
Monereo y Clariana	1993	De repetición. De gestión: De elaboración (subrayado, toma de apuntes) y de organización (clasificación, comparación). De control: Planificación, supervisión, evaluación.

Román y Gallego	1994	De adquisición: Atencionales (exploración, fragmentación) y de repetición (repaso). De codificación: Mnemotecnia (palabra clave, acrónimos, rimas, loci) y elaboración (simple –asociación intramaterial– y compleja –integración de la información que se va a aprender con los conocimientos previos–). De organización (agrupamientos): Resúmenes, esquemas, mapas y diagramas de flujo (diagramas ‘uve’). De recuperación: De búsqueda de información y recuperación de respuestas (planificación de respuesta, redactar). De apoyo: Metacognitivas (autoconocimiento y automanejo) y socioafectivas (afectivas, sociales y motivacionales).
Beltrán, Moraleda, García-Alcañiz, Calleja, Santiuste	1993 1996 1997	Combina la naturaleza de las estrategias (cognitivas, metacognitivas y de apoyo) con la función de las mismas en los procesos de aprendizaje (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transferencia y evaluación). De procesamiento: Selección, organización, elaboración. De personalización del conocimiento: Pensamiento crítico, recuperación, transfer. Metacognitivas: Planificación, supervisión y evaluación.
Meza y Lazarte	2007	Generales (relacionadas con procesos afectivos y cognitivos: de matización afectiva, de procesamiento –atencionales, de elaboración verbal, de elaboración conceptual, de elaboración de imágenes–, de ejecución –de recuperación, de generalización, de solución de problemas, de creatividad–). Situacionales (relacionadas con aprendizajes académicos: para abordar tareas académicas, para mejorar conductas de estudio, para trabajar en forma cooperativa, para tomar apuntes, para mejorar la capacidad auditiva, para la lectura comprensiva).

Fuente: Bueno y Castanedo (1998), Beltrán, Moraleda, García-Alcañiz, Calleja y Santiuste (1995), Meza y Lazarte (2007)

Según Valle, Barca, González y Núñez (1999), dentro de las múltiples clasificaciones existentes la formulada por Dansereau (1978, 1985) es una de las más citadas en la literatura sobre este tema. Dansereau distingue entre estrategias primarias y estrategias de apoyo. Las estrategias primarias operan directamente en el aprendizaje y las de apoyo ayudan al aprendiz a sostener un marco apropiado para su aprendizaje. Esta propuesta implica tener en consideración la interrelación de estrategias cognitivas y motivacionales como un complejo sistema que el alumno debe aprender en su conjunto (Hernández y García, 1991). Las estrategias

para la adquisición y almacenamiento de la información y las estrategias de recuperación y utilización de la información almacenada están incluidas en las estrategias primarias: recogen, analizan, comprenden, procesan y guardan información en la memoria para poder recuperarla y utilizarla con posterioridad.

Las estrategias de apoyo favorecen las condiciones para que tenga lugar un aprendizaje eficaz. Éstas tratan de generar el mejor ambiente posible, las mejores condiciones y el mejor apoyo a las estrategias primarias. Dansereau (1985) las divide en planificación y programación, control de la atención y diagnóstico de la situación. Según Ramírez (2001), las estrategias de apoyo tienen como fin sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender en tres ámbitos: afecto, motivación y actitudes. El conocimiento y la adecuada motivación (cognición-afectividad) favorecen la formación y cambio de actitudes (comportamientos), es decir, el tipo de motivación operante (intrínseca o extrínseca) repercute en el curso de la autorregulación afectiva y en el rendimiento académico.

Otros autores como Beltrán (1993), Pintrich (1989), Monereo (1991) González-Torres y Tourón (1992) y Justicia (1996) comparten esta clasificación de Dansereau.

La clasificación de estrategias de Weinstein y Mayer (1986) es otra de las recurridas. Estos autores parten de una serie de consideraciones relevantes con respecto al rol de los docentes y los estudiantes dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Según Weinstein y Mayer, es necesario enseñar a los alumnos la manera correcta de aprender, recordar, pensar y automotivarse. Por esta razón, los profesores deben tener más objetivos que los meramente referidos al producto del aprendizaje debiendo, así, enfocarse también al proceso de aprendizaje, a las técnicas y estrategias que los aprendices pueden usar para favorecer el mismo. El resultado del proceso de aprendizaje dependerá del qué y el cómo es presentada la información y procesada por el alumno. De esta manera,

Weinstein y Mayer (1986) diferencian dos tipos de actividades que actúan en el proceso de codificación:

- Estrategias de enseñanza: la manera en la que el profesor presenta cierto material, en un cierto tiempo y de una determinada manera.
- Estrategias de aprendizaje: la manera en la que el aprendiz organiza y elabora de forma activa el material dado.

Según Valle et al. (1999), estos autores diferencian cinco tipos de estrategias: estrategias de repetición, estrategias de organización, estrategias de elaboración, estrategias de control de la comprensión y estrategias afectivo-motivacionales. Establecen, además, una distinción dentro de las estrategias de repetición, elaboración y organización según del tipo de tareas – básicas o complejas – a las que se aplican dichas estrategias.

Pozo (1990) clasifica las estrategias de aprendizaje según el tipo de aprendizaje: aprendizaje asociativo y aprendizaje por reestructuración. En el primero incluye la estrategia de repaso. Técnicas como repetir, destacar, subrayar, copiar, etc. están incluidas en esta estrategia. Se incluyen, además, dos estrategias en el aprendizaje por asociación, una de elaboración y otra de organización.

Román y Gallego (1994, 2001) hacen una clasificación de las estrategias desde el enfoque del procesamiento de la información. Las estrategias son clasificadas en las dimensiones cognitivas (adquisición, codificación, recuperación), metacognitivas y afectivas-motivacionales. Las primeras tienen como fin facilitar la eficiencia del procesamiento de la información, las segundas controlan la eficiencia y eficacia de las primeras y se activan con la intención de conocer los procesos y productos involucrados en el procesamiento de la información. Tienen el objetivo de seleccionar y activar las estrategias que sean más eficientes y eficaces según las características del contexto. Las últimas se dirigen a ser conscientes y controlar las emociones y motivación durante la tarea

y sus variaciones y a determinar los niveles de interactividad con otros (iguales o expertos) según posibles necesidades para el logro del objetivo de aprendizaje.

Bernad (1999) clasifica las estrategias de aprendizaje autorregulado en siete dimensiones como podemos observar en la tabla 7:

Tabla 7

Clasificación de estrategias de aprendizaje según Bernad

Dimensión	Estrategia/s
Dominio general del tema (Comprensión-Planificación-Ejecución)	Bases de la comprensión y planificación de la tarea Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas típicas
Dominio de lenguajes (Representación)	Uso de lenguajes: icónico, verbal y analógico
Calidad de razonamiento (Organización)	Procesos inferenciales
Errores y su naturaleza (Fallos)	Errores típicos
Nivel de abstracción (Nivel de dominio)	Grado de abstracción
Conciencia cognitiva (Metaconocimiento)	Metacognición
Nivel de motivación-ansiedad (Motivación)	Motivación-control de ansiedad

Fuente: elaboración propia

González Cabanach et al. (2002) clasifican las estrategias de aprendizaje basándose, también, en la perspectiva del aprendizaje autorregulado. En contraste con lo expresamente descrito hasta ahora, esta clasificación contiene explícitamente estrategias para gestionar recursos relacionados con el contexto:

1. Estrategias de gestión personal o estrategias de autorregulación que permitan la adquisición consciente de habilidades de procesamiento de información, cuya función es la supervisión y control.
2. Estrategias cognitivas responsables de codificar, almacenar y recuperar la información (estrategias de selección, elaboración, repetición y organización).
3. Estrategias de motivación responsables de controlar posibles estados de ansiedad y de activar y mantener el esfuerzo requerido en tareas concretas de aprendizaje.

4. Estrategias de gestión de los recursos (tiempo, entorno y ayuda de otros) que tienen como objetivo optimizar el proceso de aprendizaje.

Más recientemente, según Pérez y Beltrán (2014), las estrategias pueden dividirse de acuerdo a su naturaleza y a su función. Dependiendo de su naturaleza, éstas pueden ser metacognitivas, cognitivas y de apoyo. Dependiendo de su función, las estrategias se pueden clasificar según los procesos a los que sirven: personalización, sensibilización, elaboración y metacognición.

Aunque no contempla de manera explícita estrategias contextuales, su clasificación ofrece estrategias al servicio de los procesos que los aprendices pueden utilizar para autorregular sus aprendizajes (Gutiérrez-Braojos, 2011).

Como hemos dicho, Pérez y Beltrán, clasifican las estrategias en tres dimensiones atendiendo a su naturaleza. Esta clasificación la comparten muchos autores como Valle et al. (1998b) y Díaz y Hernández (2010) aunque con terminología distinta:

1. Estrategias cognitivas: tienen como función ejecutar la acción por medio del conjunto de técnicas. Éstas están vinculadas con el conocimiento procedimental. Se refieren a la integración del nuevo conocimiento con el previo. Se utilizan con el fin de aprender, comprender, codificar y recordar la información al servicio de los objetivos del aprendizaje. En la tabla 8 se muestran este tipo de estrategias.

Tabla 8

Clasificación de las estrategias cognitivas.

Estrategia	Proceso	Técnica
Repetición. Consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos	Repaso simple	Repetición simple o acumulada.
	Apoyo al repaso	Subrayar, destacar, copiar.

presentados dentro de una tarea de aprendizaje.		
Elaboración. Trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada.	Procesamiento simple	Elaboración de inferencias, resumen, analogías, etc.
	Procesamiento complejo	Uso de categorías
Organización. Combina los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Incluye a las de selección cuya función es seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.	Clasificación de la información	Uso de categorías
	Jerarquización y organización de la información.	Redes semánticas, mapas conceptuales, estructuras textuales, etc.

Fuente: Pozo (1990, citado en Díaz y Hernández, 2010).

Nolen (1988), Pintrich (1989), Pintrich y García (1991), Pozo (1989b, 1990), entre otros autores, se basan en la diferencia que Weinstein y Mayer (1986) hacen de las estrategias (estrategias de elaboración, organización y repetición) y asocian cada estrategia a diferentes tipos o enfoques de aprendizaje. Las estrategias de elaboración y organización hacen referencia a estrategias de un enfoque profundo, son activas e implican elaboración y establecimiento de vínculos entre el conocimiento nuevo y previo, y la estrategia de repetición a estrategias superficiales de un enfoque superficial, las cuales son pasivas o reproductivas que enfatizan el aprendizaje como memorización mecánica del aprendizaje original. Siguiendo esta tendencia, Pozo (1989b, 1990) plantea que las estrategias de elaboración y organización serían afines a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque profundo, mientras que las estrategias de repetición estarían relacionadas con un aprendizaje asociativo y un enfoque superficial.

2. Estrategias metacognitivas: su objetivo es regular (seleccionar, controlar y evaluar) el conocimiento y el proceso de aprendizaje. Estas estrategias están vinculadas con el conocimiento condicional y hacen referencia a la planificación, control y evaluación de la propia cognición. Permiten el conocimiento de procesos mentales como la regulación y control de los mismos para conseguir determinados objetivos de aprendizaje.

3. Estrategias de apoyo: tienen como finalidad regular los procesos afectivos-motivacionales que hacen falta para comenzar y continuar en los procesos de aprendizaje. Hacen referencia al uso inteligente de los medios y recursos disponibles del contexto externo (administrar el tiempo, recrear ambiente propio al estudio, solicitar ayuda académica, etc.). Este tipo de estrategias tendrían como meta mejorar las condiciones psicológicas y materiales en las que tiene lugar el aprendizaje. Valle et al. (1998b) y Díaz y Hernández (2010) denominan a estas estrategias de gestión de recursos o control ambiental.

Finalmente, presentamos la clasificación que a nuestro parecer es la más adecuada y de la cual parte nuestra investigación, que es la de Gargallo (2012).

Gargallo (2012), recogiendo las aportaciones de Beltrán (2003); Bernad (1999); Gargallo (1995); Justicia y Cano (1993); Pozo (1990); Román y Gallego (1994, 2001); Pintrich, Smith, García y Mckeachie (1991) y Weinstein, Palmer y Schulte (1987), realiza una clasificación que pretende ser integradora agrupando las diversas estrategias implicadas en el aprendizaje, algunas de las cuales, como las de búsqueda y recogida de información, están desaparecidas en otras clasificaciones. Busca incluir los diversos procesos que integran el aprendizaje, incluyendo los aspectos metacognitivos y los disposicionales y afectivo-emotivos, a los que concede un peso relevante. El énfasis en esos dos últimos aspectos la sitúa en la perspectiva del aprendizaje autorregulado, en la que se fundamenta, así

como en la teoría cognitiva/del procesamiento de la información. La clasificación queda reflejada en la tabla 9.

Tabla 9.

Clasificación de estrategias de aprendizaje según Gargallo.

1. Estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo	1.1. Estrategias afectivo-emotivas y motivacionales
	1.2. Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos
2. Estrategias metacognitivas, de regulación y control	2.1. Conocimiento
	2.2.1. Estrategias de planificación
	2.2.2. Estrategias de evaluación, control y regulación
3. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información	4.1. Estrategias de adquisición de información
	4.2. Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información
4. Estrategias de procesamiento y uso de la información	4.3. Estrategias de personalización y creatividad
	4.4. Estrategias de repetición y almacenamiento
	4.5. Estrategias de recuperación de la información
	4.6. Estrategias de comunicación, uso de la información adquirida y transferencia

Fuente: Gargallo et al. (2009).

La explicación de dicha clasificación es la que sigue:

1. Estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo. Estas estrategias se asocian con el “querer”, con la gestión de las disposiciones, de la motivación y del clima adecuado para aprender; son las que ponen la marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Aquí se incluyen dos tipos de estrategias:

1.1. Estrategias afectivo-emotivas y motivacionales: que integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto-autoestima, autoeficacia, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés, etc.

- 1.2. Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos: se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, relaciones interpersonales pertinentes, etc.
2. Estrategias metacognitivas, de regulación y control: se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto. Están relacionadas con la “toma de decisiones y con su evaluación”, con la autorregulación del alumno. Integran:
 - 2.1. Conocimiento: se refieren al conocimiento de la propia persona, de las estrategias disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación.
 - 2.2. Control: integran todo lo referido al control que el aprendiz puede ejecutar sobre sus propios procesos de aprendizaje. Pueden ser:
 - 2.2.1. Estrategias de planificación: del trabajo, estudio, exámenes, etc.
 - 2.2.2. Estrategias de evaluación, control y regulación: implican verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, rectificaciones, autorrefuerzo, etc.
3. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información: integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El estudiante debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma. Debe aprender, también, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente. Tanto éstas como las que siguen son estrategias relacionadas con el “poder”, con el manejo de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información.
4. Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida: son las dirigidas al trabajo sobre los materiales para su comprensión, integración y uso eficaz. Incluyen:

- 4.1. Estrategias de adquisición de información: suponen atender a los profesores, a aspectos fundamentales de los contenidos, manejo de técnicas como la toma de notas y apuntes, la prelectura, la lectura comprensiva, etc.
- 4.2. Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información: controlan los procesos de reestructuración, elaboración y organización de la información para hacerla propia, de cara a integrarla mejor en la estructura cognitiva, a través de técnicas como el subrayado, el epigrafiado, el resumen, los esquemas, los mapas conceptuales, etc.
- 4.3. Estrategias de personalización y creatividad: incluyen el pensamiento crítico, las propuestas personales creativas, etc.
- 4.4. Estrategias de repetición y almacenamiento: que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo, a través de técnicas como la copia, la repetición, los recursos mnemotécnicos, el establecimiento de conexiones significativas, etc.
- 4.5. Estrategias de recuperación de la información: que controlan los procesos de recuerdo y recuperación, a través de técnicas como los ejercicios de recuerdo, los de recuperación de la información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.
- 4.6. Estrategias de comunicación, uso de la información adquirida y transferencia: que permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas y de la vida cotidiana, a través de técnicas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo aprendido, la simulación de exámenes, las autopreguntas, los ejercicios de aplicación y transferencia, etc. (Gargallo, 2012, pp. 252-253).

3.1.4. Tipos de estrategias de aprendizaje y su descripción.

Aunque los tipos de estrategias se han recogido en las clasificaciones anteriores, consideramos interesante volver sobre el tema para profundizar un poco más en éste.

Como hemos podido observar al hacer su descripción, las estrategias de aprendizaje, en general, giran en torno a lo que el estudiante hace para conseguir un objetivo de aprendizaje de manera eficaz en un contexto social determinado integrando elementos afectivo-motivacionales y de apoyo, cognitivos y metacognitivos (Piovano, Roisen, Fischer, Rodriguez y Victorero, 2018). Además, hemos podido comprobar cómo los estudios en relación a las estrategias de aprendizaje vinculan cognición y motivación considerando que el autoconcepto o autoeficacia percibida del estudiante sobre sus competencias ayuda en la consecución de un aprendizaje exitoso (García y Pintrich, 1994; Gargallo, Almerich, Suárez-Rodríguez y García-Felix, 2012). Es, por lo tanto, relevante incluir como estrategias de aprendizaje las estrategias motivacionales y afectivas, además de las cognitivas, a partir de una concepción dinámica del aprendizaje (Gargallo et. al., 2009; Hernández, 2008). Distinguimos, de este modo, tres tipos de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias afectivas y las estrategias metacognitivas.

Las estrategias cognitivas hacen que el estudiante aprenda, recuerde y comprenda el conocimiento. Dentro de este grupo de estrategias se incluyen las de búsqueda, recogida y selección de la información, las de organización y elaboración y las de repetición. Como hemos visto en la clasificación de Gargallo (2012), las primeras se utilizan para recoger la información pertinente utilizando los medios de selección y análisis adecuados. El uso de la estrategia de repetición permite al alumno recordar la información necesaria y mantenerla de forma activa en la memoria de trabajo. Esto está asociado a un aprendizaje superficial. La estrategia de organización estructura la información, para lo cual se analiza la información, se eligen las ideas relevantes y adecuadas para un determinado propósito, se construyen vínculos y jerarquías entre sus partes y, posteriormente,

se integran en un todo coherente y significativo. La estrategia de elaboración permite la unificación de la nueva información con la previa y, así, se lleva a cabo un aprendizaje significativo alcanzando una comprensión profunda (Bruning, Schraw y Norby, 2002; Suárez y Fernández, 2013; Weinstein y Mayer, 1986). Estas estrategias facilitan la asimilación de la información, gestionan y monitorean, realizan procesos de etiquetación y/o categorización, almacenamiento, recuperación y utilización de los conocimientos (Bruning et al., 2002; Pozo, Monereo y Castelló, 2001; Yip, 2012).

Las estrategias afectivas incluyen los aspectos afectivo-emotivos y los motivacionales del aprendiz (motivación, actitudes, autoconcepto, autoestima, autoeficacia, control de la ansiedad y el estrés, sentimiento de competencia, atribuciones, etc.). La motivación es una de las variables relevantes y puede ser intrínseca o extrínseca (Bruning et al. 2002; Pintrich y Schrauben, 1992). Según Piovano et al. (2018), la motivación extrínseca conduce a la ejecución de una actividad con la intención de lograr un fin. Esto depende de incentivos externos que den satisfacción independientemente del desempeño de la tarea en sí. Por su parte, la motivación intrínseca es independiente de incentivos externos, ya que éstos son innatos a la propia actividad. Las tareas motivadas de forma intrínseca son interesantes por sí y no requieren reforzamiento alguno. No obstante, las motivaciones extrínseca e intrínseca no están confrontadas y están determinadas a un momento y contexto (Boza y Toscano, 2012). La investigación de las estrategias motivacionales ha sido incorporada de forma más novedosa en la línea sobre el aprendizaje autorregulado. Se plantea que éstas son empleadas por los sujetos para desarrollar cogniciones y emociones en relación a las tareas de aprendizaje. Las estrategias motivacionales tienen efecto en el esfuerzo y la persistencia puesto que inciden en la realización de las tareas y el rendimiento académico. Es más, los alumnos adaptan o cambian sus estrategias activamente en función de factores contextuales y personales y aprendiendo siempre nuevas destrezas. Se relacionan, así, con los componentes de expectativas, valor y

afectividad siguiendo el modelo socio-cognitivo de la motivación (Piovano et. al, 2018).

Según Bruning et al. (2012), Hernández (2008) y Suárez y Fernández (2013), la estrategia de control de la ansiedad es la utilizada por el sujeto para hacer frente a situaciones ansiosas. El alumno acude a técnicas muy variadas como el control de la respiración, la relajación o el hablarse a sí mismo (vertiente conductual) o la generación de pensamientos positivos y la evitación de los negativos (vertiente cognitiva).

Por último, nos encontramos con las estrategias metacognitivas, las cuales, *grosso modo*, comportan la toma de conciencia y el manejo, por parte del estudiante, de sus propios procesos y estrategias cognitivas (Flavell, 1993), es decir, el conocimiento sobre el conocimiento y su control.

La noción de metacognición es uno de los conceptos más estrechamente relacionados con el significado dado a la idea de estrategia de aprendizaje. Ésta puede ser entendida como el conocimiento que los estudiantes poseen de su pensamiento cuando aprenden, generando conocimiento sobre la propia acción de aprender, o como la capacidad de ser consciente en la regulación de sus procesos cognitivos durante el aprendizaje, posibilitando la puesta en marcha de los procesos de autorregulación cognitiva con los que un aprendiz puede coordinar su actividad de aprendizaje conscientemente, eficazmente y de forma flexible, haciendo uso de conocimientos varios y estrategias distintas y, así, lograr un objetivo de aprendizaje. En conclusión, la metacognición es la parte de la cognición que se encarga del control de las funciones cognitivas (Badia et al., 2012).

Osses y Jaramillo (2008) recopilan diferentes definiciones y aportaciones de metacognición y su importancia para el aprendizaje según diferentes autores. Según Glaser (1994), afirman, la metacognición es uno de los campos de

investigación que más ha contribuido a la generación de los nuevos conceptos de aprendizaje y de instrucción. Conforme se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje se ha ido otorgando mayor peso a la conciencia y regulación del sujeto sobre su propio aprendizaje. Flavell (1976) considera que la metacognición hace referencia al conocimiento que uno tiene sobre los procesos y productos cognitivos propios u otras cuestiones relacionadas con ellos, así como al seguimiento activo, la regulación y la organización de estos procesos. Se pone en marcha la metacognición, por ejemplo, cuando somos conscientes de la mayor dificultad de aprender una materia que otra. Flavell (1993) distingue, además, entre conocimientos metacognitivos, que pueden ser declarativos y procedimentales, y experiencias metacognitivas, que interactúan entre sí. Un conocimiento condicional sería incluido por Jacobs y Paris (1987).

Carretero (2001), por una parte, describe la metacognición como el conocimiento que los sujetos desarrollan sobre sus propias funciones cognitivas. Por otra, la asimila a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de regulación y supervisión que los sujetos efectúan sobre su propia actividad cognitiva al enfrentarse a una actividad.

La diferencia entre conocimiento metacognitivo y control metacognitivo es consistente con la diferencia entre conocimiento declarativo y procedimental. Esto posibilita diferenciar dos componentes metacognitivos: uno declarativo (conocimiento metacognitivo) y otro procedimental (control metacognitivo o aprendizaje autorregulado). Los dos componentes son importantes para el aprendizaje y están relacionados entre sí.

Zimmerman (1989) ya defendió la idea de que la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos pueden mejorar mediante el uso de estrategias motivacionales y metacognitivas.

Se puede concluir, por tanto, que el alumno competente hace uso de sus conocimientos metacognitivos para autorregular de forma eficaz su proceso de aprendizaje, a la vez que la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje le conduce a adquirir nuevos conocimientos en relación a la tarea y sus propios recursos como alumno.

Dado que los alumnos regulan su cognición y su motivación es necesario explorar la conexión existente entre estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. De esta manera, según Piovano et al. (2018), el ajuste de la motivación modera la ejecución de las estrategias cognitivas y metacognitivas, normalmente tratadas en las cuestiones sobre el aprendizaje. Lo importante es comprender la forma en la que la regulación de la motivación repercute o puede repercutir en la cognición y en la metacognición (Suárez y Fernández, 2013). El estudio de las estrategias de aprendizaje vincula la cognición y la motivación.

Por otra parte, se incluye la importancia del autoconcepto/autoestima y autoeficacia percibida del estudiante sobre sus competencias, dado que acompaña la consecución de un aprendizaje exitoso (García y Pintrich, 1994; Gargallo et al., 2012, Núñez et al., 1998).

En resumen, es necesario considerar como estrategias de aprendizaje a las estrategias cognitivas, afectivas y motivacionales, partiendo de una idea dinámica del proceso para adquirir conocimientos de forma exitosa (Gargallo et al., 2009; Hernández, 2008).

3.1.4.1. Diferencias y similitudes entre estrategias cognitivas y metacognitivas.

Dado que los conceptos estrategias cognitivas y metacognitivas se retroalimentan y puede dar lugar a confusión entre ambas consideramos oportuno dedicar un breve apartado a la distinción de ambos constructos, atendiendo a sus diferencias y similitudes.

En términos generales podemos definir las estrategias cognitivas como procedimientos o secuencias integradas de acción que generan planes que el individuo elige entre varias alternativas para lograr un objetivo de aprendizaje (Monereo, 1994; Nisbet y Schucksmith 1987; Pozo 1990; Weinstein y Mayer 1986), mientras que las estrategias metacognitivas, también en términos generales, serían el conjunto de acciones orientadas dirigidas a conocer las operaciones y procesos mentales propios, saber emplearlos, ser capaces de evaluar y valorar su uso y saber readaptarlos y/o cambiarlos cuando así lo requieran los objetivos propuestos (Osses, 2007).

Según Osses y Jaramillo (2008), las estrategias cognitivas están dirigidas a impulsar y mejorar los resultados de nuestra actividad cognitiva promoviendo la codificación y el almacenamiento de información, su posterior recuperación y su uso en la resolución de problemas. En cambio, las estrategias metacognitivas se utilizan para planificar, monitorear y evaluar el uso de las estrategias cognitivas.

En cuanto a las similitudes entre los dos conceptos, podemos determinar uno relevante: la motivación. En los últimos años, la investigación cognitiva ha enfatizado el creciente reconocimiento del rol que juegan las variables motivacionales y afectivas en la realización de tareas cognitivas. Teniendo esto en cuenta, como ya sabemos, las propuestas más recientes para el aprendizaje autorregulado defienden que esto depende tanto del conocimiento de las estrategias específicas de la tarea y del control ejercido sobre ellas como de la motivación que disponga el estudiante por el aprendizaje (Alonso, 1991, 1997; Paris y Winograd, 1990; Pintrich y de Groot, 1990).

En definitiva, para que el conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas se transforme en acción debe ir acompañado de las intenciones u objetivos adecuados y un patrón de creencias positivas sobre los propios medios para implementarlas. Esto muestra que el aprendizaje autorregulador es el

resultado de la competencia interactiva entre cognición, metacognición y motivación (Osses y Jaramillo, 2008).

3.1.5. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

Al tratar de mejorar la calidad de la enseñanza el principal problema que se debe resolver es el rendimiento académico de los aprendices, ya que, desde un punto de vista social, la reputación de una universidad o cualquier institución educativa está vinculada a éste y a la calidad de los aprendizajes de éstos.

Para Panadero y Tapia (2014), la activación de estrategias de aprendizaje adecuadas depende de la autorregulación, que es la capacidad básica de los estudiantes para alcanzar el éxito académico.

Hay evidencia de la influencia de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico -evaluado mediante las calificaciones- tanto de los estudiantes de la educación primaria (Pintrich y De Groot, 1990; Schunk, 1997), como de secundaria (Veenman, Beems, Gerrits y Op de Weegh, 1997) y universitarios (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Crede y Philips, 2011; Gargallo, 2006; Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007; Gargallo et al., 2009; Juárez, Rodríguez y Luna, 2012; Lindner y Harris, 1998; Pintrich, 1995). Hay datos claros de que los alumnos con adecuadas estrategias de aprendizaje consiguen mejores resultados académicos que aquellos cuyas estrategias no lo son (Cano y Justicia, 1993; Valle y Rodríguez, 1998).

Según Beltrán (2003), las estrategias de aprendizaje se relacionan de forma directa con la calidad del aprendizaje de los estudiantes porque pueden identificar y diagnosticar los motivos del alto o bajo rendimiento académico. Dos alumnos con idéntico potencial intelectual, en el mismo sistema educativo y el mismo grado de motivación pueden utilizar diferentes estrategias de aprendizaje y, por tanto, lograr niveles diferentes de rendimiento.

Gargallo (2012) defiende, con datos, que el aprendizaje autorregulado, el aprendizaje estratégico, son herramientas excelentes de aprendizaje. Los alumnos que aplican adecuadamente las estrategias de aprendizaje aprenden más y mejor y también logran un mejor rendimiento académico que los que no lo hacen. Sin embargo, enfatiza que debe ser un proceso de aprendizaje guiado por aprender con objetivos y con más y mejores valores.

Treviños (2016) demuestra también en su investigación que las estrategias de aprendizaje se relacionan de forma significativa y positiva con el rendimiento académico. Determinó que, con un empleo adecuado de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes universitarios, pueden responder con efectividad a las exigencias propias de este nivel educativo. Las puntuaciones más altas se dieron en las estrategias de procesamiento de la información, mientras que las estrategias metacognitivas obtuvieron las puntuaciones más bajas. Aspecto que, en parte, pudo comprobar otra investigación realizada por Montesinos (2019), quien buscó determinar el grado de relación entre el aprendizaje estratégico y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Formulación de Estados Financieros de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Andina, llegando a la conclusión de que existe relación entre las estrategias cognitivas y las estrategias socio-afectivas y el rendimiento académico, pero no encontró influencia de las estrategias metacognitivas.

Lugo, Hernández, Ponce de León y Montijo (2016) también encontraron relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico enfatizando el uso de las estrategias de Búsqueda, Selección y Procesamiento de la información, las estrategias Metacognitivas y de Control de contexto.

Investigaciones más recientes, como la realizada por Betancourt-Pereira (2020) y cuyo objetivo era conocer la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, determina que existe

relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos. Otra investigación en población universitaria, perteneciente a la facultad de derecho de la Universidad Continental (Perú), también encontró evidencias entre la relación existente entre rendimiento académico y estrategias de aprendizaje (Solórzano, 2019).

Stagnaro (2019) logró establecer la relación existente entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de su investigación, concluyendo que a mayor nivel de estrategias de aprendizaje mayor rendimiento académico. Las estrategias con altos índices de relación fueron las de adquisición de información, codificación de la información, recuperación de la información y apoyo al procesamiento.

Cárdenas-Narváez (2019), por su parte, en una investigación llevada a cabo con estudiantes de Pedagogía en inglés de una universidad chilena, concluyó que la escasa frecuencia de uso de algunas estrategias de aprendizaje determina la necesidad de reforzarlas sistemáticamente.

3.1.6. La enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

La evolución histórica de la enseñanza de estrategias de aprendizaje no puede desligarse de la evolución del significado de la noción de estrategia de aprendizaje. La definición del concepto ha evolucionado desde posturas propias de modelos cognitivos enfocados hacia el procesamiento de la información a propuestas situadas en coordenadas psicológicas sociocognitivas (Badia et al., 2012).

De esta manera, cabe recordar que desde las posturas cognitivas iniciales el contexto no se consideraba relacionado con las estrategias de aprendizaje, siendo éstas independientes de aquél. Así, al aprender una estrategia, la misma podía ser puesta en práctica en cualquier contexto. Esta concepción da por supuesto que las

estrategias de aprendizaje no están sujetas al contexto y, por tanto, se ignoran las posibles condiciones del mismo que pueden afectar a las decisiones que toma el estudiante en un contexto de aprendizaje determinado. Desde esta perspectiva únicamente se ofrecen unos consejos generales supuestamente útiles para cualquier contexto de aprendizaje. Los métodos o procedimientos que se exponen no van acompañados de una teoría sobre su utilización, y ello provoca que las técnicas y destrezas aprendidas se utilicen de forma rutinaria y mecánica, asociadas a unas pocas asignaturas y casi siempre bajo la demanda explícita del profesor, haciendo poco probable alcanzar la finalidad última del aprendizaje autónomo. Por contra, desde las perspectivas sociocognitivas se considera que el contexto sí tiene relevancia y, por tanto, sus condiciones pueden afectar a las decisiones que toma el estudiante sobre su aprendizaje.

No cabe duda de que es necesario trabajar explícitamente la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto académico antes de ingresar en la universidad. Es arriesgado creer que los estudiantes “aprenderán a aprender” por sí mismos. El aumento y la cantidad de conocimiento e información disponible hace necesario desarrollar estrategias y habilidades para utilizar este conocimiento e información y poder aprender a lo largo de toda la vida. También en el universitario, puesto que no emplean de forma adecuada las habilidades y estrategias necesarias (Gargallo, 2012). Las estrategias de aprendizaje son, por tanto, determinantes para el desarrollo académico y profesional en el siglo XXI, dada la necesidad de continua adaptación a diferentes formas de afrontar las tareas, adquirir aprendizajes, comunicar, etc. (Longworth y Davies, 2013).

Para Beltrán (2003), las estrategias proporcionan a la educación nuevos conocimientos útiles para la intervención en educación. A través de las estrategias de aprendizaje se puede diseñar con éxito la labor de la acción educativa: prevenir al identificar las estrategias poco eficaces utilizadas por los estudiantes y cambiarlas por otras que sí lo son, optimizar al potenciar las estrategias eficaces

ya empleadas por ellos y recuperar al identificar las estrategias causantes de su bajo rendimiento, ayudándole a usarlas mejor.

Según Torrano y González (2004), con una formación adecuada, todos los aprendices pueden incrementar su grado de control sobre el aprendizaje y el rendimiento, lo que puede solventar muchas dificultades de aprendizaje, especialmente en los estudiantes de bajo rendimiento.

En cuanto a la forma de abordar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, Gargallo (2012) hace referencia a trabajarlas de dos modos diferentes: la aplicación de programas extracurriculares y el diseño y aplicación de programas curriculares.

Dentro de los programas extracurriculares, según Gargallo (2012), se hallan la mayor parte de los programas de desarrollo cognitivo, algunos diseñados cuidadosamente y altamente complejos, como el Proyecto Harvard de Desarrollo de la Inteligencia (Megía, 1992; Nickerson, Perkins y Smith, 1987), el F.I.E. (Feuerstein Instrumental Enrichment), en castellano P.E.I. (Programa de Enriquecimiento Instrumental) de Feuerstein (1988), o el Programa Aprender a Pensar, también denominado CORT (Cognitive Research Trust), de De Bono (1986). En ocasiones se dan programas de tipo extracurricular para la enseñanza de técnicas de estudio. Sin embargo, la enseñanza aislada de técnicas de estudio no va a garantizar el aprendizaje estratégico, dado que ser aprendiz estratégico es más que manipular una serie de técnicas.

Por otro lado, cuando se habla de programas curriculares o integrados en el curriculum (Ortiz, Salmerón y Rodríguez, 2007) estamos haciendo referencia a su ejecución dentro de clase, en horario académico y en torno a contenidos escolares familiares. A estos programas también se les conoce como insertados o entroncados (Bernad, 1999), integrados o infusionados (Monereo y Castelló,

1997). Gargallo (2000a) se decantó por esta última opción considerándola la más eficaz dado que favorece la transferencia de las habilidades.

Encontramos diversas posibilidades dentro de esta opción. Como indica Gargallo (2012), por un lado, se puede formar en estrategias concretas en contextos concretos, en las materias curriculares y, por otro lado, trabajar estrategias comunes a diversas áreas en esas mismas áreas. Esta opción tiene en común con el enfoque de programas generalistas el convencimiento de que existen destrezas, habilidades y estrategias comunes a diversos campos y que pueden ser utilizadas en ellos (organización y elaboración de la información, evaluación, planificación, almacenamiento, etc.), con la diferencia de que son estrategias y habilidades contextualizadas, dentro del curriculum sobre contenidos curriculares, al contrario que el P.E.I. o en el Harvard.

Para Gargallo, los dos enfoques son complementarios y no excluyentes. Se pueden enseñar y trabajar estrategias generales que sean útiles para aprender en diversas áreas y también estrategias específicas propias de un área determinada. Este enfoque, que engloba ambos enfoques, es necesario para conseguir que las estrategias no específicas de ningún área sean trabajadas. Ejemplos de esta complementariedad se encuentran en publicaciones suyas junto a otros autores como, por ejemplo, un programa educativo con estudiantes de 8º de la antigua Educación General Básica (13-14 años), ahora 2º de ESO, en el ámbito de la enseñanza de estrategias de resolución de problemas matemáticos (Gargallo y Ruiz, 1994) y otro programa para enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas de expresión escrita también en esta etapa (Gargallo, 1994). Estos dos programas se enmarcan en la enseñanza de estrategias concretas en contextos determinados.

Posteriormente, estos autores desarrollarían y aplicarían otros programas educativos en el terreno de las estrategias orientadas a procesar y retener la información, por medio del entrenamiento de los estudiantes en estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales y de apoyo. Uno de estos

programas fue aplicado sobre alumnos de 6° de Primaria (Gargallo, 1997), tuvo una duración de tres meses y veintitrés sesiones. Otro programa tuvo lugar en alumnos de Educación Permanente de Adultos (Gargallo y Puig, 1997) con una duración de seis meses y cuarenta sesiones. Y otro en alumnos de 1° y 2° de Educación Secundaria Obligatoria y Educación Permanente de Adultos (Gargallo y Ferreras, 2000). Estos programas trabajan estrategias comunes a diversas áreas en esas mismas áreas.

3.1.7. Secuencia para la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Basándonos en las contribuciones de varios investigadores expertos en el tema (Beltrán, 1993; Gargallo, 1994, 1997 y 2000a; Gargallo y Ferreras, 2000; Gargallo y Puig 1997; Gargallo y Ruiz, 1994; Monereo, 1994 y 1999; Nisbet y Shucksmith, 1987) sugerimos el siguiente formato como deseable para enseñar estrategias de aprendizaje (Gargallo, 2012):

1. Análisis de la realidad. Detectar conocimientos previos e intervenir según condiciones específicas. Esto requiere analizar las necesidades del entorno académico, los recursos y los medios disponibles y explorar el conocimiento que los estudiantes ya poseen sobre manejo de estrategias.
2. Planificación: formulando objetivos, concretando la estrategia o estrategias a trabajar, precisando de forma clara la secuencia de cada una de ellas, dividiéndola en competencias, estableciendo criterios e instrumentos para la evaluación, eligiendo la metodología de enseñanza, concretando los tiempos, etc.
3. Introducción didáctica de la estrategia mediante la instrucción directa y/o el modelado.
4. Práctica orientada de la estrategia en diversos contextos para que los estudiantes la empleen en una tarea, orientados por el profesor y/o el manual de usuario elaborado. En esta etapa es necesario detectar fallos o

elementos poco claros o innecesarios para modificar y adecuar de la guía de uso de la estrategia.

5. Interiorización de la estrategia retirando la guía y pidiendo que la interioricen.
6. Práctica independiente: los alumnos hacen uso de la estrategia de forma autónoma en tareas parecidas a las de práctica guiada. Para fomentar la práctica de forma independiente se dispone de la técnica de autointerrogación metacognitiva, de la técnica de cuestionamiento, la técnica de introspección y el trabajo en grupos cooperativos.
7. Formación en prácticas de generalización, transferencia y promoción del mantenimiento a largo plazo. Condición necesaria que debe acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe enseñar "cómo", "cuándo" y "por qué" utilizar la estrategia. También se deben ofrecer oportunidades de aplicación y transferencia a los estudiantes.
8. Evaluación procedimental y formativa para mejorar el proceso empleando pruebas que se relacionen con los objetivos del programa y sean parecidas a las utilizadas en la enseñanza. Así se logra evaluar la destreza y dominio en el uso de la estrategia.
9. Instrucción explícita en procesos de regulación y autocomprobación del aprendizaje (metacognición), como condición de calidad de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se debe proporcionar retroalimentación correctiva personal para comparar el desempeño de los estudiantes con modelos que usan la estrategia de manera efectiva, usar el diálogo para solicitar a los estudiantes que expliciten los pasos que dan, etc.

3.1.8. Técnicas de intervención en estrategias de aprendizaje.

Según Gargallo (1994, 1995, 1997, 2000a, 2012), Gargallo y Ferreras (2000), Gargallo y Puig (1997) y Gargallo y Ruiz (1994), se presentan las siguientes técnicas de intervención para la enseñanza de estrategias de aprendizaje:

- La enseñanza-instrucción directa e interactiva explicando lo que se va a aprender, los motivos para el aprendizaje, facilitando a los estudiantes pautas detalladas del uso correcto de la estrategia (Pérez Cabaní, 1998). Los pasos a seguir dentro de esta técnica son:
 - Motivar a los alumnos en relación a la estrategia describiéndola.
 - Establecer los pasos a seguir.
 - Indagar en los momentos donde la estrategia sería útil.
 - Especificar estándares que ayuden a determinar su uso e idoneidad en situaciones específicas.

- Motivadoras (Beltrán, 1993; Monereo, 1993a, 1993b). Se debe enfatizar la importancia de las estrategias de aprendizaje en la vida presente y futura de los alumnos dando ejemplos de cómo dominando completamente las estrategias se aprende más y mejor con menos esfuerzo y menos trabajo. En esta línea se emplea el refuerzo social positivo. El fin es lograr una motivación intrínseca y el autorrefuerzo.

- Modelado (Bandura, 1987; Beltrán, 1993 y 2003; Bruner, 1987; Brown y Campione, 1981; García-Ros, 1992; Monereo, 1993a, 1993b, 1994 y 1997; Nisbet, 1991; Román, 1990). El experto realiza una tarea para que los alumnos vean y construyan un modelo conceptual de los procesos que son necesarios para su realización. En dominios cognitivos exige la externalización de los procesos mentales y de los procesos metacognitivos (planificación, control y revisión/evaluación) que el experto moviliza. Ésta es una buena herramienta para ayudar al sujeto a desarrollar la metacognición y estimular su pensamiento en el proceso de utilizar conscientemente estrategias de aprendizaje. Es muy útil para enseñar estrategias de procesamiento de información, resolución de problemas,

estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura, comprensión lectora, toma de decisiones, etc.

- Planteamiento de preguntas (Brown y Campione, 1981; Nisbet, 1991; Nisbet y Shucksmith, 1987; Monereo, 1993a, 1993b, 1994, 1997; Román, 1990). Brown y Campione (1981) consideran necesario que el estudiante se cuestione constantemente sus premisas y suposiciones básicas. Los alumnos deben ser conscientes de sus propios procesos de pensamiento. La clave es hacer buenas preguntas. Implica enseñar al alumno modelos de estrategias de autoexamen, autodiagnóstico y autocorrección, delegando al sujeto el control y la planificación de la propia actividad mediante diálogos y preguntas sobre el proceso cognitivo que sigue al actuar. Esto permite la conciencia metacognitiva del proceso y su posterior control.

- Análisis y discusión metacognitiva cuya meta es la identificación y evaluación de los procesos de pensamiento que subyacen a la actividad de aprendizaje. La finalidad es tomar conciencia de la eficacia de los procedimientos que se emplean de modo que puedan ser modificados. Con esta técnica se verbalizan los procesos cognitivos que se ejecutan al realizar tareas académicas. Los sujetos utilizan estrategias cognitivas, pero, a veces, carecen de conciencia suya y destreza en su uso. Para dar solución a estos problemas se les enfrenta a tareas y deben describir el método de trabajo utilizado de forma oral o escrita. Tras este proceso, se analizan y critican las diferentes estrategias empleadas, de modo que se produzca un aprendizaje recíproco (Dansereau, 1978; Monereo, 1991, 1993a; Nisbet, 1991; Nisbet y Shucksmith, 1987; Pérez Cabaní, 1998; Román, 1990).

- Autointerrogación metacognitiva (Cassidy y Bauman, 1989; Monereo, 1991, 1992, 1993a; Tei y Stewart, 1985; Tomlinson, 1987). Consiste en una serie de preguntas que el alumno debe responder antes de iniciar la tarea, durante su desarrollo y al final de la misma. El procedimiento incluye ayuda

de expertos desde el principio, la cual se irá reduciendo hasta que el aprendiz internalice el procedimiento y sea capaz de emplearlo de forma independiente. Un ejemplo de modelo de autointerrogación es el propuesto por Monereo (1992) que plantea preguntas que los estudiantes deben responder entorno a la planificación de la tarea (objetivización, análisis de la tarea, auto-revisión, selección de métodos y técnicas de aprendizaje, ordenación de las fases y autoevaluación), la aplicación y regulación de la estrategia y la evaluación de la tarea (Gargallo, 1995).

- El trabajo en grupos cooperativos cuyo fin es facilitar la ejecución conjunta de tareas favoreciendo la propia percepción junto a la de los otros compañeros y, así, aprender juntos. El aprendizaje colaborativo inicia diálogos y discusiones sobre el aprendizaje y las actividades académicas, permite a las personas negociar el significado y promueve el desarrollo de una metacognición (Pérez Cabaní, 1998).
- La enseñanza recíproca. En esta técnica los estudiantes ejercen de profesores explicándose mutuamente la manera de desarrollar la estrategia, ejecutándola frente a compañeros y llevándola a la acción. Cuando se explica algo a los compañeros el alumno aprende mucho mejor. El profesor ejerce de mediador y facilita la retroalimentación necesaria.
- Autoinstrucciones (Meichenbaum, 1981; Meichenbaum y Goodman, 1971). Meichenbaum desarrolló una técnica de modelado autoinstructivo para la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas (de aprendizaje, de resolución de problemas, etc.). Tiene como finalidad enseñar una estrategia general que ayuda a controlar la conducta y el proceso de aprendizaje propio y hacer frente a la irreflexividad en la resolución de las tareas por el habla interna. Se basa en las aportaciones de Luria (1959 y 1961) y Vygotsky (1962) pudiendo aplicarse en diferentes circunstancias integrando las habilidades que el niño debe aprender:

delimitación del problema, focalizar la atención y guiar las respuestas, autorrefuerzo y habilidades de autoevaluación y opciones de corregir errores que puedan producirse.

Estas habilidades, según Gargallo (1995), se enseñan a través de un proceso que incluye los siguientes pasos:

1. Un modelo competente ejecuta la actividad mientras habla consigo mismo en voz alta (modelado cognitivo).
2. El alumno ejecuta la misma actividad bajo la guía del modelo (guía externa, manifiesta).
3. El alumno ejecuta la actividad dándose instrucciones en voz alta (autoguía manifiesta).
4. El alumno se susurra las instrucciones a sí mismo a medida que avanza en la tarea (guía manifiesta atenuada).
5. El alumno ejecuta la tarea guiando su atención a través del habla privada e inaudible, autodirección no verbal (autoinstrucción encubierta).

Este procedimiento se enseña con las sesiones que sean necesarias para su asimilación y puede introducirse desde primaria.

- Mapas conceptuales (González y Novak, 1993; Novak y Gowin, 1988; Ontoria, 1992). Son muy adecuados para aprender a estructurar y jerarquizar los conceptos, para aprender significativamente y para construir significados propios. Posibilita establecer relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Éstos ayudan a conocer los conocimientos que poseen los estudiantes. Es una buena herramienta para negociar significados y enseñar estrategias organizativas para el material a estudiar.

- Diagramas UVE o UVE epistemológica de Gowin (González y Novak, 1993; Novak y Gowin, 1988). Esta es una técnica que ilustra los elementos conceptuales y metodológicos que forman parte del proceso de construcción del conocimiento. Ayuda a docentes y alumnos a comprender el significado de los materiales que necesitan entender y ayuda a los alumnos a comprender la estructura del conocimiento y las formas en que se produce. Es ideal para que el sujeto prepare y organice sus materiales.

3.1.9. La evaluación de las estrategias de aprendizaje.

Como señala Gargallo (2000a), con la evaluación se trata de valorar, de diagnosticar el dominio que en un momento determinado un alumno posee de ciertas estrategias para, así, poder aportar las ayudas necesarias de cara a incrementar su dominio y control. Cualquier actividad que genere reflexión acerca de su uso puede ser útil para conocer el grado de dominio y uso de una estrategia y poder ajustar de un modo adecuado las posibles intervenciones para poder mejorar la estrategia. No obstante, en el siguiente apartado presentamos algunos de los instrumentos y procedimientos más relevantes para la evaluación de las estrategias de aprendizaje: Inventarios o cuestionarios, a los que haremos mención en primer lugar, y otro tipo de herramientas, no estandarizadas, como los juicios de los profesores, las entrevistas estructuradas, las medidas de think-aloud (pensamiento en voz alta), las Trace Methodologies, los métodos de detección de errores en las tareas y las medidas de observación de la ejecución de la tarea, entre otros.

Los primeros, los inventarios o cuestionarios, son instrumentos cuantitativos que recogen un listado de ítems para que el alumno se pronuncie, en una escala tipo Likert, sobre el uso y dominio de las estrategias. Este tipo de instrumentos presentan ventajas como el rigor metodológico en su elaboración, disponer de referentes normativos, de baremos en la mayoría de los casos, su facilidad de aplicación y respuesta y el hecho de que permiten recoger información de muestras amplias, que se pueden contrastar con otras, en un plazo breve de

tiempo. También presentan inconvenientes como su falta de contextualización, la subjetividad de la respuesta, el estar cerrados y no permitir que el sujeto que los responde dé respuestas abiertas o introduzca consideraciones de tipo personal sobre uso y justificación de las estrategias que utiliza, y también que lo que recogen es lo que el alumno dice que hace, no lo que hace. Además, en ocasiones, puede existir falta de sinceridad del alumnado o respuesta en línea de deseabilidad social. A pesar de ello, se han venido utilizando en la investigación como los principales instrumentos para la evaluación, dados los elementos positivos antes aludidos (Gargallo, 2000a). Según Vizcarro, Liébana, Hernández, Juárez e Izquierdo (1999), también pueden ser denominados autoinformes generales.

Los instrumentos que se recogen en un segundo momento son herramientas más “ecológicas”, vinculadas a un enfoque más etnográfico, más ceñidas a la realización de las tareas y más contextualizadas. También presentan limitaciones como la posible subjetividad del evaluador o la dificultad de su uso, que precisa de finura y entrenamiento metodológico de la persona que lo aplica.

3.1.9.1. Inventarios o cuestionarios.

A continuación, se presentan algunos de los instrumentos más relevantes recogidos en la literatura (Gargallo, 2000a; Gargallo et al., 2009; Meza, 2013, Torrano y González, 2004) ordenados por año de publicación.

- Learning and study strategies inventory (LASSI) (1988).

El LASSI de Weinstein, Palmer y Schulte (1987) tiene como objetivo medir las habilidades y estrategias de aprendizaje fundamentales en el procesamiento de la información y en el aprendizaje. Este instrumento es uno de los primeros y de las más usados a nivel mundial y está dirigido a estudiantes universitarios. Meza y Lazarte (1998) lo tradujeron y adaptaron con el nombre de Inventario de Estrategias para el Estudio y el Aprendizaje (IEEA) (Bueno y Castanedo, 1998;

Mayor et al., 1993). La fiabilidad y validez de este cuestionario ha sido contrastada en la población española (Núñez et al. 1998).

Consta de cinco alternativas de respuesta que van de siempre a nunca para cada uno de los ítems y puede utilizarse en las siguientes situaciones:

- Identificar áreas relacionadas con el estudio que se pueden mejorar mediante intervenciones educativas.
- Como base para guiar la planificación de los estudios de alguien.
- Como medida de pretest y postest para controlar el impacto de la formación en las habilidades y estrategias de aprendizaje.
- Como herramienta para la orientación de programas y el desarrollo de métodos de estudio y estrategias de aprendizaje.

El LASSI presenta 10 escalas de 8 ítems cada una, salvo una escala que consta de 5 ítems, las cuales quedan reflejadas en tabla 10:

Tabla 10

Estructura del inventario LASSI

Escalas	Número de ítems
1. Actitudes	8
2. Motivación	8
3. Dirección y supervisión del tiempo	8
4. Ansiedad	8
5. Concentración	8
6. Procesamiento de la información	8
7. Selección de ideas principales	5
8. Ayudas al estudio	8
9. Autoevaluación	8
10. Estrategias para el examen	8

Fuente: elaboración propia.

La descripción de cada escala es la siguiente:

1. Actitud: mide el interés por las tareas académicas. Los ítems hacen referencia a conductas como el conocimiento de los estudiantes de sus propias metas y la importancia de los estudios para ellos.
2. Motivación: mide el grado de responsabilidad y de autodisciplina respecto a las tareas académicas. Será preciso trabajar el nivel de responsabilidad y de compromiso del estudiante si se obtiene una puntuación baja en esta escala.
3. Dirección y supervisión del tiempo: si el alumno obtiene una baja puntuación en esta escala significa que debe aprender a elaborarse su propia agenda de trabajo y a solventar las distracciones.
4. Ansiedad: mide el grado de preocupación hacia los resultados académicos, la presión que genera el estudio y las situaciones de evaluación. Una puntuación baja en esta escala indica que los estudiantes necesitan aprender técnicas para reducir y controlar la ansiedad.
5. Concentración: mide la capacidad de prestar atención (escuchar, leer, pensar) a las tareas académicas y la no distracción durante las actividades académicas o laborales. Si se obtiene una baja puntuación en esta escala significa que los alumnos tienen un alto nivel de distracción y deben diseñarse técnicas orientadas a fomentar la concentración y a aprender a priorizar preferencias.
6. Procesamiento de la información: mide la capacidad para elaborar y organizar la información y hacer uso de ella de forma adecuada. Los ítems hacen referencia a situaciones como la posibilidad de los estudiantes de imaginar analogías como ayudas para recordar con facilidad la información y la capacidad de establecer razonamientos a través de la formulación y validación de hipótesis. Una baja puntuación en procesamiento de la información indica una falta de estrategias de control, de organización y de elaboración de la información. Las intervenciones deben estar orientadas a ayudar a recordar el conocimiento.

7. Selección de ideas principales: mide la capacidad para seleccionar y expresar ideas principales, así como su capacidad para descartar datos superfluos e irrelevantes. Las puntuaciones bajas significan que deben aprender a resumir, identificar palabras clave en el texto y prestar atención al contenido relevante.
8. Ayudas para el estudio: mide la manera en la que los alumnos usan las técnicas de apoyo o los materiales de apoyo para ayudarles a aprender y recordar información nueva. Las ayudas pueden ser subrayados, diagramas, resúmenes, mapas cognitivos, etc., y ayudan a aumentar la memoria y el aprendizaje significativo. Una baja puntuación indica que los estudiantes necesitan conocer y manejar las ayudas que otros han creado para facilitar su aprendizaje y que deben aprender a crear las suyas.
9. Autoevaluación: mide el nivel de los alumnos para revisar y evaluar su propia comprensión y dominio del conocimiento. Una baja puntuación en esta escala indica que el alumno debe formarse en técnicas de autoevaluación para valorar sus conocimientos.
10. Estrategias para el examen: mide el uso de estrategias por parte de los alumnos para prepararse, aprobar exámenes y mejorar su rendimiento académico. Una baja puntuación en esta escala indica que el alumno debe aprender a hacer resúmenes, organizar información, tomar apuntes y secuenciar las fases al planificar el estudio, con el objetivo de conseguir un buen rendimiento.

Según Bernad (1999), el inventario LASSI presenta limitaciones como la formulación excesivamente general de los ítems, formulación de algunos ítems sin hacer referencia directa a actividades estratégicas e ítems descritos en términos de conductas negativas y que expresan lo que los sujetos no hacen.

- Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) (1994)

Estas escalas fueron creadas por Román y Gallego (Román y Gallego, 1994 y 2001) y tienen como objetivo diagnosticar las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en el aprendizaje para hacer un diagnóstico específico de la adquisición (A), codificación (C), recuperación (R) y apoyo (A) (ACRA), los grandes procesos que intervienen en el aprendizaje. La población a la que va dirigida son alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, pero luego se adaptó a estudiantes universitarios.

Estas cuatro escalas están compuestas de 20, 46, 18 y 35 ítems respectivamente, los cuales se contestan con una escala de cuatro grados (A, B, C, y D), correspondiéndoles las siguientes categorías: A (nunca o casi nunca), B (algunas veces), C (bastantes veces) y D (siempre o casi siempre).

La prueba puede analizarse desde las perspectivas cuantitativa y/o cualitativa y permite realizar una evaluación preventiva, una evaluación correctiva y una evaluación optimizadora (Bueno y Castanedo, 1998).

La descripción de las escalas es la siguiente:

1. Escala de adquisición de información: los 20 ítems de esta escala son afines a los procesos que emplean los estudiantes para seleccionar la información que tienen que aprender. Los tipos de estrategias vinculadas a esta escala son las estrategias atencionales y de repetición. Los factores incluidos son: exploración, subrayado lineal e idiosincrático, repaso en voz alta, mental y reiterado.
2. Escala de codificación o almacenamiento de la información: los 46 ítems de esta escala miden el análisis y procesamiento realizado por los estudiantes mientras estudian los materiales. Los tipos de estrategias vinculadas a esta escala son las estrategias de mnemotecnia, elaboración y organización. Los aspectos de la evaluación de la escala incluyen: el uso de reglas mnemotécnicas, descripción detallada y organización de la

información. Algunas estrategias específicas exploradas son: mnemotecnias, uso de preguntas, paráfrasis, mapas conceptuales, diagramas, establecimiento de relaciones intra-contenido, relaciones compartidas (con otras fuentes de estudio), uso de metáforas e imágenes.

3. Escala de recuperación de información: los 18 ítems de esta escala exploran las estrategias para activar la información almacenada en la memoria de largo plazo como la búsqueda de indicios, la búsqueda activa de codificaciones, planificación de la respuesta y respuesta escrita. Las estrategias vinculadas a esta escala son las estrategias de búsqueda y de generación de respuesta.
4. Escala de apoyo al procesamiento: los 35 ítems de esta escala se relacionan con procesos que permiten potenciar o interferir en el funcionamiento de los procesos explorados en las otras escalas. Se pone el énfasis en aspectos motivacionales, evaluativos, atencionales y metacognitivos. Las estrategias vinculadas a esta escala son las estrategias metacognitivas y socioafectivas.

En la tabla 11 encontramos la estructura de esta escala:

Tabla 11

Estructura del ACRA

Escala	Número de ítems
Escala I. Estrategias de adquisición de información	20
Escala II. Estrategias de codificación o almacenamiento de la información	46
Escala III. Estrategias de recuperación de la información	18
Escala IV. Estrategias de apoyo al procesamiento	35

Fuente: elaboración propia.

Según Gargallo (2000a), esta escala presenta limitaciones como la descompensación de ítems para evaluar las estrategias, la longitud excesiva en la formulación de ítems, la dificultad de comprensión de algunos ítems dada la población a la que va destinado, la falta de ítems sobre estrategias de apoyo y búsqueda, recogida y selección de información, la no referencia a la dimensión intencional y metacognitiva y el enfoque excesivamente generalista y alejado de la práctica de algunos ítems.

- Cuestionario CEAM II (1995).

Este cuestionario es una traducción y adaptación del MSLQ (Motivational Strategies Learning Questionnaire) de Pintrich, Smith, García y Mckeachie (1991) a la población universitaria española (Roces, Tourón y Gonzalez, 1995), el cual se fundamenta en el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich (Mckeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986) que integra los factores que afectan al aprendizaje enfatizando los factores cognitivos y motivacionales así como sus relaciones y el impacto en la participación de los alumnos en el aprendizaje y el rendimiento académico.

Consta de 81 ítems agrupados en 6 subescalas motivacionales que se agrupan en 3 dimensiones y 9 subescalas cognitivas integradas en 2 dimensiones (Gargallo, 2000a). En la tabla 12 observamos la estructura del mismo.

Tabla 12

Estructura del cuestionario CEAM II

Escalas	Dimensiones	Subescalas	Número de ítems
Motivación	Componentes de expectativas	Creencias de control	4
		Autoeficacia	8
	Componentes de valor	Metas intrínsecas	4
		Metas extrínsecas	4
		Valor de la tarea	6

	Componentes afectivos	Ansiedad en los exámenes	5
		Repetición	4
	Estrategias cognitivas y metacognitivas	Elaboración	6
		Organización	4
		Pensamiento crítico	5
Estrategias de aprendizaje		Metacognición	12
		Tiempo y lugar de estudio	8
	Estrategias de manejo y recursos	Regulación del esfuerzo	4
		Aprendizaje con otros	3
		Búsqueda de ayuda	4

Fuente: Rocés y Tourón, 1995, p. 351.

Al igual que los anteriores cuestionarios, CEAM II presenta problemas en el desequilibrio de ítems y la orientación generalista.

- IDEA (Inventario de Estrategias de Aprendizaje) (1996)

Desarrollado por Vizcarro, Castillo, Bermejo y Aragonés (1996a, 1996b) es un cuestionario de 153 ítems agrupados en 14 escalas de estrategias de aprendizaje más una escala de sinceridad. El cuestionario está dirigido a estudiantes de secundaria y es de elaboración española. La tabla 13 presenta la estructura de la escala IDEA.

Tabla 13

Estructura de la escala IDEA

Escalas	N.º de ítems
1. Atención concentración	18
2. Establecer conexiones	18
3. Identificar la idea principal	12
4. Expresión	8
5. Asertividad con el profesor	7

6 Motivación-esfuerzo	12
7. Percepción de control	14
8. Aprendizaje memorístico	9
9. Presentación de exámenes	5
10. Trabajo continuado	7
11. Metacognición	12
12. Utilización de información adicional	9
13. Organización	7
14. Aprendizaje reflexivo	8
Escala de sinceridad	7

Fuente: Gargallo (2000a).

IDEA presenta problemas en el desequilibrio de ítems, la orientación generalista y un número excesivo de ítems.

- ESEAC (Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado) (1997)

La autoría de dicha escala es de Bernad, con una primera edición en 1997. El objetivo de la escala es evaluar las estrategias de aprendizaje que los estudiantes implementan ante el aprendizaje y las tareas de aprendizaje, a partir del desempeño de las tareas académicas habituales en las diferentes asignaturas del currículum, en función del nivel educativo. Se fomenta la reflexión del alumno a lo largo del proceso de realización de la tarea formulando preguntas específicas para que el sujeto reflexione a lo largo de la prueba (Bernad, 2000) y cuyo contenido está vinculado a las variables, dimensiones y estrategias a evaluar con este instrumento y que conforman su estructura (Ferrerías, 2008).

El instrumento ESEAC (tabla 14) se estructura en 7 dimensiones del aprendizaje que agrupan la conducta del estudiante en dos bloques: su comportamiento en relación a los contenidos que aprende o procesa y su conducta personal durante el desempeño de la tarea. Las dimensiones se desglosan en 8 estrategias (seis y dos) que se analizan en unidades menores, variables, que equivalen a conductas más particulares que intervienen dentro de cada estrategia.

Cada una de estas variables se valora en función a niveles de ejecución: bajo, medio o alto (Ferrerías, 2008).

Tabla 14

Estructura del cuestionario ESEAC

Bloque	Dimensiones	Contexto	Estrategias
CONTENIDOS APRENDIDOS	I Dominio general del tema	Comprensión, planificación y ejecución	Base de la comprensión y planificación de la tarea Hipótesis de la actuación, acierto, lagunas y dudas
	II. Dominio de lenguas	Representación	Uso del lenguaje verbal, icónico y analógico
	III. Calidad de razonamiento	Organización	Procesos inferenciales
	IV. Errores y su naturaleza	Fallos	Errores típicos
	V. Nivel de abstracción	Nivel de dominio	Grado de abstracción
CONTROL DE LA CONDUCTA	VI. Conciencia cognitiva	Metaconocimiento	Metacognición
	VII. Nivel de motivación-ansiedad	Motivación	Motivación-control de la ansiedad

Fuente: adaptación de Bernad (2000, P. 112.)

Entre las limitaciones que presenta la escala se encuentran la complejidad de su aplicación y ejecución.

- Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) (1998)

Este cuestionario fue desarrollado por Beltrán, Pérez y Ortega (Bueno y Castanedo, 1998) y tiene como objetivo principal diagnosticar las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos durante el aprendizaje, estrategias que guardan relación con los procesos implicados en la actividad de aprender. Es un cuestionario diseñado para estudiantes de 12 a 16 años o más, pero también puede

aplicarse a estudiantes de bachillerato o de los primeros ciclos universitarios. Este instrumento evalúa las estrategias agrupadas en cuatro escalas: Sensibilización, Elaboración, Personalización y Metacognición.

El sujeto debe elegir entre cinco respuestas (A, B, C, D, E) correspondiéndoles las siguientes categorías: A (nunca), B (casi nunca), C (algunas veces), D (muchas veces) y E (siempre).

La descripción de las escalas antes mencionadas es la siguiente (Meza, 2013):

- La Escala de sensibilización incluye los factores motivación, actitud y control emocional. Se refiere a un proceso de carácter afectivo por el cual el estudiante se encuentra en un estado propicio para comenzar y mantener la actividad de aprendizaje. Sin motivación fracasaría cualquier intento de adquirir nuevos conocimientos por parte del alumno. Las emociones influyen en el aprendizaje, especialmente la ansiedad (como un elemento que activa o inhibe el funcionamiento de varios procesos cognitivos desde la atención hasta la percepción, la memoria, el lenguaje y los procesos de pensamiento). Las actitudes conllevan conductas de aceptación o rechazo de los contenidos escolares, de los agentes del proceso educativo, de los compañeros de clase, etc.
- La Escala de elaboración incluye los factores organización, elaboración y selección. La elaboración es un proceso de aprendizaje donde lo esencial es convertir la información en conocimiento. Los componentes de esta escala son “la codificación selectiva (o selección), la combinación selectiva (u organización), en que debe integrar en un todo la información seleccionada, y la comparación selectiva (elaboración), proceso en el que la información debe quedar integrada con la información” previa (Meza, 2013, p. 209-210).

- La escala de personalización incluye los factores transferencia, pensamiento crítico y creativo, así como factores de recuperación. Sus componentes son el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, el control, la transferencia y la recuperación.
- La escala de metacognición incluye los factores planificación/evaluación y regulación. Está fundamentalmente relacionado con la regulación del aprendizaje e incluye habilidades para planificar, supervisar y evaluar los procesos implicados en él.

Las escalas de sensibilización, elaboración, personalización y metacognición se dividen en “once subescalas correspondientes a las once grandes estrategias de aprendizaje” (Pérez y Beltrán, 2014, p. 38).

La estructura del CEA es la siguiente (tabla 15):

Tabla 15

Estructura del cuestionario CEA

Escalas	Estrategias
	Motivación
	Actitudes
Sensibilización	Afectividad-control emocional
	Selección de información
Elaboración	Organización de la información
	Elaboración de la información
	Pensamiento creativo y crítico
Personalización	Recuperación de la información
	Transferencia
Metacognición	Planificación y evaluación
	Regulación

Fuente: elaboración propia

El cuestionario puede emplearse para el diagnóstico de estrategias con objetivo de entrenamiento y como prueba pre-post en el desarrollo de un programa de entrenamiento teniendo en cuenta los aspectos evaluados por la prueba. Un

perfil de las puntuaciones del estudiante obtenido en esta prueba permite identificar la capacidad o déficit estratégico de los estudiantes para aprender (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006).

- The Components of Self-Regulated Learning (CSRL) (1998)

Niemivirta (1998) desarrolló este cuestionario para medir la motivación y los componentes cognitivos del aprendizaje autorregulado. Es una prueba diseñada para estudiantes de secundaria. En el CSRL se valoran, por un lado, con relación a la motivación académica, los constructos de metas, creencias de control y el de autoestima:

- Metas: consta de tres escalas que evalúan la orientación al aprendizaje, la orientación al desempeño y la orientación a la evitación.
- Creencias de control. Para trabajar este constructo, Niemivirta utilizó como base el trabajo de Skinner quien establecía tres categorías para clasificar las creencias:
 - creencias de control que hacen referencia a las expectativas que tienen los estudiantes sobre la obtención de buenos resultados académicos y la predicción de los fracasos.
 - creencias de medios-fines como creencias que los estudiantes tienen sobre factores (suerte, esfuerzo, capacidad, etc.) que pueden influir en su desempeño en el contexto académico.
 - creencias de la institución que incluyen expectativas de que uno tiene los medios o la capacidad para lograr tales resultados.
- La autoestima que opera como una aceptación general que los estudiantes tienen de sí mismos.

Respecto a la cognición se evalúa el uso que hacen los estudiantes de las estrategias de aprendizaje y de autorregulación. Están incluidas diferentes estrategias relacionadas a distintos niveles de procesamiento de la información

desde un nivel superficial con estrategias de memorización hasta un nivel profundo con estrategias de elaboración, planificación de metas y autoobservación de la propia comprensión.

- DIE (Diagnóstico Integral del Estudio) (1999)

La autoría de este cuestionario son los autores Avellaneda, Rodríguez, Cabezas y Polo (1999). Se trata de un cuestionario cuyo objetivo es la evaluación de la conducta del estudio en su totalidad al considerar el estudio una conducta compleja influenciada por múltiples factores. Evalúa cómo el alumno se enfrenta al proceso de aprendizaje antes, durante y después de tareas concretas de diferentes asignaturas y la valoración de aspectos complementarios (aptitud, actitud, autoconcepto académico y calificaciones académicas). Puede ser aplicado a alumnos desde primaria hasta universidad.

DIE se compone de dos tipos de pruebas de evaluación. Una de ellas es un cuestionario de tipo autoinforme que valora aspectos relacionados con la actitud y el autoconcepto académicos, compuesto de 60, 80 o 96 ítems según la población de destino, agrupados en dos escalas (actitud y autoconcepto), cada una con cuatro subescalas diferentes (estrategias de apoyo o previas, estrategias primarias o básicas, estrategias de seguimiento y estrategias complementarias) (Ferrerías, 2008). En la tabla 16 presentamos su estructura.

Tabla 16

Estructura del DIE

Escalas	Estrategias
Actitud	Estrategias de apoyo o previas
	Estrategias primarias o básicas
	Estrategias de seguimiento
	Estrategias complementarias
	Estrategias de apoyo o previas
	Estrategias primarias o básicas

Autoconcepto	Estrategias de seguimiento
	Estrategias complementarias

Fuente: elaboración propia.

Una de las principales limitaciones del cuestionario es su tiempo de aplicación, largo y costoso, al tener que aplicar el cuestionario en diferentes asignaturas, dado que los estudiantes no emplean las mismas estrategias en todas ellas.

- CEAM Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (2004).

Sus autores son Ayala, Martínez y Yuste (2004) y su objetivo es evaluar las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos en su aprendizaje personal y las variables motivacionales que influyen demasiado en éste. Está dirigido a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Consta de 100 ítems agrupados en dos escalas, cada una compuesta por diversos factores o subescalas. La dimensión de estrategias de aprendizaje o cognitiva consta de 40 ítems agrupados en cuatro subescalas. La dimensión motivacional consta de 60 ítems agrupados en seis subescalas. La estructura del cuestionario CEAM es la presentada en la tabla 17.

Tabla 17

Estructura del cuestionario CEAM

Escalas	Estrategias	N.º de ítems
Dimensión de estrategias de aprendizaje o cognitiva	Estrategias de organización	10
	Estrategias de regulación metacognitiva y autoevaluación	10
	Estrategias para el establecimiento de relaciones	10
	Estrategias de aprendizaje superficial	10
	Valoración del aprendizaje y el estudio	10
	Motivación intrínseca	10

Dimensión motivacional	Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros	10
	Necesidad de reconocimiento	10
	Autoeficacia	10
	Atribución interna del éxito	10

Fuente: Elaboración propia.

Como señala Ferreras (2008), una de las limitaciones encontradas en este cuestionario es “la ausencia explícita de estrategias para la recuperación o para el uso de la información o conocimiento aprendido” (p. 264).

- CEA. Cuestionario de Estrategias de aprendizaje (2006).

Sus autores son Beltrán, Pérez y Ortega (2006) y su finalidad es analizar el manejo de estrategias de aprendizaje de los alumnos de modo que, en función de los resultados obtenidos, puedan ofrecerse orientaciones pedagógicas concretas y, así, reconducir positivamente el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Está dirigido a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, aunque se puede aplicar a alumnos más mayores (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006).

El cuestionario CEA se compone por un total de 70 ítems que se organizan a través de 4 escalas y 11 subescalas/estrategias. A continuación, se presenta la tabla 18 con la estructura del mismo.

Tabla 18

Estructura del cuestionario CEA

Escalas	Estrategias	N.º de ítems
Metacognición	Planificación / Evaluación	7
	Regulación	4
Sensibilización	Motivación	12
	Actitudes	3
	Afectividad-control emocional	5
	Selección	4

Elaboración	Organización	4
	Elaboración	9
Personalización	Pensamiento crítico / creativo	11
	Recuperación	4
	Transferencia	7

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a sus limitaciones cabe destacar el desequilibrio de ítems para evaluar cada aspecto y la redacción inadecuada de algunos ítems que llevan a confusión.

- El Cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios) (2009).

El Cuestionario CEVEAPEU de Gargallo et al. (2009) evalúa las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario, fue validado con población universitaria española y está organizado en dos escalas, seis subescalas y veinticinco estrategias. La tabla 19 recoge la estructura del cuestionario CEVEAPEU.

Tabla 19

Estructura del CEVEAPEU

Escalas	Subescalas	Estrategias
1. Estrategias afectivas, de apoyo y control.	1. Estrategias motivacionales.	1. Motivación intrínseca
		2. Motivación extrínseca.
		3. Valor de la tarea
		4. Atribuciones internas.
		5. Atribuciones externas.
		6. Autoeficacia y expectativas.
		7. Concepción de la inteligencia como modificable.
	2. Componentes afectivos.	8. Estado físico y anímico.
		9. Ansiedad
		10. Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación.

	3. Estrategias metacognitivas.	11. Planificación.
		12. Autoevaluación.
	4. Estrategias de control del contexto.	13. Control, autorregulación.
		14. Control del contexto.
	5. Estrategias de búsqueda y selección de información.	15. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros.
		16. Conocimiento de fuentes y búsqueda de información.
		17. Selección de información.
		18. Adquisición de información.
2. Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información.		19. Elaboración.
		20. Organización.
	6. Estrategias de procesamiento y uso de la información.	21. Personalización, creatividad. Pensamiento crítico.
		22. Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos.
		23. Almacenamiento. Simple repetición.
		24. Transferencia. Uso de la información.
		25. Manejo de recursos para usar la información adquirida.

Fuente: adaptación de Gargallo et al. (2009).

Este cuestionario es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”).

Desde nuestro punto de vista es el cuestionario más completo de los analizados. Así mismo, se ajusta a la teoría cognitiva/de procesamiento de la información y también a la teoría del aprendizaje autorregulado. Es por lo que decidimos utilizarlo como instrumento de evaluación en la tesis.

3.1.9.2. Otros instrumentos y procedimientos de evaluación.

A continuación, se incluyen otras herramientas para la evaluación de tipo cuantitativo y cualitativo:

- **Autoinformes.**

Los autoinformes se centran en la resolución de tareas académicas reales y, junto a las entrevistas que veremos a continuación, se fomenta el pensamiento en voz del alumno sobre decisiones que debe tomar, que está tomando o que ya ha tomado, para enfrentarse a la tarea y resolverla (Gargallo, 2000a). Requiere que el alumno explicita, de forma oral o escrita, lo que hace en la tarea y lo justifique.

Los autoinformes pueden ser apoyados o estimulados por procedimientos auxiliares (Vizcarro et al. 1999) como grabaciones en video realizadas cuando el alumno realiza una actividad y, así, estimular el recuerdo durante las preguntas realizadas con posterioridad (Gargallo, 2000a).

Este instrumento puede complementarse con las entrevistas y, de esta manera, encontrar discrepancias entre lo que alumno dice que hace o ha hecho en una tarea y lo que realmente refleja el proceso de ejecución de ésta (Gargallo, 2000a). Esto puede ser debido a que el alumno tiene suficiente conocimiento declarativo de la estrategia, pero no es capaz de hacer uso de ella de forma adecuada en la práctica (Monereo y Miquel, 1998).

- **Las entrevistas.**

La entrevista es una técnica cualitativa que recoge información y datos y se realizada a partir de una conversación orientada a objetivos específicos del estudio.

Según Abarca, Alpízar, Sibaja y Rojas (2013), se puede entender la técnica de la entrevista como un procedimiento de recopilación de información que se basa en la interacción entre dos o más personas por medio de la conversación como herramienta principal. Asimismo, Benadiba y Plotinsky (2001), señalan que la entrevista es una conversación sistematizada que tiene como objetivo obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida almacenadas en la memoria de las

personas. Es una situación en la que, a través del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador solicita información sobre hechos y situaciones (Dalle, Boniolo y Sautú, 2005).

Siguiendo a Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruíz (2013), podemos diferenciar tres tipos de entrevista:

- Entrevistas estructuradas o enfocadas: las preguntas se definen de antemano, en un orden determinado y contienen un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica rígidamente a todos los sujetos de estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, lo que facilita la clasificación y análisis, además de tener alta objetividad y confiabilidad. Presenta como desventaja la falta de flexibilidad al no adaptarse al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.
- Entrevistas semiestructuradas: presentan una mayor flexibilidad que las estructuradas, ya que parten de preguntas programadas que se pueden adaptar a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos, con enormes posibilidades de motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.
- Entrevistas no estructuradas: son más informales, más flexibles, y están planificadas de manera que se adapten a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos pueden ir más allá de las preguntas y desviarse del plan original. Su desventaja es que puede presentar lagunas en la información requerida para la investigación.

La Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS) (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, 1988) se considera uno de los procedimientos de entrevista más utilizados para medir el aprendizaje autorregulado. Se trata de una entrevista estructurada para evaluar catorce estrategias que los estudiantes de educación secundaria empleaban dentro y fuera del aula para autorregular su aprendizaje. El SRLIS hizo uso de preguntas abiertas para que los estudiantes pudieran contar lo

que realmente experimentaban ante situaciones escolares típicas como, por ejemplo, la preparación o estudio para un examen de matemáticas. Ante posibles alumnos con dificultades de expresión, Zimmerman y Martínez-Pons, diseñaron una serie de preguntas adicionales para facilitar las respuestas de estos estudiantes (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Investigaciones posteriores confirmaron la efectividad del instrumento para medir el uso de estrategias de autorregulación y distinguir a los alumnos de alto y bajo rendimiento en función del uso que les dan. Las estrategias que se miden son: establecimiento de metas y planificación, organización y transformación de la información, búsqueda de información, registro y control, autoevaluación, autoasignación de sanciones positivas y negativas, estructuración del ambiente, búsqueda de ayuda de iguales, búsqueda de ayuda de adultos, búsqueda de ayuda de profesores, revisión o repaso de los exámenes y materiales y repetición-memorización (Torrano y González, 2004).

Una limitación de las preguntas abiertas de la Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS) es que los alumnos con pocas habilidades verbales no suelen dar explicaciones detalladas de los métodos autorregulatorios utilizados (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

- Los juicios de los profesores

Los docentes evalúan la calidad del aprendizaje autorregulado de los estudiantes por medio de tareas académicas. Esa evaluación puede estar más o menos formalizada y puede estar o no medida por instrumentos. Zimmerman y Martínez-Pons (1988) crearon una escala para el docente, a la que ya se ha hecho mención antes, la Rating Student Self-Regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale, de cara a ayudarlo a evaluar las estrategias de autorregulación de sus estudiantes. Por medio de un cuestionario de 12 ítems se puntúa, en una escala tipo Likert de 5 puntos, si el estudiante hace uso de alguna de las catorce estrategias

identificadas en la escala Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS), antes mencionada.

- **Las medidas think-aloud.**

En las medidas think-aloud (pensar en voz alta) el estudiante verbaliza sus pensamientos y los procesos y estrategias cognitivas que utiliza mientras ejecuta una actividad. Las medidas think-aloud se han puesto en marcha de forma frecuente en el proceso lector (Pressley, 2000; Pressley y Afflerbach, 1995). Las respuestas que el estudiante proporciona de forma verbal pueden analizarse, también, haciendo uso del protocolo de respuesta de Zimmerman y Martínez-Pons (1986). No es imprescindible utilizar este tipo de instrumentos, aunque puede ayudar. De hecho, de lo que se trata es de recoger los pensamientos y procesos que los estudiantes movilizan al realizar actividades de una cierta complejidad. Esto se puede llevar a cabo pidiendo a los alumnos que digan qué piensan cuando hacen las cosas, cómo lo hacen y por qué lo hacen así, pudiendo grabarse las respuestas o pidiendo que escriban el proceso que siguen o han seguido para resolver las tareas. Este proceso de autoobservación y anotación puede hacerse al mismo tiempo que se realiza la tarea o después, “rebobinando”.

- **Los métodos de detección de errores en las tareas.**

Este método suele ser empleado para valorar el proceso de autoobservación de la comprensión en el área de lectura. Se introducen errores en los materiales que emplean los estudiantes con el objetivo de observar si son encontrados y comprobar las medidas que se toman (Baker y Cerro, 2000; Garner, 1987).

- **Trace Methodologies.**

Estas herramientas se basan en indicadores observables sobre los procesos cognitivos que los estudiantes emplean conforme ejecutan actividades como, por

ejemplo, si el estudiante escribe información extra en los márgenes de los materiales de estudio: resúmenes, anotaciones, comentarios, comparación con otras fuentes, etc. (Baker y Cerro, 2000; Winne y Jamieson-Noel, 2003).

- **Medidas de observación de la ejecución en la tarea.**

Este procedimiento se basa en la observación, por parte de un agente externo, sobre lo que un estudiante hace al realizar las actividades académicas (Perry, 1998). Se suelen complementar con entrevistas y presenta varias ventajas en la evaluación del aprendizaje autorregulado (Turner, 1995): es un indicador objetivo de lo que hacen los estudiantes en lugar de lo que ellos recuerdan o creen hacer, permiten relacionar las conductas de los estudiantes con las condiciones que son necesarias para las tareas y pueden reducir las dificultades de medición como el sesgo de respuesta (optimismo). Muestra limitaciones en la descripción de los procesos cognitivos que utilizan los estudiantes para la ejecución de las actividades.

- **Pruebas de análisis de casos.**

Este tipo de pruebas se refiere a una situación hipotética (Monereo y Miquel, 1998) y puede aplicarse a un grupo clase recreando situaciones de aprendizaje individual donde otros estudiantes del mismo nivel educativo resuelven tareas o aprenden contenidos ejecutando diversos procesos. Los alumnos evaluados con estos instrumentos deben elegir el modo de actuación que ellos seguirían y justificarlo por escrito.

- **Observación. Informes.**

Según Gargallo (2000a), “la observación puede utilizarse para recoger evidencias de aspectos observables del uso de la estrategia o de los resultados obtenidos en el aula”. Gargallo considera que esta herramienta es idónea para la

elaboración de informes posteriores a partir de esa observación realizada por parte de los profesores.

- **Tareas evaluativas.**

Según Monereo y Miquel (1998), este es el procedimiento que más garantías de validez y fiabilidad ofrece. Se realiza a partir de la interacción profesor-alumno mientras se realiza una tarea por parte del estudiante, la cual debe ser similar a otra ejecutada previamente, pero con alguna novedad y dificultad añadida. De este modo, el alumno tomará decisiones sobre su ejecución a partir de las diferentes condiciones presentadas. La resolución por parte del estudiante permite determinar lo que sabe y aprende, la forma de uso de las ayudas recibidas y la forma de adquisición de nuevos conocimientos. Previamente el profesor debe realizar un análisis de ésta para delimitar los procedimientos a emplear, su uso estratégico en función de las condiciones dadas y las ayudas que deben proporcionársele (Gargallo, 2000a).

3.1.10. La enseñanza de estrategias de aprendizaje en la universidad.

Aunque ya en otro apartado anterior abordamos el tema de la enseñanza en este apartado lo contextualizaremos en la universidad. Presentaremos, pues, alternativas para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la universidad para abordar, en el siguiente apartado, las claves de la experiencia formativa desarrollada en la tesis.

3.1.10.1. Programas formativos y experiencias de enseñanza.

Investigaciones como la de Gargallo (2012) indican que, en la práctica, los estudiantes universitarios no tienen suficiente competencia en aprendizaje autorregulado, es decir, en el manejo de estrategias de aprendizaje. Esto va en contra de los deseos de los profesores universitarios y, a partir de la verificación

de estas deficiencias, se puede dar la inhibición o el compromiso y la acción del profesor para ayudarlos (Gargallo, 2012).

El trabajo en el contexto de la universidad presenta diversas alternativas (Cerezo, Nuñez, Fernández, Suárez y Tuero, 2011; Gargallo, 2012):

- **La aplicación de programas específicos.**

Se enseñan ciertas estrategias y habilidades en un tiempo concreto y con sesiones limitadas y secuenciadas dentro o fuera del periodo lectivo. Se utilizan comúnmente para elaborar investigaciones y probar herramientas que se puedan sistematizar validando hipótesis. Encontramos algunas obras publicadas en esta línea.

McKeachie, Pintrich y sus colaboradores crearon un programa de intervención, el Learning to Learn, propuesto como curso introductorio para estudiantes de universidad a través del departamento de Psicología de la Universidad de Michigan. El programa versa sobre la enseñanza de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales con el objetivo de enseñar a los alumnos de la universidad a ser estudiantes autorregulados (McKeachie, Pintrich, y Lin, 1985; Pintrich, McKeachie y Lin, 1987). Este programa se basa en la investigación que recomienda considerar la motivación y la cognición juntas en modelos de autorregulación (García y Pintrich, 1994; Pintrich y de Groot, 1990; Wolters, Yu y Pintrich, 1996).

Tuckman (2003a, 2003b) elabora un modelo de intervención, el modelo Strategies-for-achievement: “Individual learning and motivation: strategies for success in college”, a través de un curso ofrecido por la Ohio State University en el año 2000 y que, posteriormente, se haría en otras instituciones. El modelo de intervención tiene como objetivo enseñar estrategias de aprendizaje y motivación a los estudiantes universitarios con el fin de mejorar sus logros académicos.

Weinstein y sus colaboradores elaboraron un programa, presentado como curso en habilidades de estudio y formato de asignatura, que se impartía tres horas semanalmente (Weinstein y Underwood, 1985) para ofrecer apoyo a los alumnos universitarios que tuvieran problemas académicos. El curso fue evolucionando hasta configurarse como una asignatura sobre aprendizaje estratégico.

Norton y Crowley (1995) se centraron en el entrenamiento de habilidades de estudio, estrategias y enfoques de aprendizaje como parte del curriculum de psicología de los estudiantes de primer curso en el Liverpool Institute of Higher Education.

Schloemer y Brenan (2006) lanzan un programa diseñado y dirigido a mejorar el rendimiento académico a través de la autorregulación del proceso de aprendizaje y cuyos objetivos fueron concienciar a los alumnos de la importancia de establecer objetivos correctamente, fomentar un seguimiento frecuente de su aprendizaje y animarlos a implementar estrategias para mejorar el rendimiento.

Carbonero y Navarro (2006) llevaron a cabo un programa de entrenamiento con estudiantes de matemáticas de la carrera Educación Integral de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales «Ezequiel Zamora» (UNELLEZ-Barinas).

Rosário et al. (2007) abordó las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo de alumnos universitarios de primer curso de dos titulaciones de la Universidad de Oviedo. Estos alumnos fueron entrenados en estas estrategias durante 6 sesiones semanales de 1 hora entre octubre-diciembre de 2005.

Nückles, Hübner y Renkl (2009) ponen en marcha una intervención para la mejora del Self-Regulated Learning por medio de la escritura de Protocolos de Aprendizaje, el “Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols”.

- **Programas de intervención sobre estrategias en el marco de investigaciones empíricas.**

Román (2004) llevó a cabo una intervención de “Estrategia de lectura significativa de textos”. Es un método de aprendizaje autorregulado para estudiantes universitarios basado en el modelo ACRA (Román, 1990) que considera 32 estrategias de aprendizaje divididas en estrategias metacognitivas, de apoyo, y estrategias cognitivas de adquisición, codificación y recuperación. La intervención se centra en una estrategia de lectura y comprensión significativa de textos con el fin de que esto sea empleado después en tareas instruccionales centradas en el aprendizaje autónomo.

- **El diseño de asignaturas o talleres de libre asistencia de los estudiantes.**

Las asignaturas tienen una duración relevante y en ellas se entrena en estrategias y habilidades. La asignatura “Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio para estudiantes universitarios” de libre elección, ofertada en uno de los campus de la Universidad de Valencia para alumnos de primeros cursos es un ejemplo de ello. Esta asignatura se impartió desde 2003-2004 hasta su desaparición.

En el caso de los talleres se enseñan ciertas estrategias y habilidades a los estudiantes que lo desean y tienen una menor duración. Un ejemplo de esto lo tenemos en el ICE de la Universidad Politécnica de Valencia. Estos talleres tienen una duración breve y presentan un número de sesiones definidas.

Asimismo, otras entidades tienen cursos organizados que giran en torno a aspectos específicos y particulares como el control de la ansiedad, las técnicas de estudio, etc. Ejemplos de éstos los encontramos en el Gabinete de Orientación Pedagógica de la Universidad Europea de Madrid con cursos como “Aprender a

aprender” o el “Programa de Competencias para el Aprendizaje Autónomo: planificación, trabajo en equipo y hablar en público”, en el Servicio de Orientación al Universitario de la Universidad de Salamanca que ha contado con cursos sobre “Aprender a aprender” o “Técnicas de mejora del rendimiento académico” (Cerezo et al., 2011) y la Universidad Católica de Valencia que cuenta con un Servicio de Orientación conformado por pedagogos y psicólogos presentes en todas sus sedes y que ofrecen seminarios relacionados con la gestión del tiempo, la ansiedad ante exámenes, técnicas de estudio aplicadas a la universidad, exposiciones orales, preparación de exámenes, trabajo en equipo, regulación emocional, etc.

- **La inserción en los planes de estudio de materias obligadas de tipo instrumental.**

Con la inserción de materias obligadas en el primer año se logra enseñar a los alumnos las estrategias y habilidades consideradas necesarias para una buena gestión en el contexto universitario. Las asignaturas, obligadas, forman parte del plan de estudios de los grados. Un ejemplo de este planteamiento lo encontramos en el grado de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Valencia en la asignatura “Estrategias para el aprendizaje y la participación en la universidad” de primer curso. Es una asignatura que consta de cuatro talleres (Dinámica de grupos, TIC y Documentación, Estrategias de aprendizaje, Conocimiento y participación en la vida universitaria) con una duración total de 60 horas.

- **La inserción en el curriculum de las materias el aprendizaje estratégico por medio de la acción de los profesores.**

Los profesores enseñan a los estudiantes, en sus asignaturas, a aprender a aprender la asignatura. Se trabajan estrategias y habilidades necesarias como, por ejemplo, estrategias para la elaboración y organización de la información seleccionar la información, planificación, realización de trabajos e informes, autoevaluación y autorregulación, etc. Esta sería la mejor alternativa si el

profesorado fuera lo suficientemente competente en el tema, se coordinase y se comprometiera con la enseñanza, dado que el planteamiento es eminentemente ecológico y contextualizado. Sin embargo, dado que no suele ser así, las otras alternativas siguen siendo interesantes y necesarias.

Carbonero, Román y Ferrer (2013) diseñaron y validaron un programa – curricularmente integrado – para "aprender estratégicamente" en el que se utilizaron estrategias de organización, elaboración y ampliación. Los contenidos trabajados eran de la asignatura de Psicología Evolutiva. La intervención tuvo una duración de tres meses (doce sesiones de dos horas) y estuvo compuesta por grupo experimental y control.

- **Otras experiencias de enseñanza de estrategias de aprendizaje en la universidad.**

Otros ejemplos de intervenciones relacionadas con la enseñanza de estrategias de aprendizaje se pueden encontrar en Thinking Aloud Together (TAT), que fue creado para el desarrollo de la metacognición y el aprendizaje autorregulado a través del aprendizaje colaborativo en pequeños grupos (Hogan, 1999), y el Peer Instruction Program de Eric Mazur en la Universidad de Harvard, que busca impulsar estrategias de autorregulación del aprendizaje mediante la colaboración compañeros-profesores (Webb y Palincsar, 1996). Asimismo, Lan (1998) realizó una intervención con estudiantes universitarios a quienes entregó protocolos para ayudarlos a monitorear su proceso de estudio y recoger datos sobre cuánto tiempo invirtieron en estudiar un concepto, cómo evaluaron su autoeficacia en el aprendizaje de este concepto, etc., utilizando contenidos de una asignatura de estadística (Cerezo et al., 2011).

Rodríguez y Manzano (2000) llevaron a cabo programas de Orientación Universitaria definidos como un instrumento que permite canalizar las necesidades de los alumnos y sistematizar su intervención para que éstos sean conscientes de

que sus estudios son la principal herramienta para construir su futuro profesional (Rodríguez y Manzano, 2002), sin embargo, estos programas son más bien paquetes de técnicas y estrategias de estudio aisladas.

3.2. Enfoques de aprendizaje.

En el siguiente apartado explicaremos el concepto de enfoque de aprendizaje, los diferentes tipos de enfoque encontrados y, al igual que en el apartado anterior, los instrumentos de evaluación y su relación con el rendimiento académico.

3.2.1. Concepto de enfoques de aprendizaje.

Enfoques de aprendizaje es un término acuñado para hacer referencia a los procesos que tienen lugar a partir de las percepciones que los estudiantes tienen de las actividades o tareas académicas y que son influenciadas por sus rasgos de personalidad. La investigación en este tema tiene sus inicios en los estudios de F. Marton, N. Entwistle y J. Biggs, entre otros (Hernández Pina y Hervás, 2005).

Según Hernández Pina y Hervás (2005), los enfoques de aprendizaje son consistencias, modos habituales de procesar la información y constan de dos componentes: “la motivación o intenciones del estudiante para aprender, y las estrategias que utiliza en su proceso de aprendizaje” (p. 285). Cómo el estudiante aborde el aprendizaje va a depender de las intenciones, motivos, características personales, conocimientos que posea y del uso que se haga de los conocimientos previos dentro de contexto educativo dado. De la relación intención-proceso dependerá en gran medida el resultado del aprendizaje, siendo esta relación (intención-proceso-resultado) la que se oculta en el propio constructo de enfoque de aprendizaje (Biggs, 1987c; Hernández Pina, 1993, 1999; Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquillón, 2002; Hernández Pina y Hervás, 2005).

Así, los enfoques de aprendizaje se pueden describir y analizar como la combinación entre la intención y el proceso empleado por los estudiantes para ejecutar una tarea en particular en un momento dado, pero también como la manera en que el estudiante, conscientemente, aborda las actividades o materias de aprendizaje (Hernández Pina y Hervás, 2005).

Por lo tanto, la motivación y los objetivos determinan la forma de abordar los procesos involucrados en el aprendizaje. Este es un proceso complejo de metaaprendizaje (Biggs, 1987c) que necesita que el alumno confíe en sus propios recursos cognitivos y controle la selección y uso de estrategias de aprendizaje concretas.

3.2.2. Tipos de los enfoques de aprendizaje.

En la literatura podemos encontrar tres tipos de enfoques de aprendizaje que categorizarían la forma común en la que los estudiantes universitarios ejecutan sus tareas de aprendizaje o estudio: enfoque profundo, enfoque superficial y enfoque estratégico o de alto rendimiento (Hernández Pina y Hervás, 2005). Según Richardson (1994), estos enfoques estarían relacionados respectivamente con una orientación hacia la comprensión del conocimiento, con una orientación hacia la reproducción del conocimiento con fines académicos y evaluativos y, por último, con una orientación hacia el logro del éxito académico basado en altas calificaciones.

Kember (2000) y Hernández Pina (1999) reducirían estas dimensiones a dos: enfoque superficial y profundo. Según Biggs (1985), el enfoque superficial incluye la motivación extrínseca e instrumental y su objetivo es satisfacer los requisitos de la actividad con poco esfuerzo evitando así el fracaso. En el enfoque superficial las estrategias empleadas son memorísticas, reproductoras y limitadas a lo literal, sin llegar a establecer relaciones entre conceptos. El enfoque profundo incluye la motivación intrínseca y la intención de comprender y aprender. Se

utilizan en este enfoque las estrategias de relación e integración de los conocimientos, conceptos y contenidos nuevos con los conocimientos previos. El aprendizaje es el resultado una experiencia emocional satisfactoria.

El enfoque de alto rendimiento, descartado por Kember (2000) y Hernández Pina (1999), tiene como objetivo alcanzar la máxima competencia dentro de un grupo por parte del estudiante. Cuando un estudiante emplea este enfoque consigue planificar el tiempo y la tarea, teniendo en cuenta, la autodisciplina, el esfuerzo, la sistematización, la eficacia y el orden (Aguilar, 2010).

La clasificación de los enfoques de aprendizaje permite, además, conocer y describir la manera en la que aprenden los estudiantes, independientemente de dónde lo hagan. Ha permitido, del mismo modo, establecer unos modelos de enseñanza-aprendizaje comprensivos que permiten establecer los factores determinantes de la calidad del aprendizaje (Biggs, 1987c).

3.2.3. Evaluación de los enfoques de aprendizaje.

Para la evaluación de los enfoques de aprendizaje encontramos diversos cuestionarios. A continuación, presentamos algunos de ellos encontrados en la literatura:

- Inventory of Learning Processes (ILP) 1977

Sus autores son Schmeck, Ribich y Ramanaiah (1977). El Inventario de Procesos de Aprendizaje (ILP) evalúa cuatro dimensiones complementarias relativas a los estilos y procesos de aprendizaje en el estudio académico (Procesamiento profundo, Procesamiento elaborado, Relación de hechos, Estudio metódico) y está compuesto de 62 ítems. El ILP se ha utilizado en población secundaria (García-Ros, Pérez-González, Martínez y Alfonso, 1999; Moliner,

1997) y universitaria (Cano y Justicia, 1993; Castejón, Montañés y García-Correa, 1993) española.

La adaptación española del cuestionario del ILP está dirigida a estudiantes de secundaria y consta de 36 ítems con una escala Likert 1 – 5 (desde “nunca” hasta “siempre”) y evalúa las cuatro dimensiones mencionadas más una añadida sobre procesos de aprendizaje. La dimensión Procesamiento Profundo está compuesta por 9 ítems y se asocia con “una mayor probabilidad de adoptar estrategias de conceptualización, de búsqueda del significado, de comparación y contraste de abstracciones hasta llegar a formar jerarquías y teorías, de categorización y evaluación crítica de la información” (Pérez-González, García-Ros y Talaya, 2003, p. 63). La dimensión Estudio Metódico está compuesta por 11 ítems y evalúa el uso sistemático de técnicas de aprendizaje tradicionales. La dimensión Retención de Hechos está compuesta por 4 ítems y se relaciona con la preferencia por la información de hechos y el recuerdo de detalles. La dimensión Procesamiento Elaborativo está compuesta por 12 ítems y evalúa la elaboración y personalización de la información y del material de clase. La Puntuación Global sobre Procesos de Aprendizaje es un sumatorio de las cuatro dimensiones previas y sintetiza el conjunto de procesos de aprendizaje que pone habitualmente en marcha el sujeto (Pérez-González et al., 2003). La tabla 20 presenta la estructura de este cuestionario.

Tabla 20

Estructura del Inventario de Procesos de Aprendizaje.

Dimensiones	N.º de ítems
Procesamiento Profundo	9
Estudio Metódico	11
Retención de Hechos	4
Procesamiento Elaborativo	12
Puntuación Global sobre Procesos de Aprendizaje	

Fuente: Elaboración propia.

- Approaches to Study Inventory (ASI) (1979)

El ASI o Inventario de Enfoques de Estudio tiene como autor a Entwistle (1979). La versión de Entwistle, Hanley y Hounsell (1979) está compuesto por 64 ítems que forman 16 subescalas: Enfoque Profundo, Interrelación de Ideas, Uso de la Evidencia, Motivación intrínseca y Enfoque Superficial, entre otras (Cano, 2000). Es un instrumento dirigido a la Educación Superior y ha sufrido múltiples modificaciones en su estructura factorial desde su creación (Entwistle, 1979, 1981; Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979; Entwistle y Ramsden, 1982; Entwistle y Tait, 1994, entre otros).

- Learning Process Questionnaire (LPQ) (1987)

Su autor es Biggs (1987a) y evalúa los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de secundaria. Consta de 38 ítems distribuidos ítems en 3 escalas para los enfoques superficial, profundo y de logro. Existe una versión más reciente del mismo: el R-LPQ-2F o Revised Two Factor Learning Process Questionnaire con solo 2 escalas para los enfoques superficial y profundo, con un total de 22 ítems.

La versión española del mismo es el CEPA (Barca, 1999) y su propósito es evaluar las estrategias y los motivos de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y los compuestos de enfoques en el campo de la educación secundaria.

- Study Process Questionnaire (SPQ) (1987)

El SPQ, cuyas siglas en español son CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio), evalúa los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su autoría pertenece a Biggs (1987b). Consta de 42 ítems distribuidos ítems en 3 escalas para los enfoques superficial, profundo y de logro.

Existe una versión más reciente del mismo: el R-SPQ-2F o Revised Two Factor Study Process Questionnaire (Biggs, Kember y Leung, 2001) el cual no contempla la dimensión del Enfoque Estratégico (Freiberg-Hoffmann y Romero-Medina, 2019). Consta de 20 ítems que están divididos en dos escalas, una de enfoque superficial y otra de enfoque profundo. Cada una de las escalas está compuesta por 10 ítems que evalúan motivos y estrategias (superficiales en una escala y profundos en otra). Al igual que el LPQ, presenta una versión española realizada por Barca (2000): El CEPEA.

- Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) (1993)

Su autor es Entwistle (1993) y es una versión revisada del ASI (Gargallo, Garfella y Pérez, 2006). Consta de 15 subescalas agrupadas en tres escalas generales: Enfoque superficial, Enfoque profundo y Enfoque estratégico. La estructura del RASI es la presentada en la tabla 21.

Tabla 21

Estructura del RASI

Escalas	Subescalas
Enfoque profundo	Búsqueda de significado.
	Interés activo.
	Actitud crítica.
	Relación y organización de ideas.
	Uso de la evidencia y de la lógica.
Enfoque superficial	Dependencia de la memoria.
	Dificultad para encontrar el sentido.
	Incapacidad para relacionar.
	Estudio irreflexivo.
	Preocupación por cumplir.
Enfoque estratégico	Decidido a sobresalir.
	Alerta a las exigencias de evaluación.
	Esfuerzo en el estudio.
	Organizado para estudiar.
	Control del tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

- Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) (1998)

El ASSIST es el resultado de un proceso de refinamiento del Approaches to Studying Inventory (ASI) y sus autores son Tait, Entwistle y McCune (1998). Existen dos versiones: una abreviada y otra extendida. La versión extendida consta de 52 ítems que permite evaluar 13 subescalas que a su vez se agrupan en tres dimensiones mayores: Superficial, Profundo y Estratégico. La versión abreviada consta de 18 ítems con el mismo fin y es útil para evaluar los modos de aprender y su uso en estudiantes de primer año de universidad con bajo rendimiento académico (Entwistle, McCune y Tait, 2013).

- Cuestionario de evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria (CEPA) (1999)

Barca (1999) realiza una adaptación del LPQ de Biggs y elabora el CEPA, un cuestionario de autoinforme que consta de 36 ítems con una respuesta escala tipo Likert (1-5). Aporta, en un primer nivel, información relativa a las motivaciones y estrategias de aprendizaje de los estudiantes, en un segundo nivel, ofrece tres escalas de enfoques de aprendizaje (Superficial, Profundo y Logro) que integran las motivaciones y estrategias y, en el tercer nivel, tiene dos compuestos principales (profundo-logro y superficial-logro). El alcance de CEPA cubre las edades correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

- El Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA) (2000).

Su autor es Barca (2000) y evalúa el grado y el nivel de los enfoques de aprendizaje, las estrategias y los motivos integrados en dichos enfoques y los compuestos de enfoques de los alumnos universitarios. Consta de 42 ítems con respuesta escala Likert (1 – 5). Los fines y descripción del CEPEA son idénticos al CEPA salvo su aplicación, la cual es el ámbito universitario y no el de secundaria.

- Inventario de Procesos de Estudio (IPE-ES) (2018)

El IPE-ES es una escala auto-informe, breve, elaborada por Amieiro, Suárez, Cerezo, Rosário, y Núñez (2018) y compuesta por 12 ítems que miden dos dimensiones del proceso de aprendizaje: enfoque superficial y enfoque profundo. El IPE-ES está diseñado para su aplicación tanto en Educación Secundaria como en Educación Superior. Seis de los doce ítems evalúan la motivación para aprender y los seis restantes las estrategias cognitivas empleadas para alcanzar objetivos. Por lo tanto, tres ítems representan la motivación profunda, tres ítems la motivación superficial, tres ítems las estrategias cognitivas que llevan a un aprendizaje profundo, y tres ítems las estrategias que llevan a un aprendizaje superficial. Todos ellos se presentan en formato tipo Likert de 5 alternativas desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

3.2.4. Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico.

Respecto a la relación de los enfoques de aprendizaje con el rendimiento académico, diversas investigaciones evidencian que los enfoques de aprendizaje, y especialmente el enfoque profundo, influyen en el rendimiento académico. “Esto se debe a que los estudiantes que utilizan los procesos de nivel cognitivo superior para aprender alcanzan una mejor comprensión y, en consecuencia, mejores resultados académicos” (Barboyon, 2019, p. 63).

A continuación, presentamos algunas de las investigaciones en relación a los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico tanto en estudiantes universitarios como estudiantes de secundaria.

Kember, Jamieson, Pomfret y Wong (1995) analizaron la relación que existe entre enfoques y rendimiento, pero no encontraron una relación clara entre enfoque profundo y rendimiento académico a no ser que a éste lo acompañara suficiente trabajo (Gargallo et al. 2006).

Cano (1996) analizó las relaciones existentes entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico por medio del cuestionario RASI (Revised Approaches to Studying Inventory) de Entwistle y diversas variables relacionadas con el estudio (conocimientos previos, habilidades intelectuales, autoeficacia, intereses, ansiedad, etc.) a través de un cuestionario propio sin validar. Cano encontró relaciones significativas entre la valoración de los estudiantes de algunas variables, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. No obstante, no se analizó la incidencia de los enfoques en el rendimiento académico (Gargallo et al. 2006).

Valle et al. (2000), mediante el cuestionario CPE de Biggs (1987b), el cuestionario CMA (Cuestionario de Metas Académicas) de Hayamizu y Weiner (1991) y una serie de ítems propios para evaluar otras variables, analizaron los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus diferencias en autoconcepto académico, persistencia ante las tareas, capacidad percibida, metas académicas, capacidad de adaptación al contexto académico, elección de tareas, expectativas de éxito y rendimiento académico. Estos autores analizaron las diferencias existentes entre los sujetos con predominio de enfoque superficial y de enfoque profundo, encontrando pruebas de que los sujetos con predominio de enfoque profundo presentaban el mayor nivel de autoconcepto académico positivo, el mayor nivel de capacidad percibida, persistencia, metas de aprendizaje, preferencia por tareas difíciles, expectativas de éxito y rendimiento académico. Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez no analizaron en este estudio el enfoque estratégico o de logro (Gargallo et al. 2006).

Muñoz y Gómez (2005) realizaron un estudio con estudiantes universitarios de diferentes titulaciones para establecer la relación existente entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico, entre otras variables. Para ello hicieron uso de la versión del SPQ de Biggs (1987b), el cuestionario R-SPQ-2F (Biggs, Kember, y Leung, 2001), reducido a 20 ítems, dos escalas (enfoques superficial y profundo) y cuatro subescalas (estrategias profunda y superficial, motivación

profunda y superficial). Dichos autores encontraron correlación estadística positiva entre el resultado académico de los estudiantes y su estrategia y motivación para aprender, aunque no hallaron relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento académico en todas las titulaciones.

Gargallo et al. (2006) analizaron relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico con el objetivo de determinar que los estudiantes con enfoque profundo obtendrían mejores calificaciones. Para esta investigación se utilizó, como instrumento de medida, el R-SPQ-2F de Biggs, Kember y Leung, instrumento que, como ya hemos visto, fue desarrollado con ítems modificados del Study Process Questionnaire (SPQ) desarrollado previamente por Biggs (1987b). Los resultados obtenidos confirmaron la hipótesis formulada al hallar correlaciones significativas entre el rendimiento académico y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Ruiz, Hernández y Ureña (2008) llevaron a cabo un estudio sobre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios haciendo uso de los cuestionarios CPE y el Cuestionario sobre Aspectos Personales y Académicos en Estudiantes Universitarios (CAPAEU), elaborado expresamente para ese estudio con la finalidad de evaluar las variables producto. Dichos autores concluyeron que era significativa la relación entre el enfoque adoptado por el estudiante y el rendimiento institucional. Así, observaron que los alumnos que hacían uso de un enfoque profundo obtenían mejores calificaciones que los alumnos que utilizan un enfoque superficial.

González, Del Rincón y Bayot (2010) realizaron una investigación sobre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico con dos grupos de estudiantes de educación secundaria (grupo experimental y control) haciendo uso de una adaptación del Revised Learning Process Questionnaire, R-LPQ-2F (Kember, Biggs y Leung, 2004). Los autores no encontraron diferencias significativas entre

los alumnos de ambos grupos en relación con el enfoque profundo, pero sí relación con el enfoque superficial a favor del grupo control.

Fox, Stevenson, Connelly, Duff y Dunlop (2010) evaluaron la efectividad de una técnica llamada MAP (The Mentor Accountant Project) en relación con los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico. Con esta técnica, alumnos de primer curso de la universidad eran ayudados por alumnos de tercer año, mentores, quienes fueron entrenados en habilidades de estudio que luego enseñaban a los estudiantes de primero. Se hizo uso del cuestionario ASSIST para medir los enfoques de aprendizaje (antes y después de su participación) y los posibles cambios en los participantes de MAP en contraposición a los que no participaron. Los resultados mostraron diferencias entre los enfoques de aprendizaje de los participantes en MAP y los que no.

Gargallo, Almerich, Suárez, García, Pérez y Fernández (2013) “llevaron a cabo un estudio sobre los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios, así como su evolución a lo largo del primer año de carrera” (Barboyon, 2019, p. 64-65) mediante el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE). En esta investigación concluyeron que el enfoque profundo era empleado por los alumnos excelentes, es decir, aquellos estudiantes que obtienen mejores puntuaciones, mientras que los estudiantes medios usaban un enfoque superficial.

Barron y Limpie (2017) realizaron una investigación con estudiantes universitarios para determinar los enfoques de aprendizaje predominantes de los estudiantes de medicina de primer año y su relación con el rendimiento académico mediante la aplicación de una versión corta del cuestionario Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). Los resultados mostraron que el enfoque predominante fue el enfoque profundo encontrando, además, correlación significativa entre el enfoque estratégico y el rendimiento académico.

Arias-Estero, Morales-Belando, Meroño y Calderon (2019) estudiaron con población universitaria la relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico para examinar si dos estrategias constructivistas de aprendizaje (planificación del trabajo no presencial y desempeño de un rol activo) permitirían la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje y el incremento del rendimiento académico de estos estudiantes. La investigación se llevó a cabo con grupo experimental y control. Los resultados mostraron mejoras estadísticamente significativas en el rendimiento académico a favor del grupo donde se llevó a cabo la intervención, mejorando, asimismo, el enfoque profundo. De esta manera, los autores concluyeron que las estrategias de estudio introducidas, así como el activismo promovido entre los estudiantes, podrían influir en la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo y conducir a un mejor éxito académico. Se utilizó como instrumento de evaluación el Inventario de Procesos de Estudio (IPE-ES).

3.3. Actitudes ante el aprendizaje.

Se presupone que los estudiantes que ingresan en la universidad poseen unas actitudes muy favorables hacia el estudio, lo que no siempre es cierto. La experiencia demuestra que un número significativo de estudiantes universitarios obtienen malos resultados y, como veremos a continuación, las actitudes tienen relación con ello. Los alumnos no suelen hacer frente, de manera exitosa, a los desafíos universitarios: mayor exigencia, mayor organización del trabajo académico, autonomía, mayor dedicación al estudio, etc. Para enfrentarse a las tareas más comprometidas que plantea la formación universitaria el alumnado necesita de actitudes positivas.

A continuación, explicaremos qué son las actitudes ante el aprendizaje, los instrumentos que permiten evaluarlas y la relación de éstas con el rendimiento académico.

3.3.1. Concepto de actitud.

Según Escámez y Ortega (1986), Escámez (1991), García y Sales (1997), Rokeach (1977, 1979), Vander Zanden (1989), Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez (2007) y Gargallo, Almerich, Garfella, Fernández, García y Rodríguez (2011), podemos entender la actitud como una predisposición aprendida y estable de forma relativa que evalúa, de cierta manera, un objeto, grupo, situación, persona o suceso. Esta evaluación se realiza en función de las creencias disponibles y lleva a actuar, favorable o desfavorablemente hacia ellos, siendo consecuente con la evaluación realizada. En otras palabras, podemos entender la actitud como una conducta, una tendencia relativamente estable a actuar, que surge ante la evaluación realizada por una persona sobre un objeto actitudinal. Esta evaluación puede ser agradable o desagradable, positiva o negativa, en función de las creencias, lo que determinaría que una persona se aproxime a dicho objeto actitudinal o lo evite (Acevedo y Meza, 2019).

Como indican Gargallo et al. (2007b), “las actitudes tienen un carácter multidimensional que integra diferentes componentes: cognitivo, afectivo-evaluativo y conductual, aunque para la mayoría de los autores el componente afectivo-evaluativo se considera como el elemento más esencial o específico de la actitud” (p. 242):

- a) **Componente cognitivo:** Las actitudes implican un conocimiento de la realidad y, por tanto, se basan en el conocimiento, las creencias y la evaluación concreta, objeto de la actitud, que se hace de ella. Sin conocer de una forma u otra el objeto de valoración no se puede emitir un juicio.
- b) **Componente afectivo-evaluativo:** Considerado durante mucho tiempo el componente fundamental de la actitud e, incluso, se ha llegado a identificar con la actitud sin más. El componente afectivo-

evaluativo muestra la dimensión del sentimiento de agrado o desagrado en relación a los objetos de las actitudes.

- c) **Componente conativo o comportamental:** Se refiere a la tendencia o disposición a actuar en relación con las personas, objetos o situaciones que son objeto de la actitud. Como consecuencia de la unión de los componentes cognitivo y afectivo-evaluativo obtenemos esta tendencia a actuar. Junto con ellos configuran las actitudes.

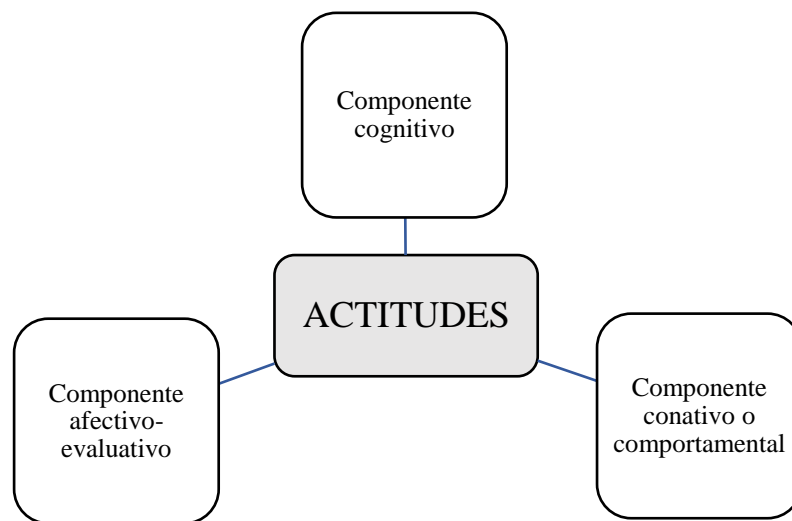


Figura 16: Componentes integrados en las actitudes. Fuente: Elaboración propia

Partiendo de estos tres componentes integrados en las actitudes establecemos algunas de sus características más significativas (Eiser, 1989; Gargallo et al., 2007b; Rodríguez, 1989; Rokeach, 1970, 1979):

1. Son experiencias subjetivas internalizadas, es decir, procesos que el individuo experimenta en su conciencia, aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo.
2. Son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona. Tiene que haber una referencia a algo o a alguien para que se genere una actitud.
3. Implican una evaluación agradable o desagradable de la cosa u objeto, situación o persona.

4. Implican juicios evaluativos. La noción de actitud sugiere una cierta organización de las creencias, las reacciones o la capacidad de crítica.
5. Pueden ser positivas o negativas. Se caracterizan por admitir diversos grados de intensidad o magnitud, principalmente en lo que respecta al componente afectivo.
6. Se pueden expresar a través del lenguaje verbal y del lenguaje no verbal.
7. La expresión de una actitud se realiza, generalmente, para que sea recibida y entendida por otros.
8. Están más o menos relacionadas entre sí, en la medida que se refieren a objetos idénticos, similares o diferentes. Cuanto más se relacionan unas con otras es más probable que coincidan lógicamente entre sí.
9. Implican un grado de compulsión o de compromiso hacia la acción.
10. Tienen cierta estabilidad que dependerá de su grado de centralidad. Por ello, las actitudes son predecibles en relación con la conducta social.
11. Se aprenden, se desarrollan a partir de la experiencia, principalmente como resultado de un proceso de socialización. Esto les permite ser vistas como metas educativas de primera magnitud. La intervención educativa permite promover su formación y desarrollo, cuando son adecuadas, y prevenirlas cuando no lo son. Los tres grandes contextos configuradores de actitudes son el entorno sociocultural, el familiar y el escolar.
12. Desempeñan un papel básico en el conocimiento y la enseñanza, en el sentido de que el sujeto suele dar una respuesta preferencial hacia aquel objeto favorable de la actitud.

Según Andrade-Valles et al. (2018), una buena actitud hacia el aprendizaje es un buen motivador para continuar con el estudio y podría motivar al alumno a buscar o generar hábitos de estudio o estrategias de aprendizaje que le permitan conseguir su objetivo (motivación de logro). Este objetivo podría ser estudiar por el mero placer de hacerlo (motivación intrínseca) o estudiar porque el aprendiz considera que haciéndolo conseguirá algo que desea (motivación extrínseca). Por tanto, una actitud adecuada hacia el aprendizaje puede ser un factor que conecte

múltiples motivaciones y estimule a los estudiantes a buscar y producir buenas estrategias de aprendizaje y hábitos de aprendizaje adecuados.

3.3.2. Evaluación de las actitudes.

La observación y el análisis de tareas realizadas por estudiantes pueden ser instrumentos efectivos para la evaluación de las actitudes. No obstante, estos instrumentos pueden ser llevados a cabo cuando se analizan sujetos individuales y, cuando son grupos poblacionales más grandes, se hace uso de cuestionarios que permiten rapidez y objetividad (Barboyon, 2019).

Entre los cuestionarios de evaluación de las actitudes ante el aprendizaje encontramos:

- El Cuestionario para la Evaluación de las Actitudes hacia el Aprendizaje (CEVAPU) (2007)

Sus autores son Gargallo et al. (2007a). En su estructura encontramos tres dimensiones a evaluar distribuidas en once ítems con respuesta Likert 1 – 5 de “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”, la cual podemos observar en la tabla 22.

Tabla 22

Estructura del cuestionario CEVAPU

Dimensiones	N.º de ítems
Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	7
Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	2
Atribuciones internas.	2

Fuente: Elaboración propia.

Otros instrumentos que integran elementos actitudinales en su evaluación son (Barboyon, 2019):

- El Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE) (1990)

Sus autores son Álvarez y Fernández (1990) y tiene como objetivo la evaluación de los factores que, de manera directa o indirecta, influyen en el aprendizaje. El cuestionario trata de recoger información acerca de los hábitos y técnicas de estudio de los sujetos. La población a la que va dirigida son estudiantes desde 5° de primaria hasta 1° de bachillerato.

En su elaboración se consideraron tres aspectos básicos: condiciones físicas y ambientales, planificación y organización del tiempo y conocimientos de técnicas básicas. Estos aspectos básicos se dividen en siete niveles que componen la prueba (Álvarez y Fernández, 1990). La estructura del cuestionario se presenta en la tabla 23.

Tabla 23

Estructura del cuestionario CHTE

Escalas	Descripción	N.º de elementos incluidos
Actitud general hacia el estudio	Incluye todo lo referente a la predisposición, interés y motivación hacia el estudio.	10
Lugar de estudio	Alude a la ubicación física del lugar.	10
Estado físico del escolar	Se refiere a las condiciones físicas del alumno, la situación de su organismo.	6
Plan de trabajo	Alude a la planificación y estructuración del tiempo dedicado al estudio.	10
Técnicas de estudio	Ofrece pautas de estudio y recoge los diferentes pasos que deben seguirse para el aprendizaje de un tema o lección	10
Exámenes y ejercicios	Alude a las pautas a seguir en la realización de exámenes y ejercicios.	5

Trabajos	Incluye los aspectos a tener en cuenta para la realización de trabajos.	6
----------	-------------------------------------------------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

- El Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) (2014)

Su autor es Fernández (2014) y tiene como finalidad diagnosticar la naturaleza y grado de los hábitos, actitudes o condiciones con que los alumnos se enfrentan a una actividad de estudio específica, pronosticar las posibles consecuencias derivadas de los hábitos y actuar para la modificación de los mismos. El grupo de población al que se dirige son estudiantes desde 6° de Primaria hasta la universidad (24 años).

EL IHE está compuesto de cinco escalas, una de ellas de sinceridad, y consta de 90 ítems distribuidos como muestra la tabla 24.

Tabla 24

Estructura del IHE

Escala	N.º de elementos
Escala I: Condiciones ambientales de estudio	18
Escala II: Planificación del estudio	12
Escala III: Utilización de materiales	15
Escala IV: Asimilación de contenidos	15
Escala S: Sinceridad	30

Fuente: Elaboración propia.

3.3.4. Actitudes y rendimiento académico.

Gargallo Pérez-Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007b) consideran que las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje son una de las variables fundamentales que repercuten en los resultados académicos. Si la predisposición es favorable al aprendizaje el estudiante se puede comprometer, con motivación alta, en la realización de las tareas y en el aprendizaje.

Algunas investigaciones determinan que las actitudes son relevantes en el rendimiento académico de los alumnos. Gargallo et al. (2007b), por ejemplo, apuntaron a que los alumnos con actitudes más positivas obtendrían calificaciones más altas, hipótesis que fue corroborada en un estudio que realizaron con estudiantes universitarios y, en el cual, hicieron uso del cuestionario CEVAPU. Así, comprobaron que existe relación entre las actitudes y el rendimiento académico (Barboyon, 2019).

Otras investigaciones como las de Goolsby (1988), House y Prion (1998), Herrero, Nieto, Rodríguez y Sánchez (1999), Bakar et al. (2010), Gargallo y Suárez (2014) y Alcañiz et al. (2016), también contextualizadas en el entorno universitario, verifican la relación entre actitudes de aprendizaje y rendimiento académico (Gargallo et al., 2007b; Barboyon, 2019).

Asimismo, existen investigaciones llevadas a cabo fuera del contexto universitario, para valorar su incidencia en el rendimiento académico, que corroboraron esta relación. Así pues, podemos destacar las investigaciones de Quiles (1993), Carbonero, Martín-Antón, Monsalvo y Valdivieso (2015), Ramírez (2005) con alumnos de primaria y los estudios de Akey (2006) y Balentyne y Varga (2017) con alumnos de secundaria.

En la literatura, además, encontramos investigaciones referidas a las actitudes y su relación con el rendimiento académico en determinadas áreas de conocimiento. Así, encontramos investigaciones que relacionan las actitudes y el rendimiento académico en matemáticas (Di Martino y Gregorio, 2017; Gómez-

Chacón, 2002, 2010; Hannula, 2002; McLeod, 1994; Nicolaidou y Philippou, 1997; Rocha, Juárez, Fuchs y Rebolledo-Méndez, 2020).

4. La experiencia formativa desarrollada en la investigación.

Habida cuenta de las lagunas detectadas por el profesorado de 1º y por las atenciones individuales de los alumnos, llevadas a cabo por el orientador en el Servicio de Orientación de la universidad a lo largo de los cursos académicos, diseñamos una serie de acciones formativas que buscaban trabajar la autorregulación del alumnado y sus estrategias de aprendizaje, poniendo énfasis en algunas de las carencias más serias detectadas. Estas acciones formativas se desarrollaron a modo de taller tanto dentro como fuera de las horas lectivas -en función de la disponibilidad de espacios de la Facultad y de los horarios lectivos de los alumnos- y fueron incluidas en el currículum de alguna asignatura a petición del profesor responsable de la misma. Todos los talleres tuvieron una duración de dos horas. Asimismo, junto a los talleres, y dentro de las acciones formativas, se desarrollaron sesiones individuales de atención en el despacho de orientación a petición de los alumnos. Los alumnos podían acudir tantas veces como quisieran al despacho de orientación, aunque la frecuencia media ronda la atención semanal. La duración de estas atenciones individuales suele tener entre 30 y 45 minutos de duración.

Las estrategias de aprendizaje en estas acciones formativas son enseñadas de modo que puedan ser trabajadas, por parte de los alumnos, de forma transversal en diversas áreas (Bernad, 1999; Gargallo y Ferreras, 2000; Pérez Cabaní, 1997; Pozo y Monereo, 1999). De este modo, de entre los contenidos diseñados por el equipo de orientadores de la Universidad Católica de Valencia, adaptadas por el orientador de la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales a los grados correspondientes, y habida cuenta de las limitaciones de tiempo y espacios y a la voluntad de asistencia por parte de los alumnos, se desarrollaron los siguientes contenidos en los talleres ofertados:

- **Planificación y gestión del tiempo.**

Según la investigación de Garzón y Gil (2018), la gestión del tiempo, para algunos autores como Eilam y Aharon (2003) o Zimmerman (1996), se considera una parte importante de la autorregulación del aprendizaje, el cual se refiere a la forma en que los estudiantes regulan su tiempo de estudio para lograr con éxito las metas educativas propuestas (Pintrich et al., 1993). Desde la perspectiva del modelo de autorregulación académica, la gestión del tiempo tiene un fuerte componente de autocontrol, motivacional y metacognitivo. El alumno debe valorar y tomar decisiones en diversos aspectos como el orden en el que completará las diferentes tareas y el tiempo que dedicará a cada tema de aprendizaje (Garzón y Gil, 2018). Como señalan Liu, Rijmen, Maccann y Roberts (2009) y Claessens, vanEerde, Rutte, y Roe (2007), esta gestión del tiempo puede definirse como la realización de tareas o actividades en el tiempo previsto haciendo uso de procedimientos como la planificación, la organización o la priorización de tareas para obtener resultados de calidad. Supone el establecimiento y logro de metas que deben ser supervisadas y reguladas (Garzón y Gil, 2018).

Algunos estudios han confirmado la relación entre el rendimiento académico y las habilidades de planificación del tiempo. Así, la gestión y el ajuste efectivos del tiempo dedicado al estudio son un requisito previo importante para el éxito académico (Britton y Tesser, 1991; Kovach, 1997; Macan, Shahani, Dipboye y Phillipps, 1990; Pérez-González y García-Ros, 1999).

Generalmente, los estudiantes a menudo encuentran dificultades para organizar, planificar y realizar tareas académicas. La gestión del tiempo es una herramienta eficaz en el ámbito académico y ha generado el desarrollo de modelos teóricos (Macan et al. 1990) como el Britton y Glynn (1989), que formulan, en este sentido, un modelo de gestión del tiempo a tres niveles: nivel macro, seleccionar objetivos/subobjetivos y priorizarlos, nivel intermedio, generar y priorizar tareas

y subtarear a partir de los objetivos, y nivel micro, elaborar listados de tareas, planificar y realizarlas (Pérez-González et al., 2003).

Ukpong y George (2013) observaron que existen diferencias importantes en el rendimiento académico de los universitarios según el tiempo de estudio empleado. Así, la gestión del tiempo puede llegar a ser uno de los predictores más relevantes del rendimiento académico (George, Dixon, Stansal, Gelb y Pheri, 2008). No obstante, la clave del buen rendimiento no está en estudiar más horas sino mejor. De esta manera, la forma en la que los estudiantes gestionan su tiempo es igual de importante que el tiempo que emplean en el mismo (Wilhite, 1990).

La gestión del tiempo, por tanto, puede y debe ser enseñada. Algunas investigaciones han comprobado un incremento del rendimiento de los alumnos después de participar en programas focalizados en la mejora de sus competencias académicas y en la gestión del tiempo (Kitsantas, Winsler, Huie, 2008; Pehlivan, 2013; Robbins, Oh, Le y Button, 2009). Por este motivo, un taller como el de gestión del tiempo es relevante en nuestra investigación.

- **Exposiciones orales.**

La exposición de trabajos delante de compañeros y profesores es, para los estudiantes universitarios, una tarea recurrente en sus estudios de grado. Para algunos de ellos, ésta es una situación nueva en la que se ven expuestos a una valoración calificativa. Por tanto, se puede esperar que cualquier alumno expuesto a esta situación experimente cierto grado de miedo e incluso, en algunos casos, este nivel pueda ser demasiado alto para el estudiante afectando seriamente su capacidad para hablar en público (Becerra, 2017).

Según Bados (1986, 2005), D'El Rey y Pacini (2005), Lane y Borkovec (1984) y Lang, Levin, Miller y Kozak (1983), el miedo a hablar en público es uno de los mayores factores estresantes entre los estudiantes universitarios. Estudios

como los de Hidalgo, Inglés y Menéndez (1999), Orejudo Hernández, Fernández Turrado y Briz (2012) y Tifner Depaoli (2015) han desarrollado programas para evaluar y reducir el temor a hablar en público e incrementar la autoeficacia entre estudiantes en esta etapa educativa. Por tanto, la capacidad de hablar en público se puede aprender y mejorar mediante la formación, no solo con la experiencia. (Fernández, González, López y Manso, 2010). Olivares y García-López (2002) mostraron cómo los estudiantes universitarios, participantes en un tratamiento que integraba un entrenamiento en hablar en público, autoinstrucciones y en respiración redujeron sus respuestas de ansiedad social.

Según Montaña, Palmer y Palou (2008), la capacidad de comunicación oral es insuficiente en un gran número de alumnos universitarios. En este sentido, Baños y Pérez (2005) subrayan que los estudiantes no están muy acostumbrados a hablar en público y explicar sus puntos de vista en un lenguaje apropiado a la situación y, por tanto, es fundamental organizar actividades en las que aprendan a hacerlo.

Las habilidades, destrezas y competencias relacionadas con las exposiciones orales pueden y deben ser enseñadas a los estudiantes universitarios. De ahí la importancia de un taller en este sentido.

- **Ansiedad ante exámenes.**

Algunas experiencias realizadas determinan que la mayoría de estudiantes experimentan una elevada ansiedad en época de exámenes (Álvarez, Aguilar, y Lorenzo, 2012; Chapell et al., 2005; Dominguez-Lara, Calderón-De la Cruz, Alarcón-Parco y Navarro-Loli, 2017; DordiNejad et al., 2011; Escalona y Miguel-Tobal, 1996; Fisher y Hood, 1987; Khalaila, 2015; Rana y Mahmood, 2010; Seipp, 1991). En concreto, Hernández (2005) destaca que un 20,84% de los estudiantes universitarios manifiesta tener ansiedad elevada a la hora de enfrentarse a los exámenes y considera necesitar ayuda especializada. Asimismo, Álvarez (2009),

Gutiérrez Calvo, (1996) y Hembree (1988) encontraron relación entre la evaluación educativa y el desempeño de los estudiantes ya que, para un número considerable de estudiantes, los exámenes generaban una gran tensión y ansiedad.

La ansiedad ante los exámenes, según Álvarez et al. (2012), puede producir una serie de reacciones emocionales negativas en algunos estudiantes, y estas reacciones emocionales pueden inhibir el desempeño de los alumnos en función de su potencial de aprendizaje (Onyeizogbo, 2010). Según Rosário et. al. (2008), la ansiedad ante los exámenes es un comportamiento muy común, especialmente en la población escolar que enfrenta presión social, la cual está altamente relacionada con obtener grandes logros académicos. Asimismo, Conde (2004) afirma que los estudiantes se sienten amenazados al ser evaluados, por lo que pueden llegar a padecer ansiedad perjudicial.

No obstante, como señalan Casari, Anglada y Daher (2014), para algunos autores, no es el examen lo que genera estrés, sino la sobrecarga académica y tiempo escaso, es decir, la cantidad de tareas que tienen que realizar y el poco tiempo para ejecutarlas (Polo, Hernández y Pozo, 1996). La situación de examen es una fuente principal de estrés y tensión entre los estudiantes de la universidad (Casari, Anglada y Daher, 2014) que tiene consecuencias conductuales, cognitivas y fisiológicas con efectos a corto y largo plazo, particulares en cada estudiante (Martín Monzón, 2007).

Según Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi e Illbele (2009), “diversas investigaciones coinciden en señalar que la elevada ansiedad frente a los exámenes está asociada a la baja habilidad para el estudio y al uso de estrategias superficiales de procesamiento de la información” (p. 117) como estrategias de repetición. De ahí la necesidad de trabajar la ansiedad ante los exámenes con estudiantes universitarios y, de ahí, la necesidad de este taller.

- **Trabajo en equipo.**

Para Asún, Rapún y Romero (2019), el trabajo en equipo es una competencia muy valorada en mundo laboral, pero ausente en la formación inicial del universitario. La competencia de trabajo en equipo se relaciona con mecanismos de intercambio de ideas, colaboración, interacción y diálogo, además de capacidades interpersonales como “negociación, consenso, respeto, capacidad para comprender los puntos de vista de los demás, argumentar estructuradamente y de forma lógica y coherente los propios, expresarse con corrección, criticar sin herir, etc.” (Domingo, 2008. p.232).

Según Prieto, Alarcón y Fernández (2018), para trabajar en equipo se necesita una meta común, relaciones interpersonales recíprocas y simétricas y la posibilidad de obtener recompensas comunes en la resolución de tareas. De hecho, es fácil constatar que, en ocasiones, el trabajo en equipo, más allá de una puesta en común y un aprendizaje coordinado, colaborativo, mediado, negociado, etc., es el resultado de la suma de tareas que posteriormente se unen en un producto único.

Para Scallon (2004), el trabajo en equipo siempre ha sido y es una las competencias genéricas que los docentes universitarios pretenden desarrollar, pero, frecuentemente, no se tiene en cuenta el proceso y el aprendizaje de las habilidades necesarias para lograr una óptima cooperación por parte de los estudiantes. Como señala Zabalza (2012), “enseñar” una determinada competencia y “emplear” esas competencias son cosas diferentes.

Por lo tanto, dada su importancia y, presentándose como competencia a alcanzar por los estudiantes universitarios, es necesario formarles por medio de intervenciones como es el caso del taller sobre Trabajo en Equipo que presentamos.

Los talleres realizados están vinculados con las estrategias de aprendizaje que quedan recogidas en la tabla 25 y que pretenden ser abordadas.

Tabla 25

Estrategias de aprendizaje y formación en la que se incluyen.

Formación	Estrategias de aprendizaje
Planificación y gestión del tiempo	Estrategias metacognitivas.
Trabajo en equipo	Estrategias de comunicación y
Exposiciones orales	uso de la información adquirida.
Ansiedad ante exámenes	Estrategias disposicionales y de apoyo.

Fuente: elaboración propia.

Estos talleres, dirigidos a mejorar la autorregulación y estrategias de aprendizaje desarrollados con los alumnos de las diferentes titulaciones pertenecientes a la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia, tuvieron lugar durante el primer semestre del curso académico 2018-19. Recordemos que cada taller incluido dentro de esta experiencia formativa tuvo una duración de dos horas. Las sesiones se realizaron tanto dentro del horario lectivo de los alumnos como fuera, en función de las necesidades del grupo y la disponibilidad horaria y no tuvieron un carácter obligatorio, salvo cuando el docente de alguna asignatura consideraba necesario trabajarlo dentro de su asignatura, como por ejemplo el taller de trabajo en equipo.

En las sesiones individuales en despacho, también de carácter voluntario, se trabajan las necesidades de los alumnos y alumnas que principalmente están vinculadas con su desarrollo académico. Estas sesiones se realizan a demanda del propio alumno y alumna y, en ellas, se suelen trabajar aspectos como la gestión del tiempo, problemas de ansiedad, técnicas para una correcta exposición oral, la resolución de conflictos con compañeros o profesores, la resolución de problemas personales, etc., así como problemas relacionados con el TDAH, Asperger, Dislexia, Discalculia, Trastornos de la Ansiedad, etc.

Dichas sesiones no contemplan una estructura establecida, ya que el orientador va trabajando las necesidades del alumno en función de las necesidades

que van apareciendo durante la conversación con él. Sin embargo, a fin de dar nombre a las técnicas empleadas en estas sesiones individuales con los alumnos y alumnas podemos determinar que se emplean técnicas de enseñanza-instrucción directa, técnicas motivadoras, técnicas de modelados, técnicas de planteamiento de preguntas y técnicas de análisis, discusión y autointerrogación metacognitiva. Todas estas técnicas han sido descritas en un apartado previo de esta investigación.

A continuación, se describen los talleres que se elaboraron y aplicaron con sus diversos materiales. Encontramos dos partes diferenciadas: una primera con los materiales enseñados por parte del orientador y una segunda con los materiales entregados a los alumnos en relación con las estrategias de aprendizaje trabajadas.

La primera parte, la de los materiales enseñados por parte del orientador, consta de una presentación del taller que incluye los objetivos y contenidos del mismo, de la explicación teórica, de la metodología de enseñanza seguida con las técnicas educativas empleadas y los materiales para la enseñanza utilizados en su ejecución, es decir, las actividades.

La segunda parte, la de los materiales entregados a los alumnos en relación con las estrategias de aprendizaje trabajadas, incluye una síntesis del taller para su consulta posterior, así como los materiales prácticos trabajados en el aula.

El objetivo principal perseguido con estas acciones formativas es que los estudiantes sean conscientes, en primer lugar, de las deficiencias en relación con las estrategias de aprendizaje en el momento de acceso a la universidad y, en segundo lugar, que también lo sean de la necesidad de su uso para su aprendizaje, que sepan aplicarlas correctamente en diversos momentos de su vida universitaria y logren regularlas y controlarlas correctamente.

PARTE I

MATERIALES DE ENSEÑANZA DEL ORIENTADOR

TALLER 1. PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO.

PRESENTACIÓN DEL TALLER:

Objetivos del taller:

- Ser consciente de lo importante y necesario que es disponer de una correcta planificación y gestión del tiempo con el fin de aprovechar y optimizar el tiempo de estudio con el menor esfuerzo posible y, así, conseguir las metas propuestas para el curso académico.
- Aprender la confección de horarios personales que incluyan estudio, descanso y ocio y tiempo libre consiguiendo planificaciones personales, equilibradas y realistas.
- Aprender a ser responsable y autónomo en el aprendizaje haciendo de éste una actividad personal y habitual.

Contenidos trabajados en el taller:

- ¿Qué es la planificación y la gestión del tiempo?
- ¿Cómo lograr una correcta planificación y gestión del tiempo?
 - o Establecimiento de metas a largo, medio y corto plazo.
 - o Calendario mensual y priorización de las tareas.
 - o Estableciendo objetivos a corto plazo. Planificación semanal.
 - o Seguimiento y reflexión de la planificación.

Sobre la planificación y gestión del tiempo:

El plan de estudios es un plan de acción del estudiante para todo un año académico que debe subdividirse en acciones regulares (semestrales y mensuales), que se concretarán en acciones a corto plazo (semanales y diarios), con el fin de asignar tiempos productivos al estudio y correctos al ocio y a las actividades

personales para sacar el mayor provecho de la actividad del estudiante (Gargallo y Ferreras, 2000).

Todos tenemos 24 horas al día, 168 horas a la semana para invertir en lo que queramos: dormir, trabajar, estudiar, salir con los amigos, etc. Lo que nos diferencia unas personas de otras es el uso que hacemos de ellas, de forma que algunas personas realizan mejor inversión de su tiempo que otras.

En nuestras manos queda la autorregulación de nuestro proceso formativo y el control interno del proceso personal de aprendizaje, lo cual exige el prerequisite del desarrollo de la responsabilidad y motivaciones intrínsecas.

Tenemos a veces tantas cosas que hacer, nos surgen tantas oportunidades que, en muchas ocasiones, no logramos hacer coincidir lo que creemos que debemos hacer, con lo que deseamos hacer y lo que en realidad hacemos.

A lo largo de nuestros días vamos construyendo nuestra propia realidad, de tal manera que nuestro futuro depende de las decisiones que tomamos hoy más que de cualquier otra cosa. Por eso, es de vital importancia determinar claramente lo que intentamos conseguir. Cuanto más claro y específico seamos sobre nuestros planes futuros y sobre las actividades del día a día que nos llevarán a conseguirlos, más probable será que ocurran en realidad. Gran parte del éxito académico y personal requiere:

1. Tener muy claro lo que se busca (metas): ¿Cómo vas a gestionar tu tiempo si no sabes lo que quieres hacer?
2. Establecer planes para alcanzarlo (las cosas no suceden solas, suceden porque alguien hace que sucedan).

3. Concentrar los esfuerzos en su logro, aunque sean cosas que no nos gustan. Esto es lo que diferencia al que triunfa, al que no le importa hacerlas porque tiene muy claro que, si no las hace, no se alcanzan los objetivos que se ha propuesto (y que sí le gustan).

Necesitamos, pues, pensar en nuestras metas y objetivos para cada curso: las metas a largo plazo son los objetivos a los que aspiramos, lo que nos gustaría ser y hacer tanto a largo plazo (ser médico, maestro, saber tocar la guitarra, etc.), como a corto o medio plazo: cosas que queremos hacer y que se pueden cumplir en días o meses. Es decir, cosas que no se pueden conseguir dedicándoles un único gran bloque de tiempo, sino que requieren ser realizadas pequeños bloques de tiempo. Los objetivos también son metas, pero están por debajo de la jerarquía. Son concreciones específicas acerca de los resultados deseados: “sacar un 10 en la asignatura X”. Son más que meras actividades, son desafíos, submetas establecidas para llevar a cabo nuestras metas. Si deseamos llevar el timón de nuestra vida debemos determinar exactamente cuáles son nuestros objetivos y mantenerlos actualizados según vayamos viendo que nos sirven o no. De esta forma, si vamos cumpliendo objetivos, al final lograremos la meta para, por ejemplo, un curso. Estos objetivos nos dan un norte en el trabajo, son la brújula con la que nos movemos. Pero los objetivos sólo se alcanzan a través de actividades, alguien tiene que hacer que ocurran.

Las actividades son lo que tenemos que hacer cada día (responsabilidades familiares, trabajar, estudiar, dormir, comer, asearte, etc.) y lo que queremos hacer como el ocio, pasar el rato, ir al cine, etc.

Una vez tenemos una visión general de las cosas que queremos hacer en nuestra vida debemos centrar nuestra atención en las cosas que necesitamos hacer para llevar a cabo nuestras metas académicas.

Debemos priorizar los objetivos a corto y medio plazo que nos permitan poder gestionar las metas a largo plazo. En principio esos objetivos nos vienen ya dados porque tenemos fechas de entrega para los trabajos, exposiciones, exámenes, pero también para cosas personales que sabemos tenemos o vamos a tener próximamente y ya tienen fecha como, por ejemplo, médico, cumpleaños, bodas, etc. Se trata de plasmar en un calendario mensual (ACTIVIDADES 1 y 2) las cosas que tienen fecha cerrada. Las fechas van a ayudar a priorizar las actividades. El calendario puede ayudarnos a gestionar las metas a largo plazo y las pequeñas submetas. Las fechas puestas en un calendario van a ser alarmas que nos indiquen cómo de llenos están ciertos momentos y, así, ayudarnos a valorar la cantidad de tiempo que se puede asumir.

Previamente a la determinación de objetivos a corto plazo es imprescindible ser consciente de la carga lectiva que presentan las diferentes asignaturas. Así pues, se hace necesario contar con un registro de las diferentes asignaturas para establecer los temas que se van trabajando en clase, en qué momento del aprendizaje están esos temas (apuntes, estudio o repasos) y los trabajos solicitados (ACTIVIDAD 3).

Con la determinación de los objetivos a corto, la planificación semanal, identificamos todas las actividades y tareas necesarias para conseguir nuestras metas a largo plazo.

Un horario inflexible es una herramienta totalmente improductiva y, por lo tanto, debemos crear un horario:

- Que se ajuste a nuestras necesidades individuales y nuestra personalidad.
- Que nos ayude a trabajar de la mejor manera posible. Usados correctamente los horarios nos darán más libertad.
- Que nos ayude a planificar nuestro tiempo y nuestro trabajo.

- Que nos permita pensar en él como en un mapa del tiempo con todas las tareas disponibles con un solo golpe de vista.
- Sobre el que tengas el control.
- Que nos permita mover las tareas y cambiar la cantidad de tiempo que deseas asignar a cada una.

Debemos, por tanto, tener en cuenta lo siguiente:

- Ser consciente y sensible a nuestro ritmo de vida.
- Darse cuenta de cómo valoramos nuestro tiempo y saber cómo y dónde gastarlo.
- Ajustar la tarea adecuada con el momento adecuado a nuestro nivel de energía, recordando que subdividir las tareas nos ayudará a aprovechar al máximo nuestros momentos de mayor motivación.

Con la planificación se pretende disminuir, en lo posible, las incertidumbres que depara el futuro. A mejor planificación menos incierto será éste. Con la planificación tratamos de evitar los problemas, anticipándonos a ellos en vez de quedándonos esperando a reaccionar ante los mismos.

Debemos aprender a priorizar nuestras tareas (ACTIVIDAD 4) para así poder otorgarles el momento apropiado. Según la prioridad de las mismas podemos dividir las en:

- Obligaciones fijas: tareas que debemos hacer a una cierta hora, tareas que tienen una hora de inicio establecido (clases, comer, dormir, encuentros, citas (dentista), gimnasio (esta actividad puede ser flexible si podemos elegir la hora a la que acudir), horas comprometidas, etc.
- Obligaciones flexibles: obligaciones con las que podemos encontrarnos en nuestro tiempo y para las que no tenemos tiempo establecido (tiempo de estudio, tareas para casa, eventos sociales, tiempo utilizado con los amigos,

para relajarnos, etc.). Podemos establecer un orden de prioridades de actividades hasta que las hayamos programado todas o hayamos agotado los espacios de tiempo.

Otra división de las tareas puede ser la siguiente:

- Urgentes: aquellas tareas que tienen un tiempo límite indistintamente de la importancia (subjetividad) que le demos.
- No urgentes: aquellas tareas que pueden esperar en el tiempo, aunque sean importantes, porque aún tenemos tiempo por delante.
- Importantes: aquellas tareas que debemos hacer para alcanzar nuestras metas académicas.
- No importantes: aquellas tareas que si no las hacemos no pasa nada pues podemos hacerlas en otro momento.

Para ajustar la planificación conviene ir tomando decisiones cada día de cara a hacer modificaciones si fuera necesario. Al final, una planificación semanal (ACTIVIDAD 5) debe ser:

- Personal: adaptada a cada estudiante, sus características personales, capacidades, ritmos de estudio y necesidades.
- Realista.
- Flexible: que pueda modificarse ante los imprevistos, reajustándola.
- Equilibrada: con tiempo dedicado al estudio y al ocio y tiempo libre, deporte, etc.
- Completa: distribuyendo durante la semana todas las asignaturas, otorgando a cada una de ellas el tiempo necesario en función de su dificultad.
- Revisable: con el fin de poder mejorarla poco a poco.

Una adecuada planificación conlleva, a su vez, saber ejecutar una buena jornada de estudio. Así, es recomendable:

- Descansar unos 5-10 minutos tras cada 45-60 minutos de estudio.
- Alternar asignaturas prácticas con teóricas.
- Distribuir las tareas, dentro de un bloque de estudio, acorde a su grado de dificultad: alta, media, baja. Empezando por actividades medias, continuando con actividades difíciles y acabando con tareas fáciles.

METODOLOGÍA DEL TALLER:

El éxito académico universitario está muy vinculado a la planificación y gestión del tiempo. Así, los alumnos que consiguen hacer una adecuada planificación de su tiempo de estudio pueden llegar a obtener mejores resultados que quienes no lo logran.

Para alcanzar las metas planteadas en el taller se presentan las siguientes actividades:

- Explicación directa del orientador la importancia de la planificación y gestión del tiempo, las características que debe presentar dicha planificación y la forma de realizarla.
- Modelado, también por parte del orientador, sobre la planificación con la realización y confección de un horario personal mediante la verbalización y explicitación directa de los pasos a seguir.
- Práctica guiada para la confección de un horario personal estableciendo los pasos a dar para su ejecución.
- Práctica independiente con el objetivo de que los estudiantes logren realizar su propia planificación de estudios y se pueda hacer un seguimiento individual de quienes lo requieran.

MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA:

CUESTIONARIO SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Previo a la explicación teórica por parte del orientador se reparte a los alumnos una ficha con un cuestionario (Anexo 1) sobre la organización del tiempo. Se les da un tiempo para que respondan y, a continuación, tras sumar las puntuaciones, se les presenta la interpretación de las mismas.

INTERPRETACIÓN DE LA PUNTUACIÓN TOTAL

La necesidad de mejorar la gestión del tiempo será tanto mayor cuanto menor sea la puntuación que has obtenido en **A**.

- **Menos de 30** puntos indica que hay muchos e importantes aspectos que mejorar en tu relación con el tiempo.
- **Entre 30 y 60** puntos muestra que hay algunos aspectos que mejorar en la planificación de tu tiempo.
- **Más de 60** muestra una administración del tiempo bastante adecuada.
- **Puntuaciones cercanas al 90** son características de las personas que no sólo han tomado conciencia de la importancia de gestionar su tiempo de un modo eficaz, sino que además lo llevan a la práctica de forma sistemática.

Después de poner a prueba el plan de gestión del tiempo durante un periodo de al menos 2 o 3 meses puedes volver a rellenar el cuestionario y si tu puntuación total **B** es mayor que la puntuación que obtuviste en **A**, entonces, el plan de entrenamiento ha resultado eficaz.

Figura 17: Interpretación de resultados del cuestionario de organización del tiempo. Fuente: Marchena, Hervías, Galo y Rapp (sin fecha).

ACTIVIDAD 1: CALENDARIO MENSUAL I

Se reparte a los alumnos un calendario mensual en blanco para que pongan en él las fechas importantes que tienen por delante. Es aconsejable indicarles que se pongan sus propias fechas límite para entrega de trabajos. Así, ante cualquier imprevisto tendrían días por delante para recuperar.

ACTIVIDAD 2: CALENDARIO MENSUAL II

Pedimos a los alumnos que tachen con un aspa el día o días que tienen previsto no estudiar, bien sea porque tienen viajes, cumpleaños, bodas, etc. Al tachar esos días se hace posible visualizar los días que en realidad tenemos para estudiar. Si descontamos esos días podemos tener una visión más realista del tiempo con el que contamos para nuestros objetivos a corto y medio plazo. El tachado lo hacemos con lápiz por si, en algún momento, necesitamos recuperar ese día para llevar a cabo nuestros objetivos académicos.

ACTIVIDAD 3: REGISTRO DE ASIGNATURAS

Este registro de las asignaturas permite al alumno conocer qué ritmo llevan, en relación con temas trabajados y estudiados, de cada materia, así como los trabajos de cada una de ellas. Para ello, se les facilita una hoja de registro de asignaturas (Anexo 2) donde los alumnos deberán determinar los temas que van viendo en las clases, si esos temas están trabajados (apuntes), si se han estudiado y si se han repasado. Se hace hincapié en que, en cada columna, deben especificar la fecha en la que se ha realizado cada tarea ya que esto les servirá de guía para determinar la lista de tareas semanal.

ACTIVIDAD 4: PRIORIZACIÓN DE TAREAS

Para ayudar a comprender la importancia de la priorización de las tareas y la diferencia existente entre urgencia e importancia pedimos a los alumnos que nos den su opinión acerca de las siguientes tareas y en qué lugar de la siguiente cuadrícula las ubicarían.

Lista de tareas:

- Ir al gimnasio
- Ir de rebajas
- Quedar con los amigos
- Ver serie de televisión

- Estudiar para los exámenes
- Repasar los temas
- Hacer trabajos de entrega cercana
- Hacer trabajos de entrega lejana

	Urgente	No urgente
Importante		
No importante		

ACTIVIDAD 5: PLANIFICACIÓN SEMANAL

Repartimos a los alumnos una plantilla de una planificación semanal (Anexo 3) y, guiados por el orientador, les ayudamos con los pasos para su realización. En primer lugar, se deben sombrear las horas ocupadas por tareas en las que sabemos no vamos a poder aprovechar como tiempo de estudio (descanso, sueño, aseo, clases, prácticas, etc. incluidos aspectos personales que tiene hora establecida como, por ejemplo, médicos, reuniones, etc.) En segundo lugar, se determinan los horarios que se considera pueden ser aprovechados para el estudio, sin determinar qué actividades académicas se realizará en cada uno de ellos ya que esto se queda pendiente para después. Analizando las tareas (dificultad, tiempo de dedicación) y las horas marcadas como tiempo aprovechable, otorgamos a cada tarea el momento idóneo para su ejecución.

TALLER 2. EXPOSICIONES ORALES.

PRESENTACIÓN DEL TALLER:

Objetivos del taller:

- Aprender a controlar la ansiedad en las exposiciones en público.
- Aprender a utilizar adecuadamente la voz y la conducta no verbal en las exposiciones.
- Aprender una serie de estrategias y herramientas que permitan mejorar las exposiciones.

Los contenidos trabajados en el taller:

- Concepto de miedo a hablar en público y reestructuración cognitiva.
- Trabajar con la imagen, la voz y la respiración.
- Planificación y organización del contenido y la presentación.
- Empleo de los soportes visuales.
- Consejos básicos antes, durante y después de la exposición.

Sobre las exposiciones orales:

En muchas ocasiones, los estudiantes universitarios, deben ser capaces de realizar presentaciones orales sobre temas específicos, de hacerse entender y transmitir los conocimientos de forma adecuada y, además, de responder de forma correcta a las preguntas que la audiencia puede realizar. Estas situaciones, en ocasiones descuidadas en la escuela, pueden llegar a generar procesos ansiosos a los estudiantes dificultando la realización de las exposiciones con solvencia y seguridad, apareciendo, por lo tanto, el miedo a las exposiciones orales. Es muy común sentirse asustado ante situaciones que implican estar siendo observados por los demás, sobre todo si se tiene poca práctica.

El miedo y la ansiedad son respuestas similares. El miedo aparece ante un peligro real y presente en el momento actual (en el mismo momento de la exposición) y su función es proteger a la persona. La ansiedad también tiene como objetivo protegernos, pero el peligro al que se trata de hacer frente no existe en el momento presente, sino que se anticipa, es decir, nos imaginamos que nos quedamos en blanco en plena exposición, que nos tiembla la voz, que nuestros compañeros se ríen, que nos ponemos rojos, etc., pero eso no ha sucedido en realidad. De esta manera, podemos estar mucho tiempo ansiosos antes de la exposición, lo que va a entorpecer la adecuada preparación. Pero tampoco nos interesa eliminarla, ya que nos proporciona motivación para hacer el trabajo lo mejor posible.

El problema de la ansiedad no es “suprimirla” (ya que forma parte de la vida diaria), sino aprender a controlarla.

Ante el miedo a hablar en público aparecen una serie de síntomas, los cuales podemos dividir en tres grandes grupos, los cuales quedan representados en la tabla 26.

Tabla 26

Tipología de síntomas respecto al miedo a hablar en público.

Síntomas fisiológicos del miedo a hablar en público	Síntomas conductuales del miedo a habla en público	Síntomas cognitivos del miedo a hablar en público
Incremento de la tasa cardíaca.	Voz temblorosa.	Pensamientos negativos.
Tensión muscular.	Golpecitos.	Dificultades de concentración.
Aumento de la presión arterial.	Moverse nerviosamente.	
Sudoración.	Mirar para abajo o no mirar a la	
Temblor.	audiencia.	
Bloqueos.	Muletillas.	
Mareos.		
Malestar gastrointestinal.		

Fuente: Elaboración propia.

Para controlar la ansiedad tendremos que emplear estrategias para cada uno de los componentes. El más importante es el cognitivo, ya que el sistema cognitivo puede controlar los otros dos. Por este motivo, nos centraremos en el aprendizaje de estrategias para mejorar nuestros pensamientos. La técnica adecuada para ello es la conocida como “Reestructuración cognitiva”.

Esta técnica se basa en aprender a detectar pensamientos automáticos desadaptativos y cambiarlos por otros más adaptativos, puesto que los pensamientos son la base de las respuestas emocionales.

Los pensamientos desadaptativos suelen ser negativos e inciden directamente en el estado de ánimo y, en última instancia, en el rendimiento.

Estos pensamientos pueden tomar la forma de una duda referida a uno mismo: “Jamás seré capaz de salir y hablar delante de 30 personas” o pueden tomar la forma de miedo: “Si hago mal la exposición, suspenderemos la asignatura por mi culpa”. Estos pensamientos se caracterizan por:

- Son mensajes específicos, discretos, taquigrafiados, hechos de unas pocas y concretas palabras o, incluso, una imagen visual rápida. Dos son las formas en las que, habitualmente, suelen presentarse. Por un lado, materializados en la palabra “bloqueo”, por ejemplo. Por otro lado, pueden aparecer en forma de una “imagen relámpago” que representa una escena con incierto final e imprevisibles consecuencias. Ejemplo de este tipo de escenas podrían ser la clase riéndose del compañero, el profesor enfadado, los compañeros hablando y cuchicheando, etc.
- Son ilógicos y, aunque sean irracionales, muy a menudo son creídos. Por ejemplo, pensar: “La última exposición me fue tan mal que seguro que la próxima también me sale mal”.

- Son espontáneos. Entran repentinamente en la mente, nos engañan y establecen estereotipos que parecen ser verdaderos.
- Se formulan en términos de “tendría que”, “habría de”, “debería de”, etc. A veces nos torturamos con expresiones del tipo: “debería hacerlo perfecto” o “no tendría que temblarme tanto la voz”. Cada “debería” conlleva un sentimiento de culpabilidad o, incluso, pérdida de autoestima.
- Tienden a dramatizar generando ansiedad. Este tipo de pensamientos anuncian catástrofes y ven peligro en cualquier parte.
- Son idiosincráticos. Cada pensamiento se basa en una forma única de ver la situación-estímulo provocando una emoción diferente e intensa para cada persona y situación.
- Es un pensamiento difícil de desviar. Al ser reflexivos y creíbles se entrelazan inadvertidamente a través del diálogo interno y llegan a desencadenar una serie de pensamientos frustrantes.
- Son aprendidos. Los familiares, amigos y medios de comunicación ayudan a interpretar los acontecimientos de una forma determinada.
- Son negativos. Son pensamientos que no son precisos ni se ajustan a la realidad, por ello, son fuente de problemas y causan ansiedad, depresión o furia.

Algunos de los pensamientos negativos más comunes son:

- “Soy el único al que le pasa esto, todo el mundo lo afronta con normalidad.”
- “Los demás se van a reír de mí.”
- “Los demás se van a aburrir. Noto que los demás se están aburriendo, es porque lo estoy haciendo mal.”
- “Me va a salir mal, voy a suspender, etc.”
- “No soy capaz de hablar, nunca sabré hacerlo”
- “Me estoy poniendo nervioso. Los demás se van a dar cuenta.”
- “Seguro que cometo algún error, me tiembla la voz, no me acuerdo de algo, etc.”

Una buena táctica para aprender a detectarlos es la de realizar un listado con los pensamientos negativos, teniendo en cuenta para su detección las características anteriormente mencionadas y la consideración de que este tipo de pensamiento, generalmente, se produce previamente a una sensación desagradable de ansiedad y angustia asociada a determinadas tareas (ACTIVIDAD 1).

Debido a que mantener la mente sin ningún tipo de pensamiento es para el ser humano de extrema dificultad, por no decir imposible, es necesario tener a mano un pensamiento sustitutivo del pensamiento que pretendemos erradicar. A tal fin, vamos a realizar un listado de pensamientos alternativos, con carga positiva, que nos sirvan para llenar el vacío que dejará el pensamiento que vamos a tratar de erradicar de nuestra mente.

Para realizar una discusión y cambio del pensamiento inadecuado por pensamiento adecuado, debemos centrarnos en cinco preguntas sobre dicho pensamiento inadecuado:

1. ¿Existe algún soporte racional de este pensamiento?
2. ¿Existe evidencia de la falsedad del pensamiento?
3. ¿Existe alguna evidencia de la certeza del pensamiento?
4. ¿Qué es lo peor que puede pasarme?
5. ¿Qué cosas positivas podrían ocurrirme?

Las respuestas a estas preguntas nos llevarán a conseguir un pensamiento alternativo con carga positiva y, en consecuencia, a una sensación alternativa a la ansiedad: la tranquilidad (ACTIVIDAD 2).

Trabajar la imagen, la voz y la respiración es necesario de cara a realizar con éxito una exposición oral.

La imagen es la primera impresión que recibimos de los demás y que los demás reciben de nosotros. A la hora de realizar una intervención en público también será lo primero en que se fije nuestro público. Por eso, es fundamental realizar previamente una revisión de las partes de nuestro físico para conocer mejor cuáles de ellas atraen la atención de quien nos mira, a fin de convertirlas en elementos positivos para que nos presten verdadera atención. Puede ser la sonrisa, una postura relajada que invita al otro a escucharnos, la mirada, etc.

El lenguaje no verbal es una valiosa fuente de información para quien nos escucha. La mayoría de las veces es inconsciente y por eso proporciona una información fiable al oyente. No obstante, con práctica podemos llegar a ofrecer con nuestro lenguaje no verbal la información que nos interesa, contribuyendo al éxito de la información verbal que estemos ofreciendo al auditorio (ACTIVIDAD 3).

Hay que tener en cuenta los siguientes puntos:

- **Movimiento.** El movimiento contribuye a aligerar la ansiedad. Si además practicamos el movernos por el espacio del que disponemos (escenario, etc.) de manera suave, como si paseáramos, nos saldrá más natural en el momento de nuestra exposición. La postura, además, ha de ser relajada y firme. Si no podemos movernos lo que hay que hacer es abrir los pies generando un punto de apoyo intermedio. Podemos balancear las caderas un poco para compensar la falta de movimiento.
- **Postura del orador.** Es muy importante no cruzar nunca los brazos, es una postura defensiva y, además, contribuye a la tensión porque oprime la respiración. El orador nunca debe dar la espalda a la audiencia.
- **Sonreír.** La sonrisa es un elemento que transmite confianza y tranquilidad.
- **La mirada.** Es esencial mantener el contacto visual con la audiencia. Procurar mirar a todo el mundo y hacer uso de la “mirada de faro”, es decir, proyectar la mirada de un lado a otro de la sala.

- Los gestos deben acompañar al discurso. Debemos hacer gestos que apoyen nuestra narración como, por ejemplo, enumeraciones, indicaciones, etc. También es interesante disponer de un elemento en las manos, como un bolígrafo o un pasador de diapositivas si consideramos que gesticulamos en exceso.

De la misma manera que es importante tener muy en cuenta nuestro físico y lenguaje no verbal, también debemos analizar nuestra voz con el fin de conocer el tono y el timbre y practicar el modo de que el volumen no sea ni demasiado alto ni demasiado bajo. En función de la voz que tengamos podremos aprender a modularla para adaptarla a las distintas situaciones de habla en público. También es importante aprender a respirar correctamente. Los bebés respiran de manera natural del modo más eficiente, llenando el vientre, pero cuando nos hacemos adultos olvidamos este modo de respirar. La mejor manera de respirar es tomar el aire por la nariz, llenar el vientre (respiración diafragmática), en lugar del pecho, y exhalarlo por la boca mientras hablamos. Esto, como todo, se consigue con la práctica (ACTIVIDAD 4).

La elaboración del contenido de la exposición, aun siendo decisiva, es tan solo una primera fase de la preparación (y quizás no la más difícil). A la hora de prepararse para la exposición se debe tener muy claro los objetivos, lo que se quiere conseguir (motivación, información, entretenimiento, etc.). Primero, se debe definir el tema de la exposición que puede venir dado por el docente o se puede tener libertad para elegirlo. Una vez que se determina el tema, se deben determinar las ideas clave que desea transmitir y toda la exposición se desarrollará en torno a estas ideas. Hay que recordar que en los discursos la capacidad de retención del público es limitada y es difícil asimilar más de 4 o 5 conceptos. Por tanto, es necesario seleccionar lo más importante y organizarlo adecuadamente para que cada parte de la exposición sea coherente consigo misma y con el resto (para exposiciones colectivas).

Cada exposición presenta tres partes:

- Una introducción en que plantea el tema y la idea a transmitir.
- Un desarrollo que contiene los argumentos que respaldan la idea.
- Una conclusión que resalta de nuevo la idea y, superficialmente, los argumentos empleados.

Una exposición debe ser clara asegurándonos que sea atractiva, innovadora, ágil, atractiva, bien fundada e interesante. Las ideas concisas siempre deben prevalecer. La simplicidad no significa que la exposición deba ser breve, pero no debe ir más allá del alcance estrictamente necesario. Además, generalmente se dispone de tiempo limitado para exponer. Hay que atenerse a las indicaciones del profesor en este sentido.

Aclaremos cada una de las partes de la presentación:

- La introducción es una parte fundamental de la exposición. Al comienzo de la introducción se debe conseguir captar la atención de la audiencia. La presentación debe ser breve, pero tiene que quedar muy claro de lo que se va a hablar. Debe contener un pequeño guion con la estructura de la exposición. Es conveniente recordar que la introducción debe comenzar con un saludo a los asistentes, dándole un toque más serio y profesional. Además, es aconsejable empezar la exposición con una “llamada de atención” proyectando una imagen, realizando una pregunta, etc.
- Durante el desarrollo del discurso se exponen los argumentos e ideas principales de la exposición, pero no hay que extenderse más allá de lo necesario. Siempre debe prevalecer el principio de simplicidad. No debemos abusar de los datos, los detalles (oscurecen los aspectos básicos). Proporciona solo información realmente relevante de

manera ágil, intercalando entre los conceptos teóricos, ejemplos, citas, datos, comparaciones, anécdotas o algún toque de humor (si procede), esto permite acercar el discurso al público. El desarrollo debe mantener un equilibrio, repartiendo bien el tiempo entre las distintas partes.

- La conclusión es un recordatorio de lo expuesto, del punto de vista defendido y de los principales argumentos mostrados. Debe ser breve, destacando únicamente los puntos importantes. La conclusión es una parte fundamental del discurso y debe ser preparada a conciencia ya que la audiencia la recordará mejor que otras partes de la exposición.

El soporte visual empleado en la presentación debe responder a unas nociones básicas en cuanto a tamaño de la letra, lo suficientemente grande como para poder ser leída a gran distancia, color de fondo, evitando malos contrastes y dificultando la lectura, uso de imágenes acordes a la exposición y de calidad, necesidad de poco texto, sabiendo que el soporte visual es un apoyo y guía para la exposición, etc.

Otro elemento de apoyo a tener en cuenta en las presentaciones orales son las fichas. Éstas son elementos a usar solo cuando tengamos dudas, nos perdamos en el discurso o cuando tengamos que reproducir datos, nombres, fechas, conceptos importantes y no podamos recurrir a la memoria.

METODOLOGÍA DEL TALLER:

Para la consecución de los objetivos planteados en el taller se presentan las siguientes actividades:

- Enseñanza directa por parte del orientador sobre los síntomas del miedo y la ansiedad relacionados con las exposiciones orales, la reestructuración cognitiva, cómo hablar en público, cómo planificar y estructurar la exposición y cómo trabajar los soportes visuales.
- Modelado y ejemplificación, también por parte del orientador, sobre cómo realizar la técnica de relajación diafragmática y cómo realizar una correcta exposición, siendo la propia presentación del taller ejemplo a seguir.
- Uso de la técnica del Brainstorming o lluvia de ideas por parte de los alumnos, conducida por el orientador, sobre pensamientos negativos asociados a las exposiciones orales.

MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA:

ACTIVIDAD PREVIA: INDAGACIÓN SOBRE CONOCIMIENTOS PREVIOS Y EXPECTATIVA

A modo de “llamada de atención” se proyecta una imagen de un alumno frente a una exposición oral con gesto angustioso y se pide a los alumnos que verbalicen qué sienten al observar la imagen, qué sienten ellos cuando tienen que enfrentarse a una exposición oral y qué expectativas tienen del taller.

ACTIVIDAD 1: BRAINSTORMING DE PENSAMIENTOS NEGATIVOS ASOCIADOS A LAS EXPOSICIONES ORALES.

Se reparte, entre los alumnos asistentes, dos post-it para cada uno y se les pide que escriban en cada uno un pensamiento negativo asociado a la exposición. Cuando los tengan escritos deben levantarse y pegarlos en la pizarra y, cuando todos los alumnos hayan pegado sus post-it, el orientador leerá algunos de ellos en voz alta.

ACTIVIDAD 2: GENERACIÓN DE PENSAMIENTOS POSITIVOS

El orientador escoge uno de los pensamientos de la actividad 1 y, junto a los alumnos, se intenta objetivarlo y configurar un pensamiento positivo alternativo haciendo uso de las preguntas:

1. ¿Existe algún soporte racional de este pensamiento?
2. ¿Existe evidencia de la falsedad del pensamiento?
3. ¿Existe alguna evidencia de la certeza del pensamiento?
4. ¿Qué es lo peor que puede pasarme?
5. ¿Qué cosas positivas podrían ocurrirme?

ACTIVIDAD 3: EL LENGUAJE NO VERBAL

Proyectamos algún video de algún mitin político y, al finalizar, les pedimos a los alumnos que nos indiquen qué elementos no verbales destacarían.

ACTIVIDAD 4: RESPIRACIÓN DIAFRAGMÁTICA

Enseñamos a los alumnos a realizar la respiración diafragmática y la ponemos en práctica. Para ello, pedimos a los alumnos que coloquen una mano sobre su pecho y otra su vientre. Nos esforzamos en respirar llenando el vientre en lugar del pecho. Las manos nos darán información sobre si lo hacemos bien (notamos que el vientre se hincha al inspirar) o no (notamos que el pecho se hincha al tomar el aire).

ACTIVIDAD 5: VISIONADO DE UN VIDEO

Para finalizar el taller proyectamos un video en el cual un grupo realiza una exposición oral deficiente y, tras su visionado, debatimos con los estudiantes qué aspectos vistos durante el taller han sido capaces de observar y, de qué manera, deberían cambiarlos. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=VU7cvjyprbk>

TALLER 3. ANSIEDAD ANTE EXÁMENES.

PRESENTACIÓN DEL TALLER:

Objetivo del taller:

- Aprender una serie de pautas necesarias para afrontar con éxito el periodo de exámenes, así como una serie de técnicas de relajación, físicas y psicológicas que ayudarán a controlar la ansiedad derivadas de este periodo.

Contenidos trabajados en el taller:

- Hábitos de vida saludable.
- Planificación del tiempo.
- Estrategias y técnicas de relajación:
 - o Respiración diafragmática.
 - o Detección y detención de pensamientos desadaptativos.
 - o Relajación progresiva de Jacobson.

Sobre la ansiedad ante exámenes:

En la vida muchas veces nuestro nivel de ansiedad aumenta tanto que afrontar exámenes, empezar a estudiar o dormir de forma adecuada nos resulta tan difícil que nos vemos obligados a rendirnos, o en el mejor de los casos, no rendirnos pero desempeñar el examen muy por debajo de nuestras posibilidades (ACTIVIDAD 1).

Cuando la ansiedad es excesiva se nos hace difícil estudiar de forma correcta. Sin embargo, si tomamos la ansiedad como estado que nos permite hacer frente a una tarea, lo exámenes, puede ayudarnos a trabajar más intensamente y de forma eficaz. Por lo tanto, el problema está en la ansiedad descontrolada, que nos

lleva al nerviosismo e intranquilidad impidiendo prestar atención de forma adecuada y dificultando la concentración.

Al final, la ansiedad descontrolada va a incidir directamente en los resultados académicos, rindiendo por debajo de las posibilidades de los alumnos. Así pues, trabajar la ansiedad ante los exámenes favorecerá su control ayudando a mejorar la atención y concentración en la tarea de estudio.

El bajo rendimiento y bajo autocontrol de las conductas de los estudiantes durante los periodos de exámenes puede ser debido a los estilos de vida y los hábitos que adoptan relacionados con la alimentación, la actividad física y el deporte, las horas de sueño y descanso, la ingesta de estimulantes o tranquilizantes, una mala programación del estudio y no saber controlar los procesos ansiosos.

Los siguientes hábitos de vida saludable ayudarán a los estudiantes a solventar con éxito el periodo de exámenes:

Alimentación:

La masa cerebral representa solo entre un 2 y 3% de nuestro peso corporal, pero el cerebro gasta mucha energía. Es por este motivo que nuestra materia gris absorbe hasta un 20% de la energía alimentaria. Los carbohidratos, especialmente la glucosa, son su fuente principal y si la ingesta de carbohidratos es insuficiente, el cerebro elegirá proteínas o grasas, lo cual no es recomendable. En época de exámenes no es recomendable elevar la ingesta calórica, lo que debemos hacer es introducir en la dieta determinados alimentos como cereales, frutas, verduras, hortalizas, lácteos, etc., alimentos relacionados con la capacidad de memoria, concentración, rendimiento intelectual y el estado de ánimo.

Algunas pautas de alimentación a tener en cuenta son:

- Un desayuno completo ayuda a afrontar el día con energía. La falta de glucosa incide en la concentración, la memoria y el rendimiento.
- El continuo desgaste de energía que las horas de estudio nos provoca hace que tengamos sensación de hambre, impidiéndonos tener una concentración adecuada. Tomar cereales, frutos secos, frutas, batidos o yogures en lugar de bollería industrial, golosinas, etc. favorece nuestra concentración, comprensión, etc.
- El consumo excesivo de café o bebidas energéticas, que ayudan a mantenernos despiertos, no nos ayudan en la concentración o memorización. Además, provocan nerviosismo y dificultan el descanso.

Actividad física:

Es importante realizar algún tipo de actividad deportiva en época de exámenes. Una vida sedentaria puede llevar a un deficiente rendimiento intelectual que puede empeorar con una alimentación inadecuada.

Cuando realizamos ejercicio físico eliminamos el estrés acumulado, nos sentimos mejor y nos ayuda a descansar mejor por la noche. Además, el deporte potencia ciertas actividades cognitivas como la concentración, la memoria y la atención.

Sueño y descanso:

Un sueño escaso o de mala calidad nos lleva a sufrir malestar general y, si se prolonga durante varios días, producirá un descenso del rendimiento físico e intelectual.

La mayoría de adultos y adolescentes necesitan de 7 a 8 horas de sueño cada noche. Hay alumnos que estudian mejor por la noche, pero es necesario que el descanso lo efectúen de igual manera. Las horas de sueño son necesarias para

descansar y rendir, pero también para poder asentar correctamente la información que aprendemos durante el día.

Es normal que en épocas de exámenes estemos más nerviosos e intranquilos. Eso nos puede producir insomnio o puede hacernos que tardemos más en conciliar el sueño. Para ayudarnos en ello lo mejor es acostarse y levantarse siempre a la misma hora. Esto ayuda al cuerpo a entrenarse para dormir bien cada noche. Además, es conveniente que desarrollemos una rutina de sueño que ayude a nuestro cuerpo a prepararse para dormir.

Consumos de riesgo:

Como ya hemos indicado, debemos tener mucho cuidado con la ingesta de estimulantes como el café, el té o las bebidas energéticas. Nos producen efecto al poco tiempo de tomarlo, pero conforme pasa el efecto nos sentiremos más cansados. Además, estas sustancias no sustituyen al sueño, por lo tanto, si estamos cansados por falta de sueño y tomamos estimulantes estaremos más despiertos, pero eso no quiere decir que estemos en condiciones de rendir.

Lo mismo ocurre con los estimulantes que ayudan a pasar horas despierto. Una ingesta prolongada puede llevar al bloqueo durante el examen e incluso a caer rendidos antes de empezar a hacerlo.

La planificación es una estrategia fundamental para aumentar el rendimiento a la hora de estudiar los exámenes (ACTIVIDAD 2). Es necesario definir con exactitud cuáles van a ser los objetivos a medio plazo y antes de iniciar la sesión de estudio.

A la hora de planificar un horario de trabajo semanal hay que considerar las posibilidades y limitaciones con las que cada alumno cuenta. Eso sí, una vez que se hace el horario debe cumplirse firmemente. Así, se debe controlar la cantidad

de tiempo que se invierte y la calidad del trabajo o estudio que se efectúa. A un mayor control de tiempo y consecución los objetivos los niveles de ansiedad serán menores.

Una forma de planificar el estudio puede consistir en establecer qué objetivos marcarse al final de la semana (domingo) y distribuirlos entre los días de antes. No hay que olvidar alternar estudio con repaso pues el cerebro necesita “refrescar” lo aprendido para afianzar los conocimientos.

Lo que se debe evitar es llegar a tres días antes del examen y ver que aún falta mucho temario por estudiar.

Para ayudar a controlar la ansiedad ante exámenes es importante, además de lo visto anteriormente, proporcionar técnicas de relajación que puedan ponerse en práctica en cualquier momento.

Respiración diafragmática:

Es importante aprender a respirar correctamente. Los bebés respiran de manera natural del modo más eficiente, llenando el vientre, pero cuando nos hacemos adultos olvidamos este modo de respirar. La mejor manera de respirar es tomar el aire por la nariz, llenar el vientre (respiración diafragmática), en lugar del pecho, y exhalarlo por la boca lentamente. Al respirar de forma adecuada cuando estamos nerviosos reducimos la fatiga y la ansiedad (ACTIVIDAD 3).

Detección de pensamientos desadaptativos:

Los pensamientos inadecuados o desadaptativos que se mantienen por la perpetuación de aprendizajes erróneos son pensamientos repetitivos, alejados de la realidad, improductivos y producen ansiedad.

Debemos aprender a detectarlos (ACTIVIDAD 4) y modificarlos (ACTIVIDAD 5). A este paso se le conoce como confrontación de los pensamientos irracionales.

Uno de los pensamientos más comunes es, por ejemplo “voy a suspender”, y debe ser analizado en base a estas tres preguntas:

1. ¿Existe alguna razón para creer que no tiene por qué ocurrir ese pensamiento? ¿Cuál (cuáles)? Normalmente los pensamientos y creencias que subyacen a un miedo suelen ser desadaptativos, estar distorsionados y no ser reales. Con esta pregunta se pretende que valoren objetivamente su pensamiento, huyendo así de la subjetividad negativa.
2. ¿Qué podría hacer si ese pensamiento me ocurre? Cuando un alumno está nervioso o ansioso le cuesta ejecutar planes de acción que den respuesta y solucionen una determinada situación. Con esta pregunta se pretende que el alumno reflexione sobre qué puede hacer cuando esté nervioso, con el fin de reducir su ansiedad.
3. ¿Qué cosas positivas podrían ocurrirme? Normalmente, cuando una persona está bajo el control de la ansiedad se tienden a magnificar los pensamientos negativos y a focalizar demasiado en ellos, sin tener en cuenta lo positivo que podría ocurrir y la realidad objetiva. Se pretende, por tanto, la reflexión sobre los aspectos positivos de la situación ansiógena, lo cual les ayude a reducir su ansiedad.

Tras esto, generamos el pensamiento alternativo, racional y positivo: “a ver, podría suspender, pero lo normal es que apruebe, ya que me lo he preparado durante varias semanas, ayer en casa me lo sabía y prácticamente lo domino todo. Incluso podría sacar una buena nota. Además, otras veces me ha pasado que pensaba que iba a suspender y finalmente aprobé.”

Técnica de relajación progresiva de Jacobson (ACTIVIDAD 6):

La utilización de esta técnica viene justificada por la incompatibilidad de mantener en el organismo un estado de relajación junto con un estado de tensión y ansiedad.

El método seguido es el descrito por Jacobson que consiste en conseguir la relajación a partir de la tensión muscular. Los músculos implicados en este ejercicio se encuentran agrupados en las siguientes zonas corporales:



Figura 18: Grupos musculares trabajados en la relajación progresiva de Jacobson. Fuente: Elaboración propia.

En su procedimiento debemos concentrarnos en cada uno de los grandes grupos de músculos de las seis partes indicadas en la figura previa. La finalidad es la tensión y relajación conforme a una serie de órdenes dadas.

Forma de realizarla:

- Tensión muscular de cada grupo durante 5-7 segundos.
- Relajación (15-20 segundos) centrándose en las sensaciones producidas en ese grupo muscular. Al mismo tiempo realizamos una respiración diafragmática y evocamos en la mente una imagen, una palabra o una frase que nos produzca tranquilidad.

La forma ideal de realizar la relajación es estar tumbado en una cama. La sala ha de estar en completo silencio y con poca luz. La temperatura debe ser agradable y se debe llevar ropa cómoda que no impida una buena y adecuada respiración.

METODOLOGÍA DEL TALLER:

Para la consecución de los objetivos planteados en el taller se presentan las siguientes actividades:

- Enseñanza directa por parte del orientador sobre qué es la ansiedad, los hábitos de vida saludable, la planificación del tiempo y las técnicas de relajación y cómo, todo ello, repercute directamente en nuestra ansiedad.
- Ejemplificación, también por parte del orientador, sobre cómo realizar correctamente las diferentes técnicas de relajación.

MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA:

ACTIVIDAD 1: CONOCIMIENTOS PREVIOS Y EXPECTATIVAS

Al comienzo del taller se pide a los alumnos que respondan a las siguientes preguntas y, tras esto, se les pide que nos cuenten las expectativas que tienes del taller:

- ¿Cuántos de vosotros os ponéis nerviosos/as cuando llegan exámenes?
- Y, ¿cuántos pensáis que podéis tener ansiedad ante los exámenes?
- ¿Qué diferencia veis entre estar nerviosos y tener ansiedad?

ACTIVIDAD 2: ¿QUÉ SABES SOBRE LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO?

Dado que la planificación se ha trabajado en otro taller se pide a los alumnos que hagan un resumen de lo que recuerdan del mismo. A partir de conocimientos incidiremos más o menos en este punto y resolveremos las dudas de los alumnos que no participaron en el taller de “planificación y gestión del tiempo”.

ACTIVIDAD 3: RESPIRACIÓN DIAFRAGMÁTICA

Enseñamos a los alumnos a realizar la respiración diafragmática y la ponemos en práctica. Para ello, pedimos a los alumnos que coloquen una mano sobre su pecho y otra sobre su vientre. Nos esforzamos en respirar llenando el vientre en lugar del pecho. Las manos nos darán información sobre si lo hacemos bien (notamos que el vientre se hincha al inspirar) o no (notamos que el pecho se hincha al tomar el aire).

Esta actividad ya se realizó en el taller de “exposiciones orales”, pero cabe recordar la información, principalmente porque este taller de ansiedad se realiza pocas semanas antes de los exámenes. Asimismo, es posible que algún alumno no realizase el taller antes mencionado.

ACTIVIDAD 4: PENSAMIENTOS NEGATIVOS ASOCIADOS A LOS EXÁMENES.

Realizamos un Brainstorming de pensamientos negativos asociados a los exámenes, al igual que hicimos con los pensamientos negativos asociados a las exposiciones orales en el taller “exposiciones orales”. Se reparte entre los alumnos asistentes dos post-it para cada uno y se les pide que escriban en cada uno un pensamiento negativo asociado a los exámenes. Cuando los tengan escritos deben pegarlos en la pizarra y, cuando todos los alumnos hayan pegado sus post-it, el orientador leerá algunos de ellos en voz alta.

ACTIVIDAD 5: MODIFICACIÓN DE PENSAMIENTOS NEGATIVOS.

Tomamos como ejemplo uno de los pensamientos más comunes: “voy a suspender” y, junto a los alumnos, respondemos a las siguientes preguntas:

1. ¿Existe alguna razón para creer que no tiene por qué ocurrir ese pensamiento? ¿Cuál (cuáles)?
2. ¿Qué podría hacer si ese pensamiento me ocurre?
3. ¿Qué cosas positivas podrían ocurrirme?

Posteriormente, junto a los alumnos, generamos el pensamiento alternativo, racional y positivo.

ACTIVIDAD 6: RELAJACIÓN MUSCULAR

Ponemos en práctica la relajación progresiva con los alumnos dándoles las pautas. Pedimos a los alumnos que se pongan cómodos, que cierren los ojos y respiren adecuadamente. Les indicamos que es aconsejable mantener en la mente una imagen, una palabra, etc. que les produzca tranquilidad y, tras unos segundos, empezamos con los grupos musculares.

Aquí presentamos, como ejemplo, un grupo muscular cuyos pasos se repiten en el resto de grupos musculares.

Manos: Cerrad los puños todo lo fuerte que podáis y sentid la presión hasta que os lo diga (7 segundos). Relajad los puños, sentid la diferencia entre tensión y distensión. Pensad en una imagen, una palabra o una frase que os produzca tranquilidad. Respirad tranquilamente (15-20 segundos).

Continuaremos con el resto de grupo musculares y, al finalizar, les indicamos que abran los ojos y pedimos que nos indiquen las sensaciones que han presentado.

TALLER 4: TRABAJO EN EQUIPO

PRESENTACIÓN DEL TALLER:

Objetivos del taller:

- Ser consciente de las ventajas y desventajas del trabajo en equipo.
- Aprender estrategias para trabajar en equipo de forma eficaz.

Contenidos trabajados en el taller:

- Ventajas de trabajar en equipo. El reparto de roles.
- Dinámica de las reuniones. Generar creatividad.
- Resolución de conflictos.
- Normas de comunicación (asertividad, escucha activa, empatía, feedback).

Sobre el trabajo en equipo:

Durante la etapa universitaria los estudiantes deben enfrentarse a la realización de trabajos en equipo. Esta tarea puede ser ardua cuando no todos los miembros del equipo tienen el mismo interés por la tarea, varía el nivel de responsabilidad y/o no saben comunicar ni resolver los problemas de forma adecuada.

Nos guste o no tenemos que admitir varios postulados en relación con nuestra naturaleza humana:

- Desde el nacimiento estamos inmersos en procesos de socialización que son, esencialmente, procesos de grupo.
- Vivir sin relación y referencia de los demás es imposible.

- Para bien o para mal tenemos que seguir viviendo con otros: familia, amigos, equipos de trabajo, de ocio, sociedad, etc.
- Por tanto, para desarrollarnos como personas y ser capaces de funcionar con más eficacia debemos aprender a trabajar en grupo.

Por ello es conveniente tener presente varios presupuestos respecto a los grupos:

- Son inevitables: no es posible un ser humano sin socialización. El cómo sea un sujeto, el producto final, va a depender de cómo hayan sido los procesos intermedios que haya experimentado, va a estar influido por los grupos en los que se haya realizado el aprendizaje.
- Movilizan fuerzas poderosas que influyen sobre los individuos: La dinámica grupal es distinta a la individual. Un grupo no es la mera suma de las aportaciones de sus integrantes, dentro del grupo establecemos distintas relaciones, atracciones, rechazos, filias, fobias, etc., si se logra encauzar de manera adecuada esas fuerzas, el grupo funcionará de manera efectiva.
- Pueden producir consecuencias positivas o negativas para el desarrollo de la persona: los grupos de autoayuda, o grupos sectarios, son unos claros ejemplos.
- Entender el proceso grupal facilitará un mejor desarrollo de la persona tanto en su esfera individual como en su interacción con otros.

Algunas de las ventajas del trabajo en equipo son (ACTIVIDAD 1):

- Tres cerebros piensan mejor que uno. Se aumenta la creatividad y las soluciones y se enriquece el trabajo, debido al efecto sinérgico.
- Diversidad de opiniones → enriquece el trabajo → ampliamos nuestras miras a nivel individual (aprendemos más cosas) y se minimizan las frustraciones.
- Se reconoce que pueden ser alcanzadas soluciones válidas con diferentes caminos.

- Al contar con diversos puntos de vista se pueden solucionar más rápidamente los problemas.
- En muchos trabajos refuerza la motivación hacia la tarea.
- Se comparte la responsabilidad, lo que reduce la tensión.
- Aumenta las relaciones interpersonales.
- Facilita el aprendizaje de la escucha activa.
- Ayuda al desarrollo de determinadas habilidades y conductas personales.
- Fomenta valores.

En un trabajo en equipo debe primar el refuerzo hacia las tareas y centrarse más en las capacidades de cada miembro que en sus defectos. De este modo, es esencial saber en qué destaca cada uno de los integrantes del equipo y qué pueden aportar al trabajo: maquetación, búsqueda de información, redacción, etc. (ACTIVIDAD 2)

En referencia a “compartir la responsabilidad” suele suceder que, en muchas ocasiones, la responsabilidad queda tan diluida dentro de un grupo que finalmente nadie se hace responsable y no se consiguen los objetivos comunes (ACTIVIDAD 3).

No obstante, trabajar en equipo también presenta algunos inconvenientes:

- En ocasiones puede ser difícil la coordinación de las tareas y la organización, lo que puede derivar en lentitud.
- Posibles discusiones y conflictos. La vida en el equipo genera resistencias. Surgen las susceptibilidades.
- Responsabilidad ambigua.
- Pérdida de tiempo en reuniones al discutir soluciones y acciones.
- Renuncias personales. Se anulan opiniones individuales.
- Es necesario un esfuerzo por encontrar buenas técnicas, soluciones.

A raíz de esto, es necesario diferenciar entre “grupo” y “equipo” para intentar que nuestros alumnos trabajen realmente como equipos.

Existen tantas definiciones de equipo como autores que las planteen, pero queremos ser prácticos y tener presente la realidad cotidiana de los equipos de trabajo y sensibilizarnos sobre las variables que constituyen el concepto de equipo.

Las características de un equipo de trabajo son:

- La interacción frecuente. Siempre que haya una conexión psicológica entre los miembros y no solo una conexión física o transitoria, entonces hay un equipo, es decir, solo si el comportamiento de una persona afecta a otra hay equipo.
- La interdependencia. Los miembros de un equipo son interdependientes cuando “comparten normas” en relación a algo (formales o informales) y cuando “desempeñan roles de alguna forma complementarios”. Toda persona desempeña una serie de funciones en la vida social y el término “rol” se utiliza para describir ese tipo de funciones. Los roles pueden ser muchos y diversos, pero los más comunes dentro de un equipo de trabajo son (ACTIVIDAD 4 y 5):
 - EL COORDINADOR (Papel conductor):
 - Coordina y fija las metas a medio y largo plazo.
 - Consensua dentro del equipo lo que hay que hacer.
 - Modera las reuniones/discusiones.
 - Es distinto del jefe. El coordinador no es un jefe que hace y deshace según su deseo, sino que es una figura que se encarga de coordinar y dirigir las acciones del grupo y las tareas entre los miembros.

- Es quien se encarga de dirigir las reuniones y de recoger y fijar los objetivos de las reuniones y la prioridad de aspectos a trabajar.

¿Qué características personales ha de tener el coordinador?

El coordinador ha de ser una persona cooperadora, que tenga capacidad de ver las cosas en su conjunto, que sepa moderar entre los diferentes miembros, y que tenga capacidad de organización. Por supuesto, es necesario que sea una persona respetuosa con todos los miembros del equipo. Ha de dar pie a la participación de todos los miembros sin olvidar a ninguno, y ha de hacer sentir a todos los miembros su valía, y que sus opiniones son importantes.

○ EL SECRETARIO:

- Controla el tiempo y los plazos de entrega y finalización de las tareas del equipo.
- Controla los tiempos de la reunión, el que se le esté dedicando el tiempo que toca a cada punto de la orden del día.
- Recuerda los compromisos adquiridos para las próximas fechas a los miembros del equipo.
- Es la memoria del grupo, quien se encarga de recordar las cosas importantes.

¿Qué características personales ha de tener el secretario?

El secretario/a ha de ser una persona organizada en su vida personal, que no tenga problemas de horario ni tiempo (llegar tarde a los sitios, olvidarse de cosas). Es deseable que sean personas que necesiten controlar las situaciones y estar al tanto de todo lo que

ocurre, y que utilicen diferentes modos de organización del tiempo (agendas, móviles, alarmas...)

○ EL EVALUADOR:

- Es el que permite al equipo hacer autocrítica del funcionamiento del equipo y mejorarlo.
- Toma notas de puntos a mejorar.

¿Qué características personales ha de tener el evaluador?

El evaluador ha de ser una persona con capacidad de análisis, valorativa y evaluadora, crítica. Ha de ser asertiva, para poder decir las críticas de forma respetuosa, sin herir a los miembros del equipo. No solo ha de evaluar el funcionamiento del grupo, sino también la satisfacción y motivación de los integrantes. Cuando las cosas se sacan y se hablan no se enquistan. Sin embargo, cuando determinadas cosas se quedan dentro pueden producir rencores ocultos y actitudes negativas enmascaradas que pueden influir negativamente en el funcionamiento del grupo. Por tanto, de vez en cuando, es necesario que cada miembro del grupo hable y opine sobre el rendimiento y sobre cómo se encuentra él dentro del grupo, si cree que hay que cambiar algo, etc.

- Sinergias. Un equipo de trabajo produce una sinergia positiva a través de esfuerzos coordinados.

Uno de los aspectos más importantes dentro del trabajo en equipo es conseguir que nuestros alumnos/as logren reunirse para poder establecer conjuntamente metas, objetivos para estas metas y valorar los logros que se van alcanzando. Para ello, se explica la dinámica de las reuniones: antes, durante y

después. Todo esto puede quedar plasmado en un acta de reuniones que se realiza al finalizar la reunión (ACTIVIDAD 6).

Antes de la reunión:

- Consensuar objetivo de la reunión, (sin objetivo habrá pérdida de tiempo y se generará malestar) plan de acción y temas a tratar. QUEDAR CON UN PROPÓSITO Y PLAN DE TRABAJO (*tarea de todos*).
- Prepararse para la misma. SOLUCIONES, PROPUESTAS (*tarea de todos*).
- Planificar tiempo de reunión, de cada tema (antes de empezar) → Operatividad (*Tarea de todos. Apunta el secretario*).

Durante la reunión:

- Administrar y controlar el tiempo (*Secretario*).
- Tomar notas de lo tratado, si es necesario (*Secretario*).
- Dejar muy explícitos los acuerdos (*Coordinador*).
- Estimular la participación (*Coordinador*).
- Delegar responsabilidades.

Después de la reunión:

- Evaluar posibles mejoras en el funcionamiento (*Evaluador*).
- Comprometerse con los acuerdos (*Tarea de todos*).
- Hacer seguimiento de los acuerdos (*Coordinador*).

Para trabajar en equipo es necesario que todos los miembros aporten ideas para la realización del trabajo en todo momento: enfoque del trabajo, guion, formato y forma, etc. Para ello, se explica a los alumnos la técnica del *Brainstorming* (ACTIVIDAD 7).

Los pasos para la realización de un *Brainstorming* adecuado son:

- Exponer libremente cualquier aspecto sobre un problema que se plantee → producir ideas originales o soluciones nuevas. La única regla: no criticar ni autocriticar (se prefiere la cantidad a la calidad).
- Mirar los pros y contras de cada idea y seleccionar aquellas ideas que tengan:
 - Calidad, originalidad.
 - Eficacia para solucionar el problema sin que cree otros.
 - Que puedan llevarse a cabo.
- Ejecutar un plan de acción para llevar la idea a la realidad de la mejor forma posible.

En los grupos se originan conflictos, situaciones que creemos de “difícil” solución, por ello es importante saber qué es un conflicto y cómo se resuelve. Un conflicto interpersonal es una situación donde varios sujetos tienen diferencias de opinión, con posiciones o intereses contrapuestos. Se producen en cualquier relación interpersonal porque somos distintos y, por tanto, llega un momento en que esas diferencias en intereses, puntos de vista y sentimientos dan lugar a situaciones conflictivas. La posición más adecuada ante los conflictos es la de aceptarlos como algo normal y aprender a manejarlos constructivamente.

Tipos de conflicto:

- Conflictos con intereses excluyentes o competitivos. Estos conflictos ocurren cuando los objetivos de las personas involucradas son mutuamente excluyentes. En estos casos, es necesario iniciar un proceso de negociación para conseguir una solución gana-ganas. En este tipo de conflicto es importante comprender la otra postura.
- Conflictos entre personas con posiciones enfrentadas, pero con intereses compatibles. Situaciones donde los intereses de los sujetos en conflicto no son excluyentes y pueden llegar a satisfacerse de manera que ambos

obtengan lo que desean sin renunciar a nada. Se resuelve con diálogo y buscando soluciones beneficiosas para todos.

- Conflictos de roles. Cuando las personas involucradas esperan cosas diferentes de la relación, tienen diferentes expectativas para los comportamientos que se esperan de cada uno. La forma de resolver estos conflictos pasa por comprender y modificar las expectativas discrepantes.

- Conflictos debidos a las actitudes irracionales, de una o ambas partes, que perciben las cosas de forma distorsionada o irracional. Por ejemplo, la persona desconfiada que malinterpreta el comportamiento de los demás suponiendo que quieren perjudicarlo (creencias y distorsiones cognitivas). La solución más eficaz es que el afectado sea consciente y las modifique.

Para dar solución a los problemas interpersonales deben seguirse una serie de pasos:

- Paso 1. Identificar el problema rápidamente.
- Paso 2. Formular el problema de forma concreta y clara.
- Paso 3. Generar alternativas que solucionen el conflicto.
- Paso 4. Evaluar esas alternativas para poder seleccionar la que se considera mejor.
- Paso 5. Poner en práctica la solución y evaluar los resultados.

En la resolución del conflicto entra en juego poder mantener una comunicación adecuada. Para ello, es necesario conocer las normas de comunicación y algunos de los componentes esenciales para su correcta ejecución: la asertividad, la empatía y la escucha activa.

La escucha activa significa escuchar y comprender la comunicación desde la perspectiva del hablante. Se refiere no solo a la capacidad de escuchar el

contenido expresado directamente por la persona, sino también a la capacidad de escuchar los sentimientos, pensamientos o ideas subyacentes a lo que se está verbalizando.

Facilitan la escucha activa los siguientes elementos:

- Disposición psicológica que consiste en prepararse para poder escuchar y observar al otro identificando el contenido de la conversación, los objetivos y los sentimientos de la persona.
- Expresar a la persona que se le escucha mediante comunicación verbal y no verbal (contacto visual cara a cara, asentir, gestos, inclinación del cuerpo, hacer que escuchas y que te interesa lo que el otro está diciendo, etc.).
- La sonrisa abierta y sincera es un gesto que, bien utilizado, facilita mucho la relación entre las personas.

Durante la escucha activa hay que evitar:

- Las distracciones.
- Las interrupciones.
- Juzgar al que habla.
- Dar una ayuda o solución apresurada.
- Rechazar el sentimiento de la otra persona con frases como “no te preocupes”, “eso no es nada”
- Contraargumentar.
- El “síndrome del experto”. Antes incluso que te haya contado el problema tú ya tienes las respuestas al problema del otro.
- Cruzar los brazos es un gesto defensivo y que marca distancias, por lo que no resulta muy aconsejable si queremos expresar cercanía.

La escucha activa requiere de ciertas habilidades como la empatía, el parafraseo, la emisión de palabras de refuerzo o cumplidos, resumir y aclarar.

Emplear sistemáticamente el feedback comunicacional es muy importante. Una retroalimentación, es decir, preguntar e interesarse por las tareas de los demás miembros, favorece la comunicación.

La asertividad puede definirse como la capacidad de expresar las opiniones propias, convicciones y derechos de forma clara sin herir ni perjudicar a la otra persona. Para expresar desacuerdos o críticas de forma asertiva debemos seguir una serie de pasos:

- **Paso I:** Escuchar activa y educadamente lo que la otra persona dice y demostrarle que se le presta atención y se la entiende (si es que la persona tiene algo que decir). Si la persona no tiene nada que decir y la crítica o el desacuerdo parte de uno mismo, es importante empatizar de alguna forma. Habrá que empezar diciendo que se comprende la otra postura, que se puede entender por qué se comporta de una forma determinada la otra persona, que se comprenden sus razones, etc.
- **Paso II:** Decir lo que se piensa o se opina:
 - Reconociendo aspectos positivos de la opinión de la otra persona.
 - Siendo específico al contar la opinión que genera desacuerdo.
 - Dando razones que sustenten el desacuerdo.
 - Hablando de manera clara, firme y amable.
 - Formulando en primera persona.
 - Resaltando las ventajas de la nueva opinión respecto a la de la anterior.
 - Si es necesario buscar soluciones.
- **Paso III:** Obtener la reacción de la otra persona a la nueva opinión. De esta forma no se siente atacado ni herido, sino involucrado

Ser asertivo en el trabajo en equipo tiene muchas ventajas:

- Ayuda a evitar conflictos.
- Se evitan las desconfianzas internas, porque hablamos clara y libremente.
- Los miembros del grupo no se sentirán ninguneados.
- Aumenta la participación de los miembros.
- La persona asertiva gana credibilidad y confianza ante sus compañeros.

METODOLOGÍA DEL TALLER:

Para conseguir los objetivos propuestos en el taller se presentan las siguientes actividades:

- Explicación directa del orientador de la teoría en relación al trabajo en equipo y la comunicación eficaz.
- Reflexión propia de las ventajas de trabajar en equipo, los roles en un trabajo en equipo y los elementos para una comunicación eficaz.
- Presentación de un texto sobre los problemas derivados de trabajar en equipo y la responsabilidad ambigua.
- Práctica guiada para el reparto de roles tomando como ejemplo trabajos en equipo que tengan en la universidad.
- Ejemplificación mediante videos de las ventajas de realizar trabajos en equipo.

MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA:

ACTIVIDAD 1: VENTAJAS DEL TRABAJO EN EQUIPO

Se presenta a los alumnos un video con diferentes situaciones de trabajo en equipo. Con el video podemos determinar las ventajas del trabajo en equipo e introducir otros aspectos relacionados como los roles asociados al trabajo en equipo. Tras visualizar el video, pedimos a los alumnos que den su opinión sobre

lo que han observado y continuamos con la explicación. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=qvF3jfSWq8A>

ACTIVIDAD 2: REPARTO DE TAREAS

Dado que dicho taller se realiza dentro de una asignatura con el objetivo de que los alumnos realicen un trabajo en equipo real, se pide a los alumnos que se junten con los miembros de su equipo y dialoguen sobre sus capacidades destacables (maquetación, redacción, etc.).

Se trata de que los integrantes del equipo sientan que forman parte de éste y que vean que pueden aportar algo al mismo.

ACTIVIDAD 3: UNA HISTORIA DE TRABAJO EN EQUIPO

Contamos a los alumnos la siguiente historia sobre la responsabilidad diluida en el trabajo en equipo y pedimos que reflexión acerca de ello. Solicitamos la opinión de los alumnos.

Esta es la historia de cuatro personas llamadas “Todoelmundo”, “Alguien”, “Cualquiera” y “Nadie”. Había que hacer un trabajo y “Todoelmundo” estaba seguro de que “Alguien” lo haría. “Cualquiera” podría haberlo hecho, pero “Nadie” lo hizo. “Alguien” se enfadó, porque ese era un trabajo de “Todoelmundo”.

Pero “Todoelmundo” pensó que “Cualquiera” lo haría y “Nadie” se dio cuenta de que “Todoelmundo” no lo había hecho. Al final, “Todoelmundo” culpó a “Alguien” porque “Nadie” hizo lo que “Cualquiera” podría haber hecho.

ACTIVIDAD 4: LOS ROLES EN EL TRABAJO EN EQUIPO

Conforme el orientador va presentando los roles (coordinador, secretario y evaluador) se pide a los alumnos que opinen sobre las características personales que debe tener la persona que desempeñe cada uno de estos papeles.

ACTIVIDAD 5: REPARTO DE ROLES

Pedimos a los alumnos que se sienten con sus compañeros de equipo de trabajo (cuando realizamos el taller se hace dentro de una asignatura en concreto en la que deben realizar un trabajo en equipo) y les pedimos que debatan entre ellos quiénes serían los más adecuados para cada una de los roles. Tras el debate pedimos a los grupos que nos trasladen verbalmente el reparto de roles y argumenten el porqué de ese reparto.

ACTIVIDAD 6: EL ACTA DE REUNIÓN

Esta actividad tiene lugar al final del taller ya que, tras la finalización del mismo, los estudiantes tienen tiempo para trabajar en equipo el trabajo de la asignatura.

Les enseñamos un ejemplo de formato de acta y les explicamos cómo rellenarla. El acta que mostramos a los alumnos debe contener, al menos, los siguientes apartados:

- Fecha.
- Hora de inicio y fin de la reunión.
- Asistentes y ausentes. Explicación del motivo de ausencia, si procede.
- Objetivo de la reunión.
- Aspectos trabajados.
- Reparto de tareas.
- Observaciones.

ACTIVIDAD 7: GENERAR IDEAS. BRAINSTORMING

Se proporciona a los alumnos una situación ficticia en la que las normas de seguridad de una empresa no son llevadas a cabo como se debería por parte de los empleados. Se les pide que lleguen a un consenso de cómo hacer para que, dichas normas, lleguen a ser comprendidas por todos y llevadas a cabo.

Distribuimos a los alumnos en grupos y les indicamos que tienen 5 minutos para llevar a cabo su plan. Tras este tiempo se comentan las ideas de cada equipo y se determina una idea conjunta que agrade a todo el grupo.

PARTE II

MATERIALES PARA EL ESTUDIANTE

TALLER 1: PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO

Al llegar a la Universidad os vais a encontrar con un gran cambio en la metodología docente respecto al Bachiller y, principalmente, el trabajo autónomo vuestro hace que se eleve vuestro nivel de responsabilidad respecto al estudio. Para desarrollar este trabajo autónomo, como estudiante, tienes que ejercitarte en las siguientes habilidades:

1. Establecer tus propios objetivos de aprendizaje.
2. Establecer tu propio ritmo.
3. Planificar y organizar el trabajo.
4. Elegir entre los diferentes modos de aprender.
5. Decidir cuándo es mejor trabajar solo, cuándo en colaboración y cuándo es necesario pedir consejo.
6. Aprender de la experiencia.
7. Identificar y resolver problemas.
8. Pensar de manera creativa.
9. Comunicarse eficazmente, verbalmente y por escrito.
10. Evaluar tus propios progresos con respecto a tus objetivos.

Las habilidades 1, 2, 3 y 10 están relacionadas, precisamente, con el tema que vamos a trabajar.

La planificación y gestión del tiempo es mucho más que una habilidad. El modo en que administramos nuestro tiempo es casi la clave del éxito de cualquier persona. Una adecuada gestión y organización del tiempo está asociada a un buen rendimiento académico del estudiante universitario.

Es esencial saberse planificar el tiempo de estudio y de ocio y aplicar buenas técnicas, además de estar motivado y tener confianza.

La correcta gestión del tiempo ayuda a lograr buenos resultados y evita el agobio de antes de los exámenes. Agobiarse no es malo si hay tiempo suficiente de reacción.

ALGUNOS DATOS SOBRE EL TIEMPO

Antes de empezar tenemos que saber algunas cosas acerca del tiempo. Todos tenemos 24 horas al día, 168 horas a la semana para invertir en lo que queramos: dormir, trabajar, estudiar, salir con los amigos, etc. Lo que nos diferencia unas personas de otras es el uso que hacemos de ellas, de forma que algunas personas realizan mejor inversión de su tiempo que otras.

En vuestras manos queda la autorregulación de vuestro proceso formativo, lo cual exige el prerrequisito del desarrollo de la responsabilidad y motivaciones intrínsecas.

PERO TIEMPO... ¿PARA QUÉ?

Tenemos a veces tantas cosas que hacer, nos surgen tantas oportunidades que, en muchas ocasiones, no logramos hacer coincidir lo que creemos que debemos hacer, con lo que deseamos hacer y lo que en realidad hacemos.

A lo largo de nuestros días vamos construyendo nuestra propia realidad y, de las decisiones que tomamos, depende nuestro futuro. Por eso, es de vital importancia determinar claramente lo que intentas conseguir. Cuanto más claro y específico seas sobre tus planes futuros y sobre las actividades del día a día que te llevarán a conseguirlos, más probable será que ocurran en realidad. Gran parte del éxito académico y personal requiere:

1. Tener muy claro lo que se busca (metas): ¿Cómo vas a gestionar tu tiempo si no sabes lo que quieres hacer?

2. Establecer planes para alcanzarlo (las cosas no suceden solas, suceden porque alguien hace que sucedan).
3. Concentrar los esfuerzos en su logro, aunque sean cosas que no nos gustan. Esto es lo que diferencia al que triunfa, al que no le importa hacerlas porque tiene muy claro que, si no las hace, no se alcanzan los objetivos que se ha propuesto (y que sí le gustan).

ESTABLECIMIENTO DE METAS Y OBJETIVOS.

Recuerda que las metas a largo plazo son los objetivos a los que aspiramos, lo que nos gustaría ser y hacer tanto a largo plazo (ser médico, maestro, saber tocar la guitarra, etc.), como a corto o medio plazo: cosas que queremos hacer y que se pueden cumplir en días o meses. Es decir, cosas que no se pueden conseguir dedicándoles un único gran bloque de tiempo, sino que requieren ser realizadas en pequeños bloques de tiempo.

Los objetivos también son metas, pero están por debajo en la jerarquía. Son concreciones específicas acerca de los resultados deseados: “sacar un 10 en la asignatura X”. Son más que meras actividades, son desafíos, submetas establecidas para llevar a cabo tus metas. Si deseas llevar el timón de tu vida debes determinar exactamente cuáles son tus objetivos y mantenerlos actualizados según vayas viendo que te sirven o no. De esta forma, si vas cumpliendo objetivos, al final lograrás la meta para, por ejemplo, un curso. Estos objetivos nos dan un norte en el trabajo, son la brújula con la que te mueves. Pero los objetivos sólo se alcanzan a través de actividades, alguien tiene que hacer que ocurran.

Las actividades son lo que tienes que hacer cada día (responsabilidades familiares, trabajar, estudiar, dormir, comer, asearte, etc.) y lo que quieres hacer

como el ocio, pasar el rato, ir al cine, estar a solas con tus pensamientos, que también es muy importante.

CALENDARIO MENSUAL.

Una vez tenemos una visión general de las cosas que queremos hacer en nuestra vida centraremos nuestra atención en las cosas que necesitamos hacer para llevar a cabo nuestras metas académicas.

Vamos a empezar priorizando los objetivos a corto y medio plazo que nos permitan poder gestionar las metas a largo plazo. En principio esos objetivos nos vienen ya dados porque tenemos fechas de entrega para los trabajos, exposiciones, exámenes, pero también para cosas personales que sabemos tenemos o vamos a tener próximamente y ya tienen fecha como, por ejemplo, médico, cumpleaños, bodas, etc. Se trata de plasmar en un calendario mensual las cosas que tienen fecha cerrada. Las fechas van a ayudar a priorizar las actividades. El calendario puede ayudarte a gestionar las metas a largo plazo y las pequeñas submetas. Las fechas puestas en un calendario van a ser alarmas que nos indiquen cómo de llenos están ciertos momentos, para ayudarnos a valorar la cantidad de tiempo que se puede asumir. Recuerda tachar con un aspa aquellos días que sabes no vas a poder aprovechar nada de tiempo para estudiar: viajes, bodas, cumpleaños, etc.

OBJETIVOS A CORTO PLAZO. PLANIFICACIÓN SEMANAL.

Con este paso vamos a identificar todas las actividades y tareas necesarias para conseguir nuestras metas.

Previamente a este paso es necesario que lleves un registro de cada una de las asignaturas. Así sabrás el ritmo que llevas, en relación con temas trabajados y estudiados, en cada materia. Para ello, debes rellenar un registro de asignaturas (Anexo 2) donde apuntarás los temas que vas viendo en las clases, si esos temas

los tienes trabajados (apuntes), si los has estudiado y si los has repasado. Recuerda que, en cada columna, debes especificar la fecha en la que se ha realizado cada tarea ya que, esto, te servirá de guía para determinar la lista de tareas semanal.

Recuerda que un horario debe:

- Ajustarse a tus necesidades individuales y tu personalidad.
- Ayudarte a trabajar de la mejor manera posible. Usado correctamente, los horarios te darán más libertad.
- Ayudarte a planificar tu tiempo y tu trabajo.
- Permitirte pensar en él como en un mapa del tiempo con todas las tareas disponibles con un solo golpe de vista.
- Ayudarte a tener el control.
- Permitirte mover las tareas y cambiar la cantidad de tiempo que deseas asignar a cada una ante cualquier imprevisto.

Ten en cuenta lo siguiente:

- Sé consciente y susceptible a tu ritmo de vida.
- Date cuenta de cómo valoras tu tiempo, conociendo cómo y dónde quieres gastarlo.
- Ajusta la tarea adecuada con el momento adecuado a tu nivel de energía, recuerda que subdividir las tareas te ayudará a aprovechar al máximo tus momentos de mayor motivación.

Con la planificación se pretende disminuir, en lo posible, las incertidumbres que depara el futuro. A mejor planificación menos incierto será el futuro. Con la planificación tratamos de evitar los problemas anticipándonos a ellos en vez de quedarnos esperando a reaccionar ante los mismos.

PASOS PARA REALIZAR LA PLANIFICACIÓN SEMANAL

A continuación, se presentan los pasos que debes dar para lograr hacer la planificación semanal:

1° Paso: Haz una lista de todo lo que planeas hacer durante una semana. Dentro de esta lista entra todo lo que tienes que hacer, lo que quieres hacer o lo que te gustaría hacer. Tienes que incluir cosas para las que empleas un tiempo, desde dormir hasta el tiempo de ocio.

Un ejemplo de lista como la siguiente te puede ayudar:

- Terminar trabajo exposición oral sobre xxxxxx.
- Comer con los abuelos el domingo.
- Ir al dentista.
- Sacar a pasear al perro.
- Ducharse.
- Comer y cenar.
- Estudiar tema 1 de xxxxxxxx.
- Ir a clase
- Ir al gimnasio
- Repasar tema 3 de xxxxxxxx.

2° paso: Una vez hecha la lista con las cosas que queremos hacer recuerda que debes priorizarlas en:

- Obligaciones fijas: Tareas que debes hacer a una cierta hora, tareas que tienen una hora de inicio establecido (clases, comer, dormir, encuentros, citas (dentista), gimnasio (esta actividad puede ser flexible si podemos elegir la hora a la que acudir), horas comprometidas, etc.
- Obligaciones flexibles: Obligaciones con las que puedes encontrarte en tu tiempo y para las que no tenemos tiempo establecido (tiempo de estudio, tareas para casa, eventos sociales, tiempo utilizado con los amigos para

relajarte, etc.). Puedes establecer un orden de prioridades de actividades hasta que las hayas programado todas o hayas agotado los espacios de tiempo.

También puede ayudarte priorizar la siguiente cuadrícula:

	URGENTE	NO URGENTE
IMPORTANTE		
NO IMPORTANTE		

URGENTE: Aquellas tareas que tienen un tiempo límite indistintamente de la importancia (subjetividad) que le demos.

NO URGENTE: Aquellas tareas que pueden esperar en el tiempo, aunque sean importantes, porque aún tenemos tiempo por delante.

IMPORTANTE: Aquellas tareas que debemos hacer para alcanzar nuestros objetivos (en estos momentos académicamente hablando)

NO IMPORTANTE: Aquellas tareas que si no las hacemos no pasa nada pues podemos hacerlas en otro momento.

3º paso: Ahora tienes que transferir las actividades semanales de la lista a la agenda de la semana (Anexo 3). Colocamos en la agenda las tareas fijas de toda la semana. Una vez terminado, en la agenda quedan unos huecos en blanco donde ubicaremos las tareas académicas. Recuerda analizar las tareas (dificultad, tiempo de dedicación) y las horas marcadas como tiempo aprovechable para otorgar a cada tarea el momento idóneo para su ejecución. A continuación, tienes un ejemplo de planificación semanal.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
7-8	ASEO PERSONAL					DORMIR	
8-9	DESPLAZAMIENTO						
9-10	CLASES					Horas para tareas académicas	Horas para tareas académicas
10-11							
11-12							
12-13							
13-14							
14-15	COMIDA						
15-16		TRABAJO EN GRUPO					
16-17	Horas para tareas académicas		Horas para tareas académicas	Horas para tareas académicas	Horas para tareas académicas	Horas para tareas académicas	Horas para tareas académicas
17-18							
18-19		Horas para tareas académicas					Horas para tareas académicas
19-20							
20-21	DENTISTA						
21-22	CENA						
22-23							
23-00	DORMIR						DORMIR

Figura 19: Ejemplo de planificación semanal. Fuente: Elaboración propia

Tienes que ser realista con las estimaciones de tiempo y con los objetivos. Por ejemplo, no digas “esta tarde voy a estudiar mucho porque tengo toda la tarde por delante” porque es bastante improbable que lo cumplas. Piensa en tus periodos de máxima atención concentración que, a lo mejor son de 3 cuartos de hora, además, siempre surgen imprevistos para los cuales debemos estar preparados. Una solución a todo esto es planificar las tareas (“Estudiar tema 1: tiempo estimado 3 horas) en fracciones de tiempo más pequeñas “Estudiar tema 1: 1’5h y 1’5h).

Es importante que dejes algunos huecos en blanco dado que pueden surgir contratiempos. Si surge algo y no podemos hacer la tarea correspondiente con huecos en blanco sabremos que aún tenemos otro momento para poder acabarla.

No olvides repasar lo estudiado. Lo que no repasamos nuestro cerebro lo elimina.

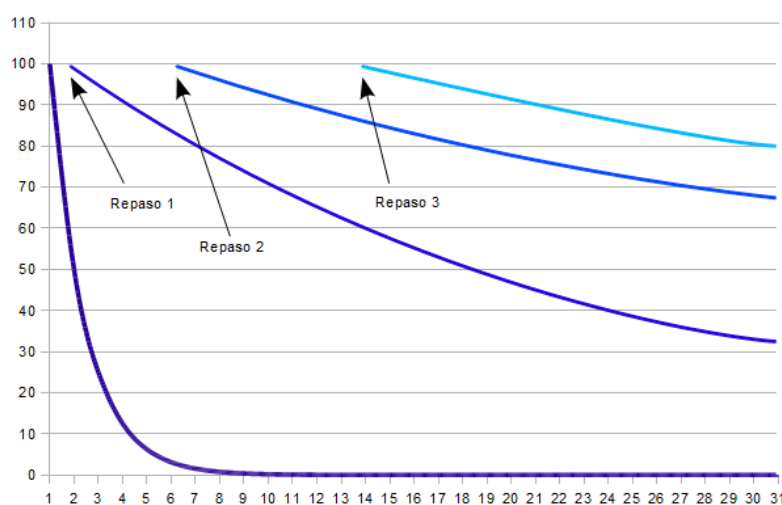


Figura 20: La curva del olvido. Fuente: <https://www.divulgaciondinamica.es/wp-content/uploads/2018/04/Curva-Olvido-Repaso.png>

Cuando vayamos cumpliendo cada hora, paramos, tachamos la tarea hecha con un rotulador rojo (refuerzo) y nos preguntamos en ese momento si seguimos o lo dejamos porque ha surgido un imprevisto o debemos dedicar nuestro tiempo a otra tarea.

Al hacer el horario semanal:

- Siéntate y examina el día que tienes por delante.
- Solemos ser muy optimistas (Ley de Parkinson) o dedicamos demasiado tiempo. *“Todo trabajo se dilata indefinidamente hasta ocupar todo el tiempo disponible para su completa realización”*.
- O, por el contrario, poco (3 leyes de Murphy).
“Nada es tan sencillo como parece al principio”.
“Todo lleva más tiempo de lo que se pensaba al principio”.
“Si algo puede ir mal, irá mal”.
- Nuestras expectativas han de ser realistas si no todo fallará.
- Los imprevistos que pueden llegar a ocuparnos desde un 30% de nuestro tiempo semanal hasta un 80%. Generalmente se nos lleva entre el 50% y el 75%.
- Programa primero las cosas importantes para los periodos en que te sientas más eficaz y tengas menos probabilidad de ser interrumpido.
- Reserva largos periodos de tiempo sin interrupciones para las tareas realmente importantes. Las terminarás en menos tiempo y con mejores resultados. Utilizando las estimaciones de tiempo, debes encontrar un hueco con un bloque de tiempo de duración apropiada. El tiempo que requiere una tarea crece cuando la interrumpimos y la reanudamos (nos cuesta cuatro horas la tarea que podíamos resolver en una).
- Trabaja allí donde encuentres más facilidades para ser eficaz, cada uno en su estilo (solo en casa, en compañía en la biblioteca, por la mañana, por la noche, etc.)
- Date un respiro o varios. Es aconsejable que cada 50-60 minutos de trabajo descanses 5 o 10 minutos.
- No podemos predecir lo que ocurrirá cada día. Gestionar el tiempo implica también ser flexibles.

SEGUIMIENTO Y AJUSTE DE LA PLANIFICACIÓN

Para ajustar la planificación conviene que vayas tomando decisiones cada día de cara a hacer modificaciones si fuera necesario. Al final del día debes hacer una reflexión que responda a la pregunta: “¿HE HECHO TODO LO QUE QUERÍA?”

La respuesta es mejor que vaya por escrito detrás de la agenda semanal. Hay que escribir algo más que un sí o un no. Debes poner por qué ha sido así y hacer una toma de decisiones de cara al día siguiente. Si no ha podido ser porque nos ha surgido un imprevisto, por ejemplo, es hora de decidir cuándo lo haremos, si será necesario levantarse antes de las 8 de la mañana para recuperar tiempo, si el domingo has de cambiar tus planes para terminar las tareas académicas, etc. Por el contrario, si la respuesta es sí, ¡estupendo! y ¡ánimo! Así hasta que termine la semana y puedas comprobar y tomar decisiones acerca de tus objetivos, tareas y tiempos para la semana siguiente.

TALLER 2: EXPOSICIONES ORALES

A lo largo de tu experiencia universitaria vas a enfrentarte más de una vez a una exposición en público. Es algo habitual que, además, te prepara como profesional. No debes tenerles miedo y ponerse nervioso es algo habitual. Lo mejor es disponer de los recursos necesarios para enfrentarse a ellas.

CONCEPTO DE MIEDO A HABLAR EN PÚBLICO Y REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA.

Cuando realizamos exposiciones en clase suele aparecer el miedo a hablar en público. Es frecuente que nos sintamos asustados ante situaciones que implican estar siendo observados por los demás, sobre todo si tenemos poca práctica. El miedo y la ansiedad son respuestas similares. El miedo aparece ante un peligro real y presente en el momento actual (en el mismo momento de la exposición) y su función es proteger a la persona. La ansiedad también tiene como objetivo protegernos, pero el peligro al que se trata de hacer frente no existe en el momento presente, sino que se anticipa, es decir, me imagino que me quedo en blanco en plena exposición, que me tiembla la voz, que mis compañeros se ríen, que me pongo rojo, etc., pero eso no ha sucedido en realidad. De esta manera, podemos estar mucho tiempo ansiosos antes de la exposición, lo que va a entorpecer la adecuada preparación. Pero tampoco nos interesa eliminarla, porque nos proporciona motivación para hacer el trabajo lo mejor posible. El problema de la ansiedad no es “suprimirla” (ya que forma parte de la vida diaria), sino aprender a controlarla.

Ante el miedo a hablar en público aparecen una serie de síntomas que podemos dividir en tres grandes grupos (Tabla 27):

Tabla 27

Tipología de síntomas respecto al miedo a hablar en público.

Síntomas fisiológicos del miedo a hablar en público	Síntomas conductuales del miedo a habla en público	Síntomas cognitivos del miedo a hablar en público
Incremento de la tasa cardíaca.	Voz temblorosa.	Pensamientos negativos.
Tensión muscular.	Golpecitos.	Dificultades de concentración.
Aumento de la presión arterial.	Moverse nerviosamente.	
Sudoración.	Mirar para abajo o no mirar a la	
Temblor.	audiencia.	
Bloqueos.	Muletillas.	
Mareos.		
Malestar gastrointestinal.		

Fuente: Elaboración propia.

Para controlar la ansiedad tendremos que emplear estrategias para cada uno de los componentes. El más importante es el cognitivo, ya que el sistema cognitivo puede controlar los otros dos. Por este motivo, nos centraremos en el aprendizaje de estrategias para mejorar nuestros pensamientos. La técnica adecuada para ello es la conocida como “Reestructuración cognitiva”.

Esta técnica se basa en aprender a detectar pensamientos automáticos desadaptativos y cambiarlos por otros más adaptativos, puesto que los pensamientos son la base de las respuestas emocionales.

Los pensamientos desadaptativos suelen ser negativos e inciden directamente en el estado de ánimo y, en última instancia, en el rendimiento.

Estos pensamientos pueden tomar la forma de una duda referida a uno mismo: “Jamás seré capaz de salir y hablar delante de 30 personas” o pueden tomar la forma de miedo: “Si hago mal la exposición suspenderemos la asignatura por mi culpa”. Recuerda que estos pensamientos se caracterizan por:

- Son mensajes específicos, discretos, taquigrafiados, hechos de unas pocas y concretas palabras o, incluso, una imagen visual rápida. Dos son las formas en las que, habitualmente, suelen presentarse. Por un lado,

materializados en la palabra “bloqueo”, por ejemplo. Por otro lado, pueden aparecer en forma de una “imagen relámpago” que representa una escena con incierto final e imprevisibles consecuencias. Ejemplo de este tipo de escenas podrían ser “la clase riéndose de mí”, “el profesor enfadado”, “los compañeros hablando y cuchicheando”.

- Son ilógicos y, aunque sean irracionales, muy a menudo son creídos. Por ejemplo: ¿Cuántas veces has pensado: “La última exposición me fue tan mal que seguro que la próxima también me sale mal”?
- Son espontáneos. Entran repentinamente en la mente, nos engañan y establecen estereotipos que parecen ser verdaderos.
- Se formulan en términos de “tendría que”, “habría de”, “debería de”, etc. A veces nos torturamos con expresiones del tipo: “debería hacerlo perfecto” o “no tendría que temblarme tanto la voz”. Cada “debería” conlleva un sentimiento de culpabilidad o, incluso, pérdida de autoestima.
- Tienden a dramatizar generando ansiedad. Este tipo de pensamientos anuncian catástrofes y ven peligro en cualquier parte.
- Son idiosincráticos. Cada pensamiento se basa en una forma única de ver la situación-estímulo provocando una emoción diferente e intensa para cada persona y situación.
- Es un pensamiento difícil de desviar. Al ser reflexivos y creíbles se entrelazan inadvertidamente a través del diálogo interno y llegan a desencadenar una serie de pensamientos frustrantes.
- Son aprendidos. Los familiares, amigos y medios de comunicación ayudan a interpretar los acontecimientos de una forma determinada.
- Son negativos. Son pensamientos que no son precisos ni se ajustan a la realidad, por ello, son fuente de problemas y causan ansiedad, depresión o furia.

Para aprender a detectarlos debes realizar un listado con algunos de ellos y generar un pensamiento sustitutivo positivo del pensamiento que pretendas erradicar.

Para poder realizar un cambio del pensamiento inadecuado por pensamiento adecuado debes responder a estas cinco preguntas sobre ese pensamiento negativo:

1. ¿Existe algún soporte racional de este pensamiento?
2. ¿Existe evidencia de la falsedad del pensamiento?
3. ¿Existe alguna evidencia de la certeza del pensamiento?
4. ¿Qué es lo peor que puede pasarme?
5. ¿Qué cosas positivas podrían ocurrirme?

Las respuestas a estas preguntas nos llevarán a conseguir un pensamiento alternativo con carga positiva y, en consecuencia, a una sensación alternativa a la ansiedad: la tranquilidad.

TRABAJAR CON LA IMAGEN, LA VOZ Y LA RESPIRACIÓN.

La imagen es la primera impresión que recibimos de los demás, y que los demás reciben de nosotros. A la hora de realizar una intervención en público también será lo primero en que se fije nuestro público. Por eso, es fundamental realizar previamente una revisión de las partes de nuestro físico para conocer mejor cuáles de ellas atraen la atención de quien nos mira, a fin de convertirlas en elementos positivos para que nos presten verdadera atención. Puede ser la sonrisa, una postura relajada que invita al otro a escucharnos, la mirada, etc.

El lenguaje no verbal es una valiosa fuente de información para quien nos escucha. La mayoría de las veces es inconsciente, y por eso proporciona una información fiable al oyente. No obstante, con práctica podemos llegar a ofrecer con nuestro lenguaje no verbal la información que nos interesa, contribuyendo al éxito de la información verbal que estemos ofreciendo al auditorio. Recuerda tener en cuenta los siguientes puntos:

- **Movimiento.** El movimiento contribuye a aligerar la ansiedad. Si además practicamos el movernos por el espacio del que disponemos (escenario, etc.) de manera suave, como si paseáramos, nos saldrá más natural en el momento de nuestra exposición. La postura, además, ha de ser relajada y firme. Si no puedes moverte lo que debes hacer es abrir los pies generando un punto de apoyo intermedio. Podemos balancear las caderas un poco para compensar la falta de movimiento.
- **Postura del orador.** Es muy importante no cruzar nunca los brazos, es una postura defensiva y, además, contribuye a la tensión porque oprime la respiración. El orador nunca debe dar la espalda a la audiencia.
- **Sonreír.** La sonrisa es un elemento que transmite confianza y tranquilidad.
- **La mirada.** Es esencial mantener el contacto visual con la audiencia. Procura mirar a todo el mundo y hacer uso de la “mirada de faro”, es decir, proyectar la mirada de un lado a otro de la sala.
- **Los gestos deben acompañar al discurso.** Debemos hacer gestos que apoyen nuestra narración como, por ejemplo, enumeraciones, indicaciones, etc. También es interesante disponer de un elemento en las manos, como un bolígrafo o un pasador de diapositivas si consideramos que gesticulamos en exceso.

De la misma manera que es importante tener muy en cuenta nuestro físico y lenguaje no verbal, también debemos analizar nuestra voz con el fin de conocer el tono y el timbre y practicar el modo de que el volumen no sea ni demasiado alto ni demasiado bajo. En función de la voz que tengamos podremos aprender a modularla para adaptarla a las distintas situaciones de habla en público. También es importante aprender a respirar correctamente. Los bebés respiran de manera natural del modo más eficiente, llenando el vientre, pero cuando nos hacemos adultos olvidamos este modo de respirar. La mejor manera de respirar es tomar el aire por la nariz, llenar el vientre (respiración diafragmática), en lugar del pecho, y exhalarlo por la boca mientras hablamos. Esto, como todo, se consigue con la práctica.

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO Y LA PRESENTACIÓN

Recuerda que a la hora de prepararse para la exposición debes tener muy claro los objetivos, lo que quieres conseguir (motivación, información, entretenimiento, etc.). Primero, debes definir el eje central de la presentación que puede venir dado por el docente o puedes tener libertad para elegirlo. Una vez que se determina el tema, debes determinar las ideas clave que deseas transmitir y toda la exposición la desarrollarás en torno a estas ideas. Recuerda que en los discursos el público no tiene una capacidad de retención ilimitada y es difícil asimilar más de 4 o 5 conceptos. Por tanto, es necesario que selecciones lo más importante y lo organices adecuadamente para que cada parte de la exposición sea coherente consigo misma y con el resto (para exposiciones colectivas).

Cada exposición se estructura en:

- Introducción (plantea de qué se va a hablar y la idea principal). Debe ser interesante para captar la atención del público, pero breve. Intenta incluir una “llamada de atención” al principio: una imagen, una cita, una pregunta, un gráfico, etc. para que la audiencia sienta curiosidad de seguir escuchándote. Recuerda empezar presentándote (a ti o al grupo) y no olvides incluir un guion de la exposición.
- Desarrollo (presenta los distintos argumentos que sustentan la idea). Tiene que ser ágil. Combina la teoría con datos, citas, anécdotas e incluso humor (si procede). Recuerda que estos ejemplos sean relevantes. No los utilices simplemente para tratar de impresionar al público. El desarrollo debe ser equilibrado, distribuye de forma adecuada el tiempo.
- Conclusión (recapitula la idea y enumera los argumentos empleados). Es un recordatorio del tema, del punto de vista dado y de los principales

argumentos presentados. Debe ser breve destacando solo los puntos básicos.

Una exposición debe ser clara e, indistintamente del tema, debes asegurarte de que la exposición es atractiva, innovadora, ágil, atractiva, está bien fundada y es interesante. Las ideas concisas siempre deben prevalecer. La simplicidad no significa que la exposición deba ser breve, pero no debes ir más allá del alcance estrictamente necesario. Además, generalmente dispones de tiempo limitado para exponer. Atente a las indicaciones del profesor en este sentido.

El soporte visual empleado en la presentación debe responder a unas nociones básicas en cuanto a tamaño de la letra, siendo lo suficientemente grande como para poder ser leída a gran distancia, color de fondo, evitando malos contrastes y dificultando la lectura, uso de imágenes acordes a la exposición y de calidad, necesidad de poco texto, sabiendo que el soporte visual es un apoyo y guía para la exposición, etc.

Otro elemento de apoyo a tener en cuenta en las presentaciones orales son las fichas. Éstas son elementos a usar solo cuando tengas dudas, te pierdas en el discurso o cuando tengas que reproducir datos, nombres, fechas, conceptos importantes y no puedes recurrir a la memoria.

CONCEPTOS BÁSICOS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA EXPOSICIÓN.

Para comunicar un mensaje son necesarias por lo menos cinco cosas: tener objetivos claros, conocimiento de la materia (tenéis que ser verdaderos expertos sobre el tema), conocimiento de la audiencia, capacidad para transmitir ese conocimiento y capacidad de comunicación interpersonal para crear y fomentar un ambiente adecuado que convenza sobre las ideas que se quieren transmitir, un entorno amable para la atracción.

Antes de la exposición:

- Investiga más sobre tu tema ya que te ayudará a sentirte más seguro/a y serás capaz de responder cualquier pregunta. Lo más importante es conocer muy bien el tema y saber qué es lo que quieres transmitir a los oyentes.
- Escribe tu presentación. Escribir tu presentación te ayudará a estar más preparado/a. Escríbela desde el principio, desde el saludo hasta la despedida. De esta manera ensayarás tu discurso.
- Practica. Practicando la presentación evaluarás y mejorarás tu presentación, además serás consciente de tus gestos y otros elementos no verbales. Hazlo delante de otras personas.
- Mide tu tiempo.
- Si tienes ocasión, graba tu exposición y, al visualizarla, presta atención a lo que dices, la velocidad con la que hablas, el tiempo, etc.
- Entrénate en pensamientos positivos. Como hemos visto, es importante no dejar que los pensamientos catastróficos te inunden. Antes de la exposición piensa que todo va a salir bien, que vas a estar tranquilo, que llevas el tema bien preparado, que, si sucediese alguna de esas cosas catastróficas que te imaginas, vas a saber solucionarlo, etc.
- Prepara posibles preguntas. También debes preparar las posibles preguntas que puedan realizarte para responder mejor. Sobre todo, has de preparar aquellas que por su dificultad pueden ponerte en una situación comprometida.
- Descansa antes de la presentación. Cuanto más relajado/a estés mejor será la posibilidad de hacer una buena exposición.
- Valora si te conviene comer y/o beber algo antes de la exposición. Comer mucho te puede dar sueño, pero ir con el estómago vacío, además de facilitar los nervios, puede provocar bajadas de tensión, mareos, etc. Sucede lo mismo con la bebida. Si bebes mucho pueden entrarte ganas de ir al baño

en un momento inoportuno, pero si no bebes nada se te puede reseca mucho la boca. Cada persona es distinta, de modo que es importante que decidas qué es lo que te va mejor a ti.

- Entrénate en relajación. Aprende algún tipo de relajación para ponerla en práctica antes de la exposición.

El momento de la exposición:

- Llega con tiempo a la facultad. Si vas sin prisas te ahorrarás muchos nervios innecesarios.
- Conviene que antes de comenzar te asegures de que los medios técnicos funcionan correctamente: cómo encender el ordenador y cañón, cómo usarlos, comprobar si los programas que vas a emplear son compatibles (o incluso si están instalados), si todos los materiales que necesitas están disponibles en el aula, etc.
- Al iniciar la exposición, preséntate y di el título de tu exposición (o introduce de qué va tu parte de la exposición, en el caso de exposiciones grupales) y comienza con algún dato o comentario interesante para captar la atención.
- Recuerda que eres quien más se da cuenta de cómo te sientes. La audiencia prácticamente no se da cuenta de tus nervios. Además, piensa que en la clase todos exponen en algún momento, de modo que estáis en la misma situación y eso genera empatía.
- Habla claramente.
- Utiliza ritmo y drama. Realiza la presentación de forma lenta y pausada. Cambia el volumen de tu voz para destacar los puntos importantes y usa los silencios para respirar y pensar.
- Respira correctamente.
- Muévete con frecuencia.
- Cuidado con los movimientos repetitivos que dan cuenta del nerviosismo, por ejemplo, los golpecitos con el bolígrafo en la mesa, movimientos

constantes de los pies, etc. Para controlar la ansiedad podemos llevar el bolígrafo en la mano.

- Sé natural.
- Cierra la presentación con un breve resumen, una idea importante o una pregunta.
- Recuerda disponer de pequeñas ayudas:
 - Vaso de agua
 - Reloj
 - Pañuelo

Después de la exposición:

- Recuerda que hay siempre un tiempo para preguntas. Las preguntas pueden ayudar a corregir y aclarar algunos de tus puntos.
- Agradece al público o a tus compañeros la atención prestada.
- Aun si la exposición no salió como querías recompénsate por haberla hecho.
- Evalúate. Piensa qué hiciste bien y úsalo la próxima vez. Piensa en lo que no funcionó y cámbialo.
- Pide la opinión a algunos de tus compañeros sobre cómo has realizado la exposición. Busca opiniones sinceras y objetivas que destaquen los puntos fuertes y débiles.

TALLER 3: ANSIEDAD ANTE EXÁMENES

En la vida muchas veces nuestro nivel de ansiedad aumenta tanto que afrontar exámenes, estudiar o dormir de forma adecuada nos resulta difícil y nos vemos obligados a rendirnos o a desempeñar el examen muy por debajo de nuestras posibilidades.

Cuando la ansiedad es excesiva se nos hace difícil estudiar de forma correcta. Sin embargo, si tomamos la ansiedad como estado que nos permite hacer frente a una tarea, los exámenes, puede ayudarnos a trabajar más intensamente y de forma eficaz. Por lo tanto, el problema está en la ansiedad descontrolada, que nos lleva al nerviosismo e intranquilidad impidiendo prestar atención de forma adecuada y dificultando la concentración.

Al final, la ansiedad descontrolada va a incidir directamente en los resultados académicos, rindiendo por debajo de tus posibilidades. Así pues, trabajar la ansiedad ante los exámenes favorecerá su control ayudando a mejorar la concentración y la atención en la tarea de estudio.

Tu bajo rendimiento y bajo autocontrol de las conductas puede ser debido a los hábitos de vida que adoptas en relación a la alimentación, las horas de sueño y descanso, la actividad física y los consumos de riesgo.

HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE

Alimentación:

Los carbohidratos y la glucosa, son la principal fuente de energía del cerebro por lo que debes incluir en tu dieta determinados alimentos como cereales,

frutas, verduras, hortalizas, lácteos, etc., los cuales favorecen la memoria, la concentración, el rendimiento intelectual y el estado de ánimo.

Algunas pautas básicas de alimentación que debes seguir son:

- Realiza un desayuno completo para disponer de suficiente glucosa, lo cual repercute de forma directa en la memoria, la concentración y en el rendimiento.
- Distribuye tu dieta en las cinco comidas recomendadas. Durante el estudio gastas energía y eso hace que tengas sensación de hambre, impidiéndote concentrarte de forma adecuada. Por tanto, toma un sándwich, frutos secos, batidos, yogures o frutas durante el estudio.
- Evita tomar mucho café o bebidas energéticas, te mantendrán despierto, pero no te ayudarán a concentrarte o memorizar, además provocan nerviosismo y dificultan el descanso.

Actividad física:

Recuerda la importancia de hacer deporte en época de exámenes. Con una buena planificación hay cabida para todo y vuestro estado anímico os lo agradecerá. Ten en cuenta que cuando realizamos ejercicio físico eliminamos el estrés acumulado y nos sentimos mejor. Además, haciendo deporte podremos descansar mejor por la noche y tener más energías para comenzar el estudio al día siguiente. Del mismo modo, el deporte nos ayuda a mejorar la memoria, la atención y la concentración.

Sueño y descanso:

Una falta de sueño o de mala calidad producirá una disminución de tu rendimiento físico e intelectual.

Como persona adulta necesitas de 7 a 8 horas de sueño cada noche. Si eres una persona que estudia mejor por la noche el descanso debes efectuarlo de igual manera. Tus 7 u 8 horas son necesarias para descansar y asentar bien la información aprendida durante el día, así que controla tu tiempo de estudio y sueño.

Es normal que en épocas de exámenes estés más nervioso/a e intranquilo/a. Eso te puede llegar a producir insomnio o puede hacer que tardes más en conciliar el sueño. Para ayudarte en ello lo mejor es que te acuestes y te levantes siempre a la misma hora. Esto ayuda al cuerpo a entrenarse para dormir bien cada noche. Además, es conveniente que desarrolles una rutina de sueño. Haz siempre las mismas actividades antes de irte a dormir, eso ayudará a tu cuerpo a prepararse. Por ejemplo, date una ducha con agua caliente o lee un poco. Pronto tu organismo relacionará esas actividades con el dormir y ayudará a tu cerebro a sentir sueño cuando las hagas.

Consumos de riesgo:

Debes tener mucho cuidado con la ingesta de estimulantes como el café, el té o las bebidas energéticas. Te van a producir efecto al poco tiempo de tomarlo, pero conforme pasa el efecto te sentirás más cansado. Además, estas sustancias no sustituyen al sueño, por lo tanto, si estás cansado/a por falta de sueño y tomas estimulantes estarás más despierto/a, pero eso no quiere decir que estés en condiciones de rendir.

Lo mismo ocurre con los estimulantes que pueden ayudarte a pasar horas despierto/a. Una ingesta prolongada puede producir bloqueos durante el examen e incluso hacer que caigas rendido/a antes de empezar.

PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO.

La planificación es una estrategia fundamental para aumentar tu rendimiento en exámenes. Es necesario que definas con exactitud cuáles van a ser tus objetivos a medio plazo y antes de iniciar una sesión de estudio.

A la hora de planificar un horario de trabajo semanal debes considerar las posibilidades y limitaciones con que cuentas. Eso sí, una vez que hagas el horario éste debes cumplirlo firmemente. Así, deberás controlar la cantidad de tiempo que inviertes y la calidad del trabajo o estudio que haces. A un mayor control del tiempo y consecución de objetivos tus niveles de ansiedad serán menores.

Una forma de planificar tu estudio puede consistir en establecer qué objetivos te marcas al final de la semana (domingo) y los distribuyes entre los días de antes. No olvides alternar estudio con repaso pues el cerebro necesita “refrescar” lo aprendido para afianzar los conocimientos. Lo que debes evitar es llegar a tres días antes del examen y ver que te falta más de la mitad del temario por estudiar.

TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

Respiración diafragmática:

Es importante aprender a respirar correctamente. Los bebés respiran de manera natural del modo más eficiente, llenando el vientre, pero cuando nos hacemos adultos olvidamos este modo de respirar. La mejor manera de respirar es tomar el aire por la nariz, llenar el vientre (respiración diafragmática), en lugar del pecho, y exhalarlo por la boca lentamente. Esto, como todo, se consigue con la práctica. Al respirar de forma adecuada cuando estamos nerviosos/as reducimos la fatiga y la ansiedad.

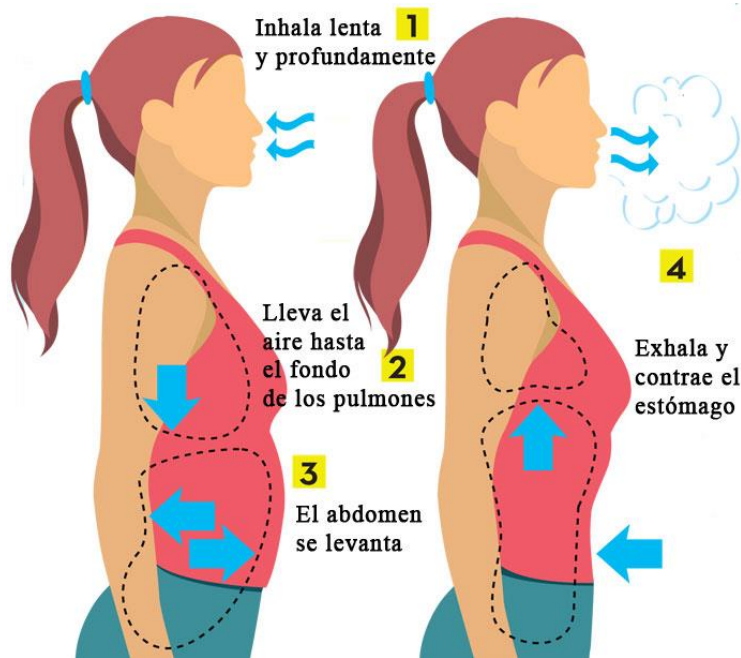


Figura 21: Respiración diafragmática. Fuente: <http://www.baldomirpsicologa.com/wp-content/uploads/2017/03/como-relajarte-a-traves-de-la-respiracion-1.jpg>

Detección de pensamientos desadaptativos:

Los pensamientos inadecuados o desadaptativos que se mantienen por la perpetuación de aprendizajes erróneos nos generan ansiedad.

Debes aprender a detectarlos y modificarlos para bajar esos niveles de ansiedad y angustia. Recuerda que debes objetivarlos, respondiendo a una serie de preguntas clave para conseguir un pensamiento alternativo con carga positiva con la finalidad de llevarte a una sensación alternativa a la ansiedad: la tranquilidad.

Estas preguntas son:

1. ¿Existe alguna razón para creer que no tiene por qué ocurrir ese pensamiento? ¿Cuál (cuáles)?
2. ¿Qué podría hacer si ese pensamiento me ocurre?
3. ¿Qué cosas positivas podrían ocurrirme?

Y, posteriormente, generas el pensamiento alternativo, racional y positivo.

Técnica de relajación progresiva de Jacobson:

En los siguientes links tienes diferentes videos que te guiarán en la relajación muscular:

<https://www.youtube.com/watch?v=LFxrLDS4iHE>

<https://www.youtube.com/watch?v=MPPYJ80Ybgc>

Recuerda que la forma ideal de realizar la relajación es estar tumbado en una cama. La habitación ha de estar en completo silencio y con poca luz. La temperatura debe ser media y deberás llevar ropa cómoda que no impida una buena y adecuada respiración.

TALLER 4: TRABAJO EN EQUIPO

Durante tu etapa universitaria vas a enfrentarte a la realización de trabajos en equipo. Esta tarea puede ser ardua cuando no todos los miembros del equipo tengáis el mismo interés por la tarea, varíe el nivel de responsabilidad y/o no sepáis comunicar ni resolver los problemas de forma adecuada. Sin embargo, trabajar en equipo es inevitable y, si se hace bien, presenta algunas ventajas:

- Tres cerebros piensan mejor que uno. Se aumenta la creatividad y las soluciones y se enriquece el trabajo, debido al efecto sinérgico.
- Diversidad de opiniones → enriquece el trabajo → ampliamos nuestras miras a nivel individual (aprendemos más cosas) y se minimizan las frustraciones.
- Hay diversos puntos vista para los problemas.
- En muchos trabajos refuerza la motivación hacia la tarea.
- Se comparte la responsabilidad, lo que reduce la tensión.
- Aumenta las relaciones interpersonales.
- Puedes fomentar tu escucha activa.
- Ayuda al desarrollo de determinadas habilidades y conductas personales.
- Fomenta valores.

Es importante que reflexiones sobre tus puntos fuertes y lo pongas en común con tus compañeros de equipo.

¿Qué capacidades consideras puedes aportar al resto del equipo?

¿Qué tareas va a realizar cada miembro del equipo y que considera hace bien?

Los miembros de un equipo son interdependientes cuando “comparten normas” en relación a algo (formales o informales) y cuando “desempeñan roles de alguna forma complementarios”. Toda persona desempeña una serie de funciones en la vida social y el término “rol” se utiliza para describir ese tipo de funciones.

Dentro de un trabajo en equipo es necesario repartir roles entre sus miembros. Los roles pueden ser muchos y diversos, pero los más comunes dentro de un equipo de trabajo son el rol de coordinador, el de secretario y el de evaluador o evaluadores.

¿Qué rol crees que puedes desempeñar bien en un trabajo en equipo?

¿Qué distribución de roles vais a hacer en el trabajo en equipo?

Un acta de reuniones os facilitará ver las metas programadas para próximas reuniones, establecer acuerdos y poder dejar plasmados posibles conflictos y el modo de resolverlos. Para ello ten en cuenta que un acta debe contener, al menos, los siguientes puntos:

- Fecha.
- Hora de inicio y fin de la reunión.
- Asistentes y ausentes. Explicación del motivo de ausencia, si procede.
- Objetivo de la reunión.
- Aspectos trabajados.
- Reparto de tareas.
- Observaciones.

En los grupos se originan conflictos, situaciones que creemos de “difícil” solución, por ello es importante saber qué es un conflicto y cómo se resuelve. Un conflicto interpersonal es cuando varias personas tienen diferencias de opinión, con posiciones o intereses contrapuestos ante una situación. Se producen en cualquier relación interpersonal porque somos distintos y, por tanto, llega un momento en que esas diferencias en intereses, puntos de vista y sentimientos dan lugar a situaciones conflictivas. La posición más adecuada ante los conflictos es la de aceptarlos como algo normal y aprender a manejarlos constructivamente.

Tipos de conflicto:

- Conflictos con intereses excluyentes o competitivos. Estos conflictos ocurren cuando los objetivos de las personas involucradas son mutuamente excluyentes. En estos casos, es necesario iniciar un proceso de negociación para conseguir una solución gana-ganas. En este tipo de conflicto es importante comprender la otra postura.
- Conflictos entre personas con posiciones enfrentadas, pero con intereses compatibles. Situaciones donde los intereses de los sujetos en conflicto no son excluyentes y pueden llegar a satisfacerse de manera que ambos obtengan lo que desean sin renunciar a nada. Se resuelve con el diálogo y buscando soluciones beneficiosas para todos.
- Conflictos de roles. Cuando las personas involucradas esperan cosas diferentes de la relación, tienen diferentes expectativas para los comportamientos que se esperan de cada uno. La forma de resolver estos conflictos pasa por comprender y modificar las expectativas discrepantes.
- Conflictos debidos a las actitudes irracionales de una o ambas partes y que perciben las cosas de forma distorsionada o irracional. Por ejemplo, la

persona desconfiada que malinterpreta el comportamiento de los demás suponiendo que quieren perjudicarlo (creencias y distorsiones cognitivas). La solución más eficaz es que el afectado sea consciente y las modifique.

Para dar solución a los problemas interpersonales debes seguir una serie de pasos:

- Paso 1. Identificar el problema rápidamente.
- Paso 2. Formular el problema de forma concreta y clara.
- Paso 3. Generar alternativas que solucionen el conflicto.
- Paso 4. Evaluar esas alternativas para poder seleccionar la que se considera mejor.
- Paso 5. Poner en práctica la solución y evaluar los resultados.

En la resolución del conflicto entra en juego poder mantener una comunicación adecuada. Para ello, es necesario conocer las normas de comunicación y algunos de los componentes esenciales para su correcta ejecución: la asertividad, la empatía y la escucha activa.

La escucha activa significa escuchar y comprender la comunicación desde la perspectiva del hablante. Se refiere no solo a la capacidad de escuchar el contenido expresado directamente por la persona, sino también a la capacidad de escuchar los sentimientos, pensamientos o ideas subyacentes a lo que se está verbalizando.

Facilitan la escucha activa los siguientes elementos:

- Disposición psicológica que consiste en prepararse para poder escuchar y observar al otro identificando el contenido de la conversación, los objetivos y los sentimientos de la persona.

- Expresar a la persona que se le escucha mediante comunicación verbal y no verbal (contacto visual cara a cara, asentir, gestos, inclinación del cuerpo, hacer que escuchas y que te interesa lo que el otro está diciendo, etc.).
- La sonrisa abierta y sincera es un gesto que, bien utilizado, facilita mucho la relación entre las personas.

Durante la escucha activa hay que evitar:

- Las distracciones.
- Las interrupciones.
- Juzgar al que habla.
- Dar una ayuda o solución apresurada.
- Rechazar el sentimiento de la otra persona con frases como “no te preocupes”, “eso no es nada”
- Contraargumentar.
- El “síndrome del experto”. Antes incluso que te haya contado el problema tú ya tienes las respuestas al problema del otro.
- Cruzar los brazos es un gesto defensivo y que marca distancias, por lo que no resulta muy aconsejable si queremos expresar cercanía.

La escucha activa requiere de ciertas habilidades como la empatía, el parafraseo, la emisión de palabras de refuerzo o cumplidos, resumir y aclarar.

Emplear sistemáticamente el feedback comunicacional es muy importante. Una retroalimentación, es decir, preguntar e interesarse por las tareas de los demás miembros, favorece la comunicación.

La asertividad puede definirse como la capacidad de expresar las opiniones propias, convicciones y derechos de forma clara sin herir ni perjudicar a la otra persona. Para expresar desacuerdos o críticas de forma asertiva debemos seguir una serie de pasos:

- **Paso I:** Escuchar activa y educadamente lo que la otra persona dice y demostrarle que se le presta atención y se la entiende (si es que la persona tiene algo que decir). Si la persona no tiene nada que decir y la crítica o el desacuerdo parte de uno mismo, es importante empatizar de alguna forma. Habrá que empezar diciendo que se comprende la otra postura, que se puede entender por qué se comporta de una forma determinada la otra persona, que se comprenden sus razones, etc.

- **Paso II:** Decir lo que se piensa o se opina:
 - Reconociendo aspectos positivos de la opinión de la otra persona.
 - Siendo específico al contar la opinión que genera desacuerdo.
 - Dando razones que sustenten el desacuerdo.
 - Hablando de manera clara, firme y amable.
 - Formulando en primera persona.
 - Resaltando las ventajas de la nueva opinión respecto a la de la anterior.
 - Si es necesario buscar soluciones.

- **Paso III:** Obtener la reacción de la otra persona a la nueva opinión. De esta forma no se siente atacado ni herido, sino involucrado

Ser asertivo en el trabajo en equipo tiene muchas ventajas:

- Ayuda a evitar conflictos.
- Se evitan las desconfianzas internas, porque hablamos clara y libremente.
- Los miembros del grupo no se sentirán ninguneados.
- Aumenta la participación de los miembros.
- La persona asertiva gana credibilidad y confianza ante sus compañeros.

II. MARCO EXPERIMENTAL

5. Planteamiento del problema.

El contenido desarrollado en los apartados anteriores a nivel teórico sobre el proceso de aprendizaje, el cambio producido con el Espacio Europeo de Educación Superior, el aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizajes nos da una idea de la problemática. Como hemos podido observar, hay necesidad formativa de los universitarios en estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado dadas las carencias que presentan en su manejo, además de que las estrategias están relacionadas con el rendimiento académico de los alumnos.

Nuestra experiencia y los datos de la literatura disponibles revelan estas carencias y la necesidad de formación. Éste es el problema de investigación: cómo abordar esa realidad y cómo mejorarla, en nuestro caso concreto, en los estudiantes universitarios de primer año de la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia.

6. Objetivos.

Tras el planteamiento de la problemática de la investigación presentaremos, a continuación, los objetivos que se pretenden:

El objetivo general es comprobar la eficacia de la aplicación de una serie de intervenciones grupales sobre estrategias de aprendizaje a estudiantes universitarios de nuevo ingreso y/o del seguimiento/tratamiento individual en sesiones aplicadas a los mismos en el despacho del orientador sobre este tema. Para su operativización hemos desarrollado los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1. Evaluar las estrategias de aprendizaje, actitudes y enfoques de aprendizaje con los que los estudiantes de primer año acceden a la universidad.

Objetivo 2. Evaluar el impacto de una serie de intervenciones grupales en estrategias de aprendizaje para los estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia en relación con sus estrategias de aprendizaje previas, sus actitudes hacia el aprendizaje y sus enfoques de aprendizaje.

Objetivo 3. Evaluar el impacto del seguimiento/tratamiento individual en estrategias de aprendizaje, llevado a cabo en sesiones de despacho por el orientador, para estos estudiantes en relación con sus estrategias de aprendizaje previas, sus actitudes hacia el aprendizaje y sus enfoques de aprendizaje.

Objetivo 4. Analizar la percepción de los alumnos sobre el proceso metodológico utilizado y sobre su eficacia.

7. Hipótesis.

Basándonos en los objetivos planteados en el apartado anterior hemos desarrollado las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Tras la aplicación del entrenamiento en estrategias de aprendizaje, por medio de talleres aplicados en grupo y/o por medio del seguimiento/tratamiento individual, los estudiantes universitarios que reciban dicha formación y/o seguimiento mejorarán sus estrategias de aprendizaje, sus actitudes y sus enfoques de aprendizaje, hallándose diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pretest y los del posttest, siendo las puntuaciones superiores en el posttest.

Hipótesis 2. Los estudiantes valorarán positivamente el proceso metodológico utilizado por el orientador y su eficacia.

8. Metodología.

8.1. Diseño y fases de la investigación.

Se ha utilizado un diseño mixto, de complementariedad metodológica, que ha hecho uso de métodos de investigación cuantitativos y cualitativos.

Para la implementación de la parte cuantitativa se desarrolló un diseño longitudinal pre-experimental de pretest y posttest el cual nos sirve para aproximarnos al fenómeno que queremos investigar (permitiéndonos generar hipótesis), sin olvidar que, en la interpretación de los datos, pueden existir numerosas variables externas que nos podrían llevar a una atribución errónea del efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente, por lo que hay que ser prudentes en la interpretación de resultados, dado que no existe grupo de control sino sólo experimental.

Dentro de este diseño la variable clave son las intervenciones realizadas en estrategias de aprendizaje sobre los estudiantes de primer año de los grados que comprenden la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia. De esta manera, pretendemos determinar su influencia e interdependencia con las variables evaluadas en los estudiantes.

Dentro de los diseños pre-experimentales se ha optado por un diseño de un solo grupo con medidas pretest+posttest: $O_1 \times O_2$. Este tipo de diseño nos es útil para sugerir hipótesis de cara a futuras investigaciones siendo conscientes de que no podemos asegurar que los cambios (posttest) se deban, exclusivamente, al efecto del tratamiento.

Así pues, existe una primera toma de datos pretest (O_1) que se realiza los primeros días de universidad de los alumnos de nuevo ingreso de los grados de Veterinaria, Biotecnología y Ciencias del Mar, un tratamiento/intervención (X)

basado en actuaciones puntuales con los alumnos, de asistencia no obligatoria, y una toma de datos postest (O_2) que se realiza al finalizar los exámenes del primer semestre.

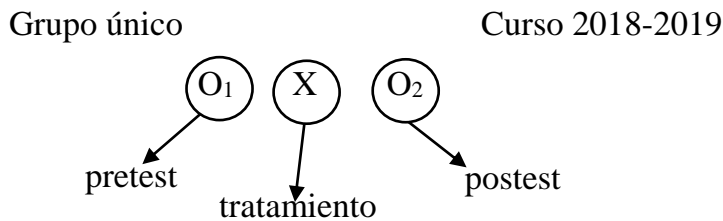


Figura 22: Diseño de la parte cuantitativa de la investigación. Fuente: Elaboración propia

Para el desarrollo de la parte cualitativa del estudio se hizo uso de grupos de discusión, técnica que utiliza la entrevista grupal para la recopilación de información relevante sobre un problema de investigación donde varias personas responden simultáneamente a un cuestionario sistemático por medio de una conversación cuidadosamente diseñada, en un ambiente confortable que busca la seguridad en las personas para fomentar el intercambio de ideas y diálogo (Krueger, 1991). También se llevaron a cabo entrevistas personales con estudiantes de los diferentes grados tras la finalización de las intervenciones y cuestionarios de respuesta escrita abierta.

8.2. Población y muestra.

La muestra del componente cuantitativo está integrada por un total de 94 estudiantes de nuevo ingreso de las titulaciones de Ciencias del Mar, Biotecnología y Veterinaria de la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia.

Concretamente, el grupo de Ciencias del Mar está compuesto por 20 alumnos y alumnas, el grupo de Biotecnología está compuesto por 33 y el grupo de Veterinaria por 41.

Asimismo, de los 94 estudiantes de la muestra del componente cuantitativo un total de 64 estudiantes respondieron a un cuestionario online, de forma voluntaria, requerido por el sistema de calidad de la Universidad Católica de Valencia sobre el nivel de satisfacción de cada uno de los talleres realizados. Igualmente, para intentar alcanzar mayor número de muestra cuantitativa, durante el postest se pidió a los alumnos opinión en cuanto a la utilidad y satisfacción de los talleres recibidos ponderándolos en una escala 1-10, siendo 1 poco útil o poca satisfacción y 10 mucha utilidad o satisfacción.

La muestra del componente cualitativo está integrada, por una parte, por un total de nueve estudiantes que cursaron los talleres y/o asistieron de forma regular al despacho del servicio de orientación: 2 alumnas de Ciencias del Mar (una de ellas del Doble Grado en Ciencias del Mar y Veterinaria que computa como Ciencias del Mar), 2 alumnos de Veterinaria y 5 alumnos de Biotecnología. Este grupo de nueve alumnos y alumnas participaron en un grupo de discusión y/o en una entrevista personal. Por otra parte, un total de siete alumnos respondieron a una serie de preguntas abiertas que se pasaron junto al postest.

8.3. Instrumentos de medida.

8.3.1. Parte cuantitativa.

Para evaluar los resultados de los alumnos se aplicó el pretest y el postest de los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), de Gargallo et al. (2009).
- Cuestionario de Evaluación de las Actitudes ante el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVAPU), de Gargallo et al. (2007a).
- Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE) de Biggs et al. (2001) traducido al español.

El formato dado al conjunto de cuestionarios queda recogido en el anexo 4.

El Cuestionario CEVEAPEU (Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2009) evalúa las estrategias de aprendizaje y está organizado en dos escalas, seis subescalas y veinticinco estrategias (Tabla 28).

Este cuestionario es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”). La fiabilidad-consistencia interna de todo el cuestionario es de $\alpha = .897$, es decir, alta, así como la de las dos escalas ya que para la primera es $\alpha = .819$ y para la segunda, $\alpha = .864$. Es un instrumento con un buen índice de consistencia-estabilidad temporal y un buen valor predictivo sobre el rendimiento.

Tabla 28

Escalas y subescalas del Cuestionario CEVEAPEU

Escalas	Subescalas	Estrategias
1. Estrategias afectivas, de apoyo y control.	1. Estrategias motivacionales.	1. Motivación intrínseca
		2. Motivación extrínseca.
		3. Valor de la tarea
		4. Atribuciones internas.
		5. Atribuciones externas.
		6. Autoeficacia y expectativas.
		7. Concepción de la inteligencia como modificable.
	2. Componentes afectivos.	8. Estado físico y anímico.
		9. Ansiedad
		3. Estrategias metacognitivas.
	11. Planificación.	
	12. Autoevaluación.	
	13. Control, autorregulación.	

	4. Estrategias de control del contexto.	15. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros.
2. Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información.	5. Estrategias de búsqueda y selección de información.	16. Conocimiento de fuentes y búsqueda de información.
	6. Estrategias de procesamiento y uso de la información.	17. Selección de información.
		18. Adquisición de información.
		19. Elaboración.
		20. Organización.
		21. Personalización, creatividad. Pensamiento crítico.
		22. Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos.
		23. Almacenamiento. Simple repetición.
		24. Transferencia. Uso de la información.
		25. Manejo de recursos para usar la información adquirida.

Fuente: Gargallo et al. (2009)

El Cuestionario CEVAPU (Evaluación de las Actitudes ante el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios) de Gargallo et al. (2007a) evalúa las actitudes ante el aprendizaje. Es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”) y está compuesto por once ítems agrupados en tres dimensiones:

- Actitud positiva hacia el aprendizaje profundo.
- Valoración positiva del trabajo en grupo.
- Atribuciones internas.

Según (Gargallo et al., 2007a), la fiabilidad de este instrumento es de $\alpha = ,701$. La tabla 29 presenta la estructura del cuestionario en cuestión.

Tabla 29

Estructura del cuestionario CEVAPU.

Dimensiones

1. Actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, crítico y con comprensión.
2. Valoración positiva y gusto por el trabajo en equipo.
3. Atribuciones internas: los resultados y calificaciones dependen del propio esfuerzo.

Fuente: Gargallo, Pérez, Fernández, y Jiménez (2007a).

El CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio) de Biggs et al. (2001) evalúa los enfoques de aprendizaje. El instrumento está formado por 20 ítems divididos en dos escalas: enfoque superficial (de 10 ítems) y enfoque profundo (de 10 ítems). Estas dos escalas a su vez se dividen en dos factores: motivos (motivo superficial y motivo profundo) y estrategias (estrategia profunda y estrategia superficial) (Gargallo, Garfella, Sahuquillo, Verde y Jiménez, 2015). En la tabla 30 observamos la estructura del cuestionario y sus datos de fiabilidad-consistencia interna.

Tabla 30

Estructura y datos de fiabilidad-consistencia interna del cuestionario CPE.

Escalas	Factores
I. Enfoque profundo ($\alpha = ,812$)	Motivo profundo ($\alpha = ,631$)
	Estrategia profunda ($\alpha = ,688$)
II. Enfoque superficial ($\alpha = ,795$)	Motivo superficial ($\alpha = ,652$)
	Estrategia superficial ($\alpha = ,706$)

Fuente: Gargallo et al. (2015).

Para evaluar con aproximación cuantitativa otros aspectos relevantes, de tipo procesual, se utilizaron cuestionarios de calidad de la UCV de escala Likert 1-4 (desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”) y una opción de NS/NC para que los alumnos valorasen de forma voluntaria cada uno de los talleres. En este cuestionario, denominado “Encuesta de satisfacción de talleres 2018-2019”, los estudiantes deben elegir, por medio de un desplegable, el nombre del taller recibido y la sede en la que se cursó el taller, escribir la fecha de impartición y

elegir el turno: mañana o tarde. Tras la recogida de estos datos se presenta a los alumnos 18 ítems divididos en 4 grupos: organización/horarios, contenidos /actividades, docencia, valoración global del taller. La estructura del cuestionario, así como los ítems, quedan recogidos en la tabla 31.

Tabla 31

Estructura de la encuesta de satisfacción de talleres 2018-2019.

Escala	Ítem
ORGANIZACIÓN/ HORARIOS	La programación (distribución horaria) de las actividades ha sido adecuada.
	El tiempo dedicado a las actividades prácticas ha sido adecuado a las características del taller.
	El tiempo dedicado a las clases teóricas ha sido adecuado a las características del taller.
	Me he adaptado adecuadamente a la organización general del taller.
	La organización general del taller ha sido adecuada.
CONTENIDOS/ ACTIVIDADES	El contenido de las clases teóricas ha sido adecuado a las características del taller.
	El contenido de las actividades prácticas ha sido adecuado a las características del taller.
	Las actividades prácticas han sido interesantes.
	El material de apoyo ha sido adecuado a las características del taller.
	He entendido la importancia de poseer las competencias que se desarrollan en este taller.
	He mejorado mis habilidades en el ámbito que desarrolla el taller.
	He ampliado mi conocimiento acerca de las ventajas y desventajas de manejarme en esta habilidad
DOCENCIA	El docente ha utilizado una metodología adecuada a las características del taller.
	El docente me ha ayudado, en la medida de lo posible, siempre que lo he necesitado
VALORACIÓN	Duración
GLOBAL DE	Dificultad
	Utilidad
TALLER	Satisfacción

Fuente: Elaboración propia.

Además de este cuestionario del servicio de calidad de la UCV se pasó a los alumnos otro cuestionario (1-10) junto al posttest para la evaluación de la utilidad y satisfacción de los talleres realizados por parte de los estudiantes. La tabla 32 muestra la estructura del cuestionario.

Tabla 32

Estructura del cuestionario para la utilidad y satisfacción de los talleres.

Taller	Utilidad del taller	Satisfacción del taller
Planificación y gestión del tiempo		
Exposiciones orales		
Ansiedad ante exámenes		
Trabajo en equipo		

Fuente: Elaboración propia.

La finalidad de pasar ambos cuestionarios no es otra que la de abarcar el mayor número posible de respuestas ya que podríamos encontrarnos con un número bajo de alumnos que respondieran a las encuestas de calidad.

8.3.2. Parte cualitativa.

Para la evaluación cualitativa se utilizaron grupos de discusión y entrevistas, además de cuestiones de respuesta abierta dentro del cuestionario de calidad de la UCV y el cuestionario pasado al mismo tiempo que el postest. Los grupos de discusión se formaron para recabar información rica y de calidad que pudiera, posteriormente, ser procesada sobre los talleres realizados. Por su parte las entrevistas se realizaron con el mismo fin, pero en relación a las sesiones individuales y de seguimiento que los alumnos hacen en el despacho del Servicio de Orientación.

Un grupo de discusión da prioridad al intercambio verbal que se produce en una conversación entre personas y que finalizará o no en un consenso. Permite un ambiente de interacción de donde resultan evidencias, reflexiones, ideas y datos de calidad (Flick, 2004; Krueger, 1991) surgidas de una o más preguntas realizadas en torno a un tema con la finalidad de recoger ideas a partir de un proceso de comunicación entre sus integrantes (Ibañez, 2016). Los participantes debaten y argumentan las ideas conflictivas que pueden surgir. Las temáticas, además, son

tratadas con profundidad y sutileza, lo que aporta una gran riqueza al testimonio (Gamito, Aristizabal y Vizcarra, 2019).

El guion del grupo de discusión fue diseñado *ad hoc* y está compuesto de cinco preguntas, aunque en todo momento el guion estuvo abierto a temas importantes que pudieran surgir entre las personas participantes:

1. ¿Qué dificultades encontrasteis para llevar a cabo con solvencia el aprendizaje de las materias que cursasteis en 1er curso?
2. ¿Qué dificultades dependían de vosotros y vosotros podíais abordarlas?
3. ¿En qué medida os ayudó a vencer estas dificultades haber realizado alguno de los talleres ofertados? ¿Qué aprendisteis en esos talleres que seáis conscientes de que os sirvió para manejaros mejor a la hora de aprender en 1er curso?
4. ¿Recomendarías a vuestros compañeros de 1º realizar esos talleres? ¿Cuáles especialmente? ¿Por qué? ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º no realizar alguno de estos talleres? ¿Por qué?
5. ¿Qué otras cosas pensáis que habría que trabajar en los talleres para ayudar a los alumnos de 1º en esa transición de Bachillerato a la Universidad, de modo que pudieran aprender los contenidos de las materias de 1º con solvencia?

Los alumnos y alumnas que participaron en el grupo de discusión fueron seleccionadas teniendo en cuenta que hubieran participado en alguno de los talleres realizados. Durante el grupo de discusión se pidió a los alumnos y alumnas que fueran contestando a las preguntas planteadas.

La entrevista, por su parte, se define como “técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable”

(Canales, 2006, p. 219) cuya finalidad es la de obtener información en relación a un tema propuesto (Alonso, 1994; Morin, 1995 y Ortí, 1998).

Al igual que en el grupo de discusión el guion de la entrevista fue diseñado *ad hoc*, aunque en todo momento el guion estuvo abierto a temas importantes que pudieran surgir al realizar la entrevista al estudiante:

1. ¿Qué dificultades encontraste para llevar a cabo con solvencia el aprendizaje de las materias que cursaste en 1er curso?
2. ¿Qué dificultades dependían de ti y tú podías abordarlas?
3. ¿En qué medida te ayudó a vencer estas dificultades haber asistido a las sesiones con el orientador? ¿Qué aprendiste en estas sesiones que seas consciente de que te sirvió para manejarte mejor a la hora de aprender en 1er curso?
4. ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º acudir a sesiones de despacho con el orientador? ¿Por qué?
5. ¿Qué otras cosas piensas que habría que trabajar en estas sesiones para ayudar a los alumnos de 1º en esa transición de Bachillerato a la Universidad, de modo que pudieran aprender los contenidos de las materias de 1º con solvencia?

Las transcripciones del grupo de discusión y las entrevistas quedan recogidas en el anexo 5.

Las cuestiones de respuesta abierta de la encuesta de talleres 2018-2019 del sistema de calidad de la Universidad Católica de Valencia tiene como finalidad obtener información a modo de sugerencias con respecto a la organización, los contenidos y actividades y la docencia de los talleres que previamente se han evaluado cuantitativamente. A continuación, se presentan las preguntas de esta encuesta:

1. Sugerencias sobre la organización del taller.
2. Sugerencias sobre los contenidos y actividades del taller.
3. Sugerencias sobre la docencia del taller.

Las cuestiones de respuesta abierta del cuestionario entregado junto al postest fueron las siguientes:

1. ¿Qué consideras que ha sido lo más útil de los talleres del Servicio de Orientación? ¿Qué es lo que más te ha servido para el aprendizaje en la universidad?
2. ¿Qué es lo que has echado de menos o te hubiera gustado trabajar en los talleres del Servicio de Orientación?

8.4. Temporalización y dinámica seguida.

La presente investigación estuvo dividida en dos fases. En la primera fase, comprendida entre septiembre y diciembre de 2018, se recabó información de los estudiantes (pretest) y se les sometió a la formación en estrategias de aprendizaje. Asimismo, durante este periodo los alumnos que así lo desearon acudieron al Servicio de Orientación de la Facultad para recibir asesoramiento y formación individualizada.

Pasada la segunda convocatoria del primer cuatrimestre (febrero-marzo 2019) se recopiló nuevamente la información del grupo (postest).

El pretest en el grupo de estudiantes estuvo compuesto por los cuestionarios CEVEAPEU, CEVAPU y CPE y tuvo lugar durante las Jornadas de Acogida de los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Católica de Valencia en la segunda semana de septiembre de 2018. Este proceso tuvo lugar en dos días diferentes (10 y 11 de septiembre) y el tiempo asignado para contestar a los cuestionarios fue de 50 minutos. La aplicación estuvo precedida por una

explicación sobre la investigación, que también estaba escrita al inicio de la prueba, y sobre los instrumentos aplicados. Asimismo, se indicó a los estudiantes que podían tener acceso a sus resultados individuales una vez fueran corregidos los cuestionarios.

El postest en el grupo de estudiantes estuvo compuesto por los mismos cuestionarios y se llevó a cabo entre febrero y marzo de 2019. Para el pase del postest se solicitó la entrada en aula a los docentes de cada grupo dado que no se disponía de un momento idóneo como las Jornadas de Acogida de septiembre. El tiempo asignado para la realización del postest fue 50 minutos.

Los datos obtenidos fueron almacenados, depurados y analizados estadísticamente a través del programa informático SPSS versión 24.0.0.0 para Mac y se redactó un informe con los resultados, que corresponde a la presente tesis doctoral.

8.4.1. La formación en estrategias de aprendizaje de la investigación.

Recapitulando la información previamente descrita haremos mención a las experiencias formativas llevadas a cabo en esta investigación.

Por una parte, se llevaron a cabo diversos talleres en relación a contenidos relevantes para abordar de forma adecuada los aprendizajes en la universidad. Dichos talleres han sido desarrollados, aludiendo a su relevancia para el entorno universitario, en apartados anteriores.

Por otra parte, se llevaron a cabo diversas sesiones de atención individual en el despacho de orientación, muchas de las cuales complementaban la formación recibida en los talleres realizados.

A continuación, explicamos brevemente la relación existente entre los talleres realizados sistemáticamente y las estrategias de aprendizaje abordadas en ellos.

8.4.1.1. Relación de los talleres con las estrategias de aprendizaje.

Considerando la necesidad de formar a los estudiantes universitarios en estrategias de aprendizaje y creyendo que, desde un enfoque general e interdisciplinar, podrán utilizar los aprendizajes en diversas áreas (Bernad, 1999; Pérez Cabaní, 1997; Pozo y Monereo, 1999) se realizó una propuesta de talleres para los estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia.

La propuesta de talleres está basada en las siguientes estrategias básicas de aprendizaje:

- Estrategias disposicionales y de apoyo: trabajando principalmente el estado físico anímico, el control de la ansiedad, la relajación, la reducción del estrés, etc.
- Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida: dando importancia a la elaboración de informes, de trabajos en equipo y a la transmisión de la información de forma oral.
- Estrategias metacognitivas: insistimos en la planificación y organización (del trabajo, estudio, exámenes, etc.), en el autoconocimiento de los propios sujetos, en el conocimiento de la tarea y de las estrategias necesarias para afrontarla, en el control, regulación y autoevaluación.

La tabla 33 representa la relación de talleres que se realizaron y las estrategias de aprendizaje trabajadas en los mismos.

Tabla 33

Relación de talleres realizados y estrategias de aprendizaje vinculadas.

Taller	Estrategias de aprendizaje
Planificación y gestión del tiempo	Estrategias metacognitivas.
Trabajo en equipo	Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida.
Exposiciones orales	
Ansiedad ante exámenes	Estrategias disposicionales y de apoyo.

Fuente: Elaboración propia.

8.4.1.2. Agentes educativos.

Las sesiones de los talleres y las sesiones individualizadas en el despacho fueron aplicadas por el orientador de la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales perteneciente al Servicio de Orientación de la Universidad Católica de Valencia.

8.4.1.3. Técnicas educativas.

Para trabajar las estrategias de aprendizaje antes mencionadas se utilizaron como técnicas educativas, partiendo de los datos disponibles sobre intervención en este ámbito, las siguientes (Gargallo y Ferreras, 2000; Gargallo y Puig, 1997):

- **Técnicas motivadoras:** se enfatizó, en cada uno de los talleres, la importancia de las estrategias de aprendizaje para el aprendizaje en la universidad y cómo con un dominio adecuado de las mismas se aprende más y mejor, con menor esfuerzo y trabajo. En muchas ocasiones el refuerzo se hace de manera individual con aquellos alumnos que asistían de manera asidua al Servicio de Orientación de la Facultad. El objetivo era llegar a la motivación intrínseca y al autorrefuerzo.
- **Modelado:** el modelado implicaba la realización de la tarea por parte del orientador de forma que los estudiantes pudieran observar y construir un modelo conceptual de los procesos que se requieren para realizar la tarea.

Este modelado también se realizaba en las sesiones individuales, por ejemplo, para realizar correctamente las planificaciones semanales.

- Planteamiento de preguntas, interrogación o cuestionamiento. El objetivo era conseguir que los estudiantes fueran conscientes de sus propios procesos de pensamiento. Se trataba de enseñar a los alumnos y alumnas modelos de estrategias de autointerrogación, autodiagnóstico y autocorrección para ir, poco a poco, transfiriendo el control y la planificación de la propia actividad al sujeto, principalmente en las sesiones de despacho. Esto posibilita la toma de conciencia metacognitiva en torno a los procesos trabajados y su posterior control.
- Introspección/análisis y discusión metacognitiva. Los alumnos debían verbalizar los procesos cognitivos que ponen en marcha para llevar a cabo diferentes tareas académicas. Los estudiantes utilizan estrategias cognitivas para realizarlas, pero les falta conciencia de las mismas y destreza en su uso. Para solventar estos problemas se les pedía que verbalizasen cómo se enfrentaban, por ejemplo, a planificaciones semanales, técnicas de relajación, preparación de las exposiciones orales.

También se hizo uso de la explicación magistral, por parte del orientador, de los conocimientos necesarios para el aprendizaje de las técnicas (planificación, estrategias expositivas, técnicas de relajación, etc.), la teoría básica de los constructos tratados (gestión, planificación, ansiedad, estrés, etc.), etc.

8.4.1.4. Metodología de la intervención.

Partiendo de las investigaciones en el tema se utilizó el siguiente formato en el que se integraron las diversas técnicas mencionadas para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje (Gargallo y Ferreras, 2000):

- Planificación, detección de los conocimientos previos y contextualización de la intervención: exploración de los conocimientos que los estudiantes

- poseen en torno a la estrategia, división de la estrategia en microestrategias o habilidades, determinación de los objetivos en términos operativos, etc.
- Motivación para su uso: Evaluar la utilidad de la estrategia para los estudiantes y correlacionarla con el rendimiento y la competencia.
 - Enseñanza-instrucción directa e interactiva: explicitar qué iba a aprender y poner ejemplos del uso de la estrategia. Pasos:
 - Modelado de la estrategia en cuestión: realizar la estrategia delante de los estudiantes, verbalizándola y justificándola. (Ejecución del orientador. Control externo).
 - Práctica guiada de la estrategia. Los estudiantes utilizaban la estrategia en alguna actividad, guiados por el orientador (Dirección por parte del experto. Control externo). Se ponía el énfasis en los errores cometidos o elementos poco claros y las correcciones.
 - Interiorización de la estrategia: el orientador quitaba la ayuda externa y solicitaba su interiorización (Progresiva transferencia de dominio y control de la estrategia).
 - Práctica independiente: los alumnos empleaban la estrategia de forma autónoma en tareas parecidas a las de la práctica guiada (Control interno de la estrategia por parte de los alumnos).
 - Instrucción explícita en procesos de regulación y autocomprobación del aprendizaje: se ofrecía retroalimentación correctiva individual que posibilitara contrastar la ejecución del alumno con un modelo de uso eficaz de la estrategia y se empleaba el diálogo para que los alumnos explicitasen los pasos que seguían y que aclarasen cuándo y cómo les sería útil. Se incluía entrenamiento en metacognición sobre su uso y funcionamiento y se ofrecía a los alumnos oportunidades para aplicarla y transferirla.
 - Enseñanza en contextos reales: la instrucción se realizaba en la propia Facultad, respondiendo a las características de los estudiantes universitarios y a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Se prestó especial atención a la reflexión sobre las estrategias trabajadas: qué hacer, cómo, cuándo planificar la estrategia, controlar su uso y evaluar su desempeño. Esto favoreció la introducción del componente metacognitivo en cada una de las estrategias. Como ya se mencionó, las estrategias se desarrollaron en base a las características de los estudiantes universitarios y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Además, se propusieron generalizar y transferir su uso y se animó a los estudiantes a aplicarlas en todas las disciplinas y a lo largo de su carrera universitaria.

9. Resultados de la investigación y discusión.

9.1. Resultados.

La presentación de resultados incluirá, en primer lugar, el análisis de los resultados cuantitativos, que incluyen análisis intragrupos, para ver la evolución desde antes de la intervención (pretest) a después de la misma (postest). Posteriormente se presentarán los resultados cualitativos.

Tras el análisis cualitativo se realizará una integración de ambos tipos de resultados: cuantitativos y cualitativos.

9.1.1. Resultados cuantitativos.

Los resultados cuantitativos se presentan organizados incluyendo, en primer lugar, un análisis intragrupo según la titulación cursada -en este caso Ciencias del Mar, Biotecnología o Veterinaria-, en segundo lugar, un análisis intragrupo en función del número de talleres realizados por los alumnos y, en tercer lugar, un análisis en función del número de sesiones individualizadas realizadas por los estudiantes, habiendo asistido o no a los talleres.

Con los análisis intragrupo se pretende analizar, contrastando los resultados pretest y posttest, las posibles mejoras obtenidas por los estudiantes universitarios a partir de la formación en talleres de libre asistencia y de la asistencia individual voluntaria al Servicio de Orientación.

En estos análisis intragrupo no se dispone de grupo de control, analizándose únicamente la evolución del grupo de pretest a posttest. De esta manera, el diseño utilizado es pre-experimental.

9.1.1.1. Resultados obtenidos en función de la titulación cursada.

9.1.1.1.1. Análisis intragrupo.

A continuación, se presentan los resultados del análisis intragrupal en el que se analiza la evolución pretest-posttest de los estudiantes universitarios en función del grado cursado.

9.1.1.1.1.1. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.

En la tabla 34 se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global en relación con las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Veterinaria. Cada subescala va precedida de las estrategias que las componen y cada escala va precedida de las subescalas y estrategias que la engloban. Al final de la tabla aparecen las puntuaciones relativas a la puntuación global. Los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están remarcados en negrita.

Tabla 34

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Pretest	41	4,4228	,48890	1 y 40	5,925	,019	,129
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Postest	41	4,1870	,53774	1 y 40			
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Pretest	41	2,6555	,83889	1 y 40	1,087	,303	,026
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Postest	41	2,8037	,83477	1 y 40			
Estrategia 3: Valor de la tarea. Pretest	41	4,6768	,32713	1 y 40	13,881	,001	,258
Estrategia 3: Valor de la tarea. Postest	41	4,3598	,51856	1 y 40			
Estrategia 4: Atribuciones internas. Pretest	41	4,2864	,32522	1 y 40	,891	,351	,022
Estrategia 4: Atribuciones internas. Postest	41	4,2114	,43305	1 y 40			
Estrategia 5: Atribuciones externas. Pretest	41	2,2927	,73294	1 y 40	13,774	,001	,256
Estrategia 5: Atribuciones externas. Postest	41	2,8476	,87075	1 y 40			
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Pretest	41	4,0183	,57931	1 y 40	,055	,815	,001
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Postest	41	4,0000	,61237	1 y 40			
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Pretest	41	4,4811	,49524	1 y 40	11,734	,001	,227
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Postest	41	4,2073	,60183	1 y 40			
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Pretest	41	4,1339	,30769	1 y 40	17,484	,000	,304
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Postest	41	3,9020	,37406	1 y 40			
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Pretest	41	3,8720	,55091	1 y 40	,273	,604	,007
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Postest	41	3,8195	,63486	1 y 40			
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Pretest	41	2,5016	,98823	1 y 40	,749	,392	,018
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Postest	41	2,6098	1,01603	1 y 40			
Subescala 2: Componentes afectivos. Pretest	41	3,1868	,64878	1 y 40	,093	,761	,002
Subescala 2: Componentes afectivos. Postest	41	3,2146	,70859	1 y 40			
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Pretest	41	3,9146	,70624	1 y 40	,362	,551	,009
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Postest	41	4,0122	,60712	1 y 40			
Estrategia 11: Planificación. Pretest	41	3,7318	,83136	1 y 40	13,163	,001	,248
Estrategia 11: Planificación. Postest	41	3,2744	,86928	1 y 40			
Estrategia 12: Autoevaluación. Pretest	41	3,8130	,54288	1 y 40	,040	,843	,001
Estrategia 12: Autoevaluación. Postest	41	3,7967	,56705	1 y 40			
Estrategia 13: Control, autorregulación. Pretest	41	4,0041	,51571	1 y 40	,393	,534	,010
Estrategia 13: Control, autorregulación. Postest	41	3,9675	,38590	1 y 40			
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Pretest	41	3,8659	,38680	1 y 40	2,953	,093	,069
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Postest	41	3,7627	,36890	1 y 40			
Estrategia 14: Control del contexto. Pretest	41	3,9803	,70915	1 y 40	2,720	,107	,064
Estrategia 14: Control del contexto. Postest	41	3,7805	,74413	1 y 40			
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Pretest	41	3,9472	,60832	1 y 40	1,811	,186	,043
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Postest	41	3,8082	,50739	1 y 40			
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Pretest	41	3,9637	,48790	1 y 40	3,448	,071	,079
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Postest	41	3,7943	,53090	1 y 40			
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Pretest	41	3,9112	,29578	1 y 40	10,035	,003	,201

Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Postest	41	3,7956	,29996	1 y 40			
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Pretest	41	3,1844	,59916	1 y 40	,59916	,093	,069
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Postest	41	3,3712	,76817	1 y 40			
Estrategia 17: Selección de información. Pretest	41	3,4268	,58428	1 y 40	,248	,621	,006
Estrategia 17: Selección de información. Postest	41	3,3720	,58663	1 y 40			
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Pretest	41	3,3990	,53812	1 y 40	,248	,621	,006
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Postest	41	3,3716	,53031	1 y 40			
Estrategia 18: Adquisición de información. Pretest	41	4,3047	,44552	1 y 40	2,392	,130	,056
Estrategia 18: Adquisición de información. Postest	41	4,2134	,44917	1 y 40			
Estrategia 19: Elaboración. Pretest	41	3,5691	,74998	1 y 40	,568	,456	,014
Estrategia 19: Elaboración. Postest	41	3,4848	,90235	1 y 40			
Estrategia 20: Organización. Pretest	41	3,9756	,71020	1 y 40	1,590	,215	,038
Estrategia 20: Organización. Postest	41	3,8699	,64403	1 y 40			
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Pretest	41	3,6976	,61502	1 y 40	2,842	,100	,066
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Postest	41	3,5546	,58939	1 y 40			
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Pretest	41	3,8121	,79580	1 y 40	,006	,939	,000
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Postest	41	3,8035	,80126	1 y 40			
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Pretest	41	2,5610	1,03196	1 y 40	,069	,794	,002
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Postest	41	2,5976	,94353	1 y 40			
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Pretest	41	3,9801	,42183	1 y 40	,282	,598	,007
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	41	4,0226	,52404	1 y 40			
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Pretest	41	3,5732	,83337	1 y 40	,000	1,000	,000
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Postest	41	3,5732	,88431	1 y 40			
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Pretest	41	3,7939	,44361	1 y 40	8,029	,007	,167
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Postest	41	3,6399	,34163	1 y 40			
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Pretest	41	3,7182	,40758	1 y 40	,685	,413	,017
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Postest	41	3,6809	,40341	1 y 40			
Global Estrategias Pretest	41	3,8525	,33680	1 y 40	9,380	,004	,190
Global Estrategias Postest	41	3,7383	,31887	1 y 40			

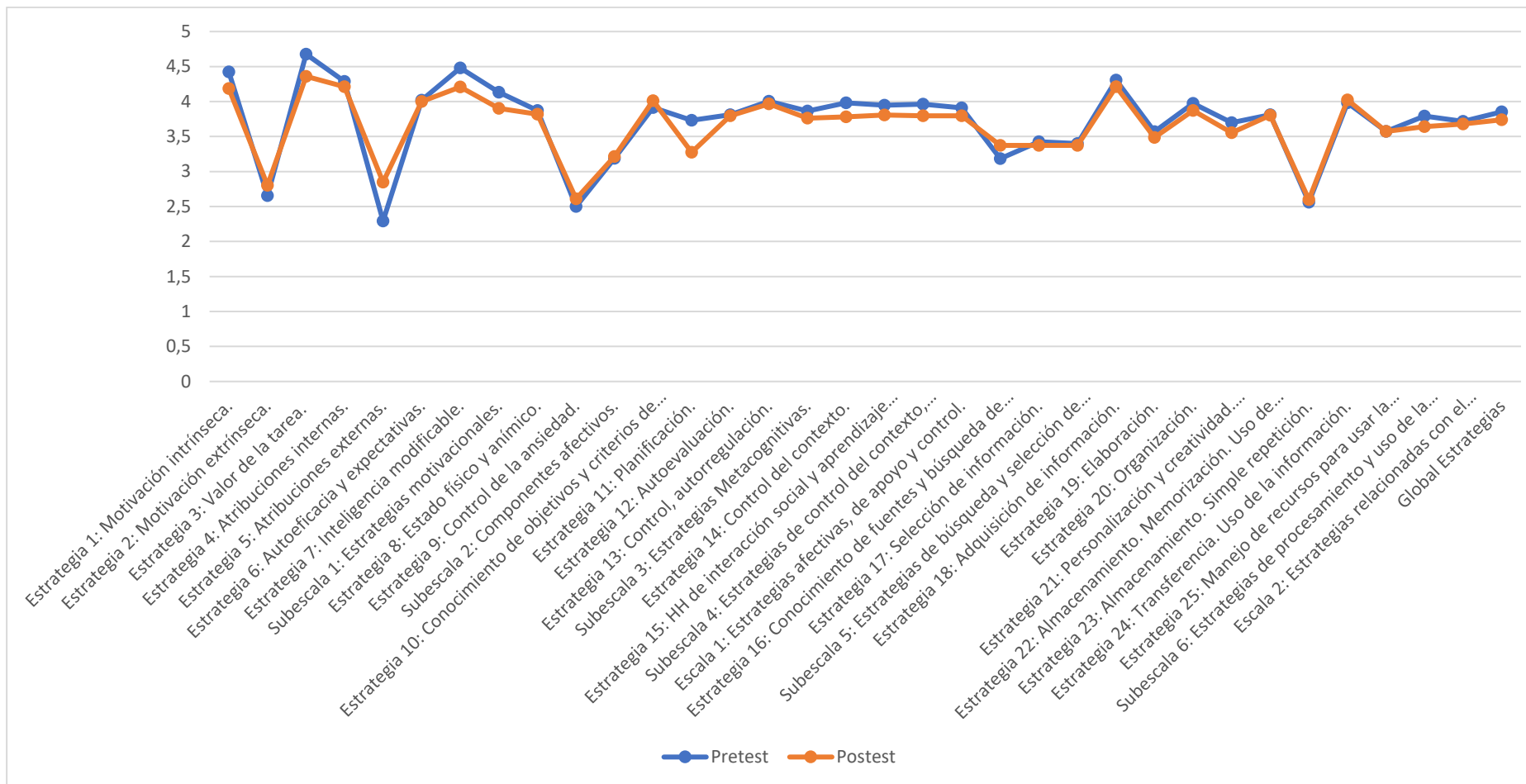


Figura 23: Perfil de resultados CEVEAPEU Grado en Veterinaria.

9.1.1.1.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.

Los resultados del cuestionario nos muestran un aumento de las puntuaciones de pretest a posttest en siete de las veinticinco estrategias: motivación extrínseca, atribuciones externas, control de la ansiedad, conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, almacenamiento, simple repetición y transferencia, uso de la información. De estas siete estrategias presenta diferencias significativas la estrategia atribuciones externas $F(1, 40) = 13,774$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,256.

No se dio incremento sino disminución en las puntuaciones del resto de las estrategias, salvo en la estrategia manejo de recursos para usar la información adquirida que mantuvo la misma media en las puntuaciones, con diferencias significativas en motivación intrínseca $F(1, 40) = 5,925$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,129, valor de la tarea $F(1, 40) = 13,881$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,258, inteligencia modificable $F(1, 40) = 11,734$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,227 y planificación $F(1, 40) = 13,163$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,248.

Se encontró un aumento de las puntuaciones de pretest a posttest en la subescala componentes afectivos y en las cinco subescalas restantes se produjo una disminución de las puntuaciones medias de pretest a posttest con dos diferencias significativas, una en la subescala estrategias motivacionales $F(1, 40) = 17,484$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,304 y otra en la subescala estrategias de procesamiento y uso de la información $F(1, 40) = 8,029$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,167.

Las escalas estrategias afectivas, de apoyo y control y procesamiento de la información presentaron una disminución de los resultados de sus puntuaciones medias de pretest a posttest con diferencias significativas en la primera escala, estrategias afectivas, de apoyo y control, $F(1, 40) = 10,035$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,201.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al posttest en la puntuación media global del cuestionario, con disminución de las puntuaciones en el posttest $F(1, 40) = 9,380, p < ,05, \eta^2 \text{ parcial} = ,190$.

9.1.1.1.2. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.

Los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Veterinaria se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial, motivo superficial y puntuación global de enfoque superficial, y, en segundo lugar, los resultados de los factores estrategia profunda, motivo profundo y puntuación global de enfoque profundo (tabla 35).

Tabla 35

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia superficial. Pretest	41	2,1415	,70035	1 y 40	,522	,474	,013
Estrategia superficial. Postest	41	2,2115	,69619	1 y 40			
Motivo superficial. Pretest	41	1,8098	,57437	1 y 40	,172	,681	,004
Motivo superficial. Postest	41	1,8457	,57799	1 y 40			
Enfoque superficial. Pretest	41	1,9756	,57218	1 y 40	,485	,490	,012
Enfoque superficial. Postest	41	2,0286	,59863	1 y 40			
Estrategia profunda. Pretest	41	3,3951	,65953	1 y 40	5,436	,025	,120
Estrategia profunda. Postest	41	3,1609	,79534	1 y 40			
Motivo profundo. Pretest	41	3,6571	,61439	1 y 40	,188	,667	,005
Motivo profundo. Postest	41	3,6146	,68904	1 y 40			
Enfoque Profundo. Pretest	41	3,5261	,59309	1 y 40	2,484	,123	,058
Enfoque Profundo. Postest	41	3,3878	,65701	1 y 40			

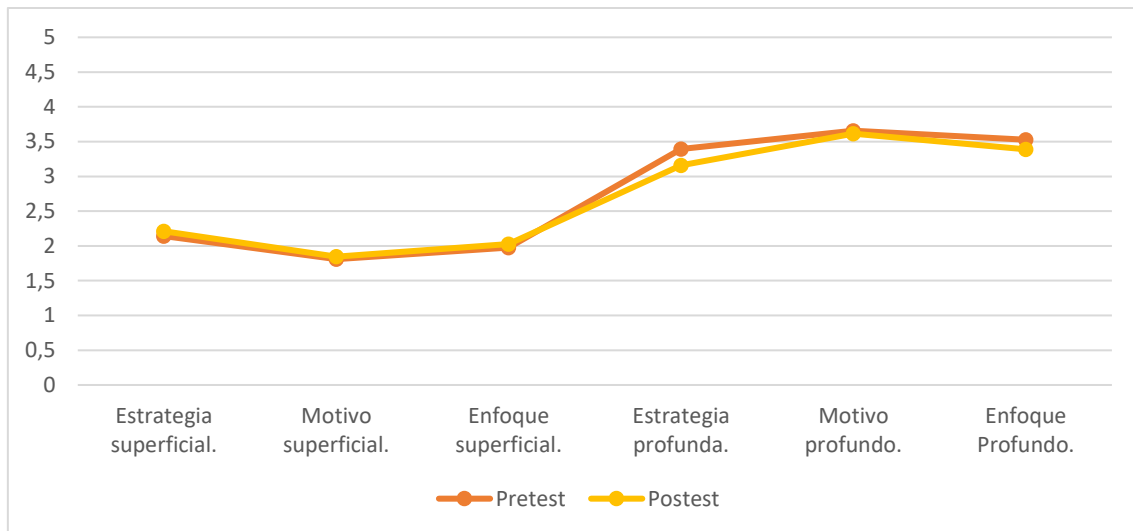


Figura 24: Perfil de resultados CPE Grado en Veterinaria.

9.1.1.1.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.

Los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial, estrategia superficial y motivo superficial, presentaron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest, así como la media de la propia escala. Los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque profundo, estrategia profunda y motivo profundo, presentaron un descenso de las puntuaciones medias de pretest a posttest. Se encontraron diferencias significativas en la estrategia profunda $F(1, 40) = 5,436$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,120 con un descenso de las puntuaciones medias en el posttest. La escala enfoque profundo presentó un descenso de las puntuaciones de las medias de pretest a posttest.

9.1.1.1.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.

Los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes de Veterinaria se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, en segundo lugar, los de la dimensión valoración y disposición positiva

hacia el trabajo en equipo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes (tabla 36).

Tabla 36

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Actitudes factor I. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa. Pretest	41	4,2655	,37903	1 y 40	6,869	,012	,147
Actitudes factor I. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa. Postest	41	4,1500	,37252	1 y 40			
Actitudes factor II. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo. Pretest	41	4,3171	,57832	1 y 40	,706	,406	,017
Actitudes factor II. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo. Postest	41	4,2195	,64274	1 y 40			
Actitudes factor III. Atribuciones internas. Pretest	41	4,5488	,41540	1 y 40	17,625	,000	,306
Actitudes factor III. Atribuciones internas. Postest	41	3,9973	,75668	1 y 40			
Global Actitudes Pretest	41	4,3264	,28321	1 y 40	9,380	,004	,190
Global Actitudes Postest	41	4,2019	,32243	1 y 40			

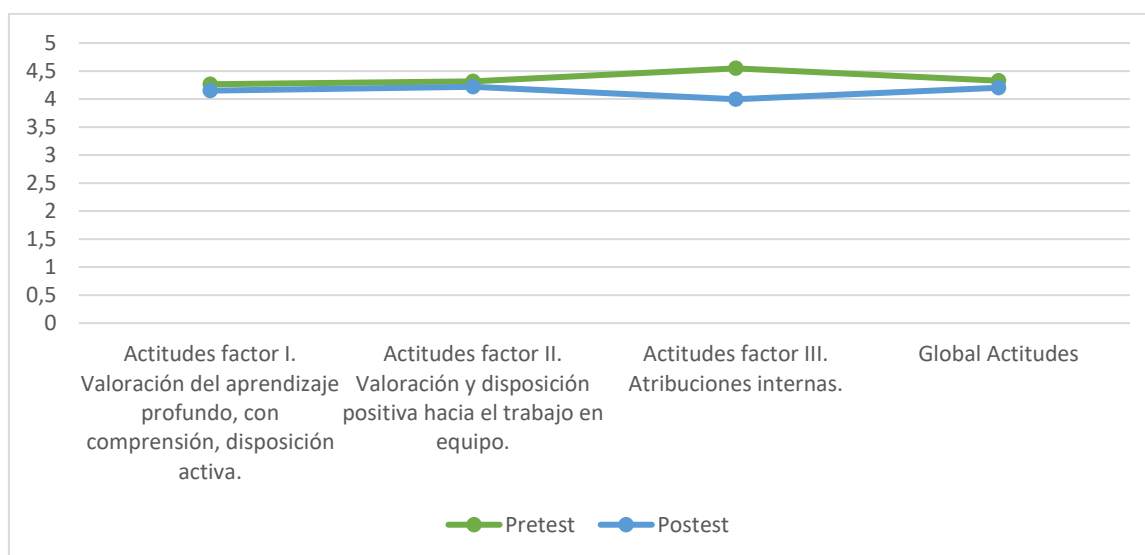


Figura 25: Perfil de resultados CEVAPU Grado en Veterinaria.

9.1.1.1.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Veterinaria.

Se encontraron diferencias significativas en dos dimensiones: valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa $F(1, 40) = 6,869$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,147 y atribuciones internas $F(1, 40) = 17,625$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,306; ambos con un descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest. La dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo presentó una disminución de las puntuaciones medias de pretest a postest.

La puntuación global de la escala presentó diferencias significativas con descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest $F(1, 40) = 9,380$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,190.

9.1.1.1.1.4. Síntesis de resultados en Veterinaria.

Los resultados nos muestran un aumento de las puntuaciones medias en algunas de las estrategias de aprendizaje estrechamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje como el control de la ansiedad, el conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, el conocimiento de fuentes y búsqueda de información y la transferencia y uso de la información. Estas estrategias estarían indirectamente relacionadas con la formación que los estudiantes recibieron en gestión del tiempo dado que un mayor control del tiempo de estudio y de la planificación podrían conllevar un mayor control de estrés y una necesidad de conocer los sistemas de evaluación para así adaptar los tiempos de estudio, por ejemplo. No obstante, vemos también un aumento de las puntuaciones en estrategias como atribuciones externas y almacenamiento/simple repetición, que nos mostrarían que, a pesar de todo, los estudiantes atribuyen sus éxitos o fracasos a factores externos, que ellos no controlan, no a factores internos, que sí pueden manejar, y que hacen uso de estrategias muy limitadas de memorización para recordar los contenidos, limitándose a repetirlos; algo entendible debido a que los estudiantes tienen arraigado un método de estudio muy determinado procedente de sus años de escolarización en secundaria y bachiller.

Por contra, observamos un descenso en la mayor parte de las puntuaciones en estrategias de aprendizaje, probablemente debido a una falta de formación y, en particular, un descenso en la estrategia de planificación, directamente relacionada con la formación en gestión del tiempo que estos estudiantes recibieron. Cabe, por lo tanto, plantearse las posibles causas de este descenso aun conociendo las características del grado, que conllevan una dificultad añadida a la hora de la planificación el tiempo.

Con respecto a los enfoques de aprendizaje únicamente podemos corroborar lo comprobado en los resultados en estrategias de aprendizaje: es el sentido y significado del estudio por parte de los estudiantes del grado en Veterinaria. Aquí, recapitulando, observamos un aumento de las puntuaciones en el postest de los factores correspondientes a la escala enfoque superficial y a la propia escala.

Finalmente, con respecto a las actitudes frente al aprendizaje cabe destacar el descenso de puntuaciones en la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo. Los resultados en esta dimensión estarían relacionados, además, con la manera de trabajar en equipo por parte de estos alumnos y, en general, con los alumnos universitarios, quienes, a mi juicio -y es una opinión compartida con muchos docentes de estos grupos-, no disponen de las herramientas necesarias para trabajar en equipo de forma de eficaz y, tampoco, de la madurez suficiente. Es, por tanto, un elemento que deberá trabajarse con más profundidad en futuros programas formativos.

9.1.1.1.5. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.

En la tabla 37 se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global en relación con las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Biotecnología. Cada subescala va precedida de las estrategias que las componen y cada escala va

precedida de las subescalas y estrategias que la engloban. Al final de la tabla aparecen las puntuaciones relativas a la puntuación global. Los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están remarcados en negrita.

Tabla 37

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Pretest	33	4,1414	,39992	1 y 32	1,810	,188	,054
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Postest	33	3,9997	,57000	1 y 32			
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Pretest	33	2,6557	,94637	1 y 32	1,981	,169	,058
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Postest	33	2,8773	,86613	1 y 32			
Estrategia 3: Valor de la tarea. Pretest	33	4,3864	,44234	1 y 32	,003	,959	,000
Estrategia 3: Valor de la tarea. Postest	33	4,3820	,40297	1 y 32			
Estrategia 4: Atribuciones internas. Pretest	33	4,1313	,45597	1 y 32	3,353	,076	,095
Estrategia 4: Atribuciones internas. Postest	33	3,8990	,71921	1 y 32			
Estrategia 5: Atribuciones externas. Pretest	33	2,5303	,73887	1 y 32	12,214	,001	,276
Estrategia 5: Atribuciones externas. Postest	33	2,9545	,88709	1 y 32			
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Pretest	33	3,8325	,65962	1 y 32	1,522	,226	,045
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Postest	33	3,9688	,74904	1 y 32			
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Pretest	33	4,1818	,86438	1 y 32	13,180	,001	,292
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Postest	33	3,6061	1,11634	1 y 32			
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Pretest	33	3,9268	,34933	1 y 32	8,071	,008	,201
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Postest	33	3,7177	,38041	1 y 32			
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Pretest	33	3,3620	,55635	1 y 32	6,987	,013	,179
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Postest	33	2,9679	,99482	1 y 32			
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Pretest	33	2,4231	,84740	1 y 32	3,086	,089	,088
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Postest	33	2,6307	,80952	1 y 32			
Subescala 2: Componentes afectivos. Pretest	33	2,8926	,51185	1 y 32	,878	,356	,027
Subescala 2: Componentes afectivos. Postest	33	2,7993	,72000	1 y 32			
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Pretest	33	4,1818	,86438	1 y 32	3,805	,060	,106
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Postest	33	3,8485	,73405	1 y 32			
Estrategia 11: Planificación. Pretest	33	3,1322	,90645	1 y 32	2,453	,127	,071
Estrategia 11: Planificación. Postest	33	2,8938	1,03242	1 y 32			
Estrategia 12: Autoevaluación. Pretest	33	3,5051	,71259	1 y 32	1,149	,292	,035
Estrategia 12: Autoevaluación. Postest	33	3,6297	,69651	1 y 32			
Estrategia 13: Control, autorregulación. Pretest	33	3,8434	,40599	1 y 32	1,382	,248	,041
Estrategia 13: Control, autorregulación. Postest	33	3,6972	,65040	1 y 32			
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Pretest	33	3,6656	,42154	1 y 32	2,447	,128	,071
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Postest	33	3,5173	,43384	1 y 32			
Estrategia 14: Control del contexto. Pretest	33	3,6515	,73935	1 y 32	,857	,361	,026
Estrategia 14: Control del contexto. Postest	33	3,5305	,65775	1 y 32			
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Pretest	33	3,6717	,53600	1 y 32	,050	,824	,002

Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Postest	33	3,7009	,71412	1 y 32			
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Pretest	33	3,6616	,45115	1 y 32	,196	,661	,006
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Postest	33	3,6157	,49718	1 y 32			
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Pretest	33	3,6591	,25570	1 y 32	2,993	,093	,086
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Postest	33	3,5621	,29511	1 y 32			
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Pretest	33	3,3333	,62082	1 y 32	,366	,550	,011
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Postest	33	3,2603	,62979	1 y 32			
Estrategia 17: Selección de información. Postest	33	3,3370	,83892	1 y 32	,363	,551	,011
Estrategia 17: Selección de información. Pretest	33	3,4072	,57456	1 y 32			
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Pretest	33	3,2987	,57219	1 y 32	,363	,551	,011
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Postest	33	3,3338	,46961	1 y 32			
Estrategia 18: Adquisición de información. Pretest	33	4,0604	,48022	1 y 32	,224	,640	,007
Estrategia 18: Adquisición de información. Postest	33	4,0983	,60972	1 y 32			
Estrategia 19: Elaboración. Pretest	33	3,4040	,69601	1 y 32	,383	,540	,012
Estrategia 19: Elaboración. Postest	33	3,4912	,75460	1 y 32			
Estrategia 20: Organización. Pretest	33	3,6788	,79363	1 y 32	,287	,596	,009
Estrategia 20: Organización. Postest	33	3,6099	,77826	1 y 32			
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Pretest	33	3,7977	,66628	1 y 32	1,181	,285	,036
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Postest	33	3,6840	,52946	1 y 32			
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Pretest	33	3,8474	,81243	1 y 32	,279	,601	,009
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Postest	33	3,7708	,75600	1 y 32			
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Pretest	33	2,4697	,99168	1 y 32	3,161	,085	,090
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Postest	33	2,1702	,80996	1 y 32			
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Pretest	33	3,7374	,51206	1 y 32	1,558	,221	,046
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	33	3,8854	,48222	1 y 32			
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Pretest	33	3,3825	,91537	1 y 32	4,218	,048	,116
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Postest	33	3,7008	,68580	1 y 32			
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Pretest	33	3,6798	,38443	1 y 32	2,759	,106	,079
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Postest	33	3,5513	,38097	1 y 32			
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Pretest	33	3,6314	,39871	1 y 32	,147	,704	,005
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Postest	33	3,6582	,40612	1 y 32			
Global Estrategias Pretest	33	4,1659	,31967	1 y 32	1,573	,219	,047
Global Estrategias Postest	33	4,0920	,39571	1 y 32			

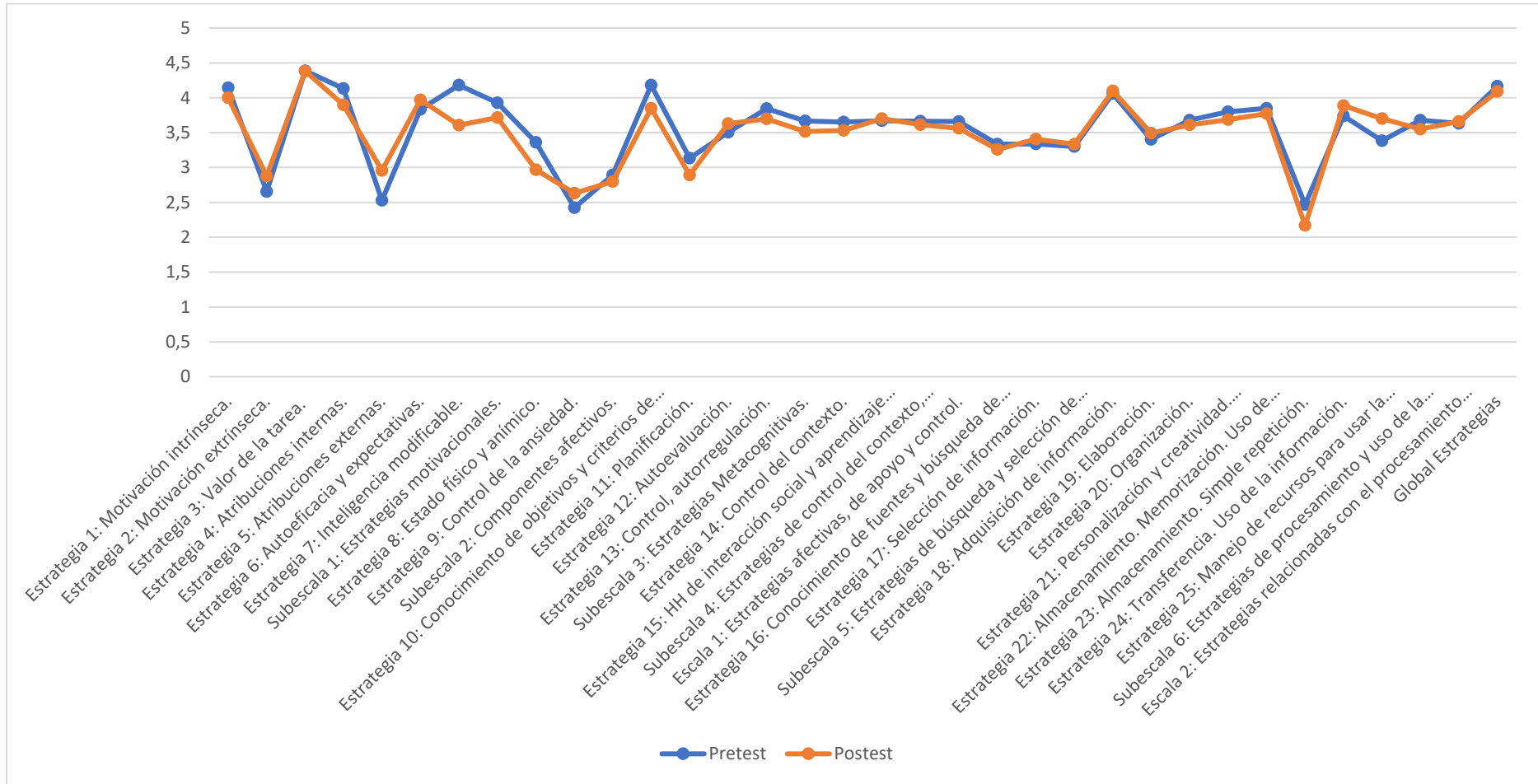


Figura 26: Perfil de resultados CEVEAPEU Grado en Biotecnología.

9.1.1.1.5.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.

Los resultados del cuestionario nos muestran un aumento de las puntuaciones de pretest a posttest en once de las veinticinco estrategias: motivación extrínseca, atribuciones externas, autoeficacia y expectativas, control de la ansiedad, autoevaluación, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros, selección de información, adquisición de información, elaboración, transferencia y uso de la información y manejo de recursos para usar la información adquirida. De estas once estrategias presentan diferencias significativas la estrategia atribuciones externas $F(1, 32) = 12,214$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,276, y la estrategia manejo de recursos para usar la información adquirida $F(1, 32) = 4,218$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,116.

Las estrategias concepción de la inteligencia como modificable y estado físico y anímico presentan una disminución de las puntuaciones de pretest a posttest con diferencias significativas: concepción de la inteligencia como modificable $F(1, 32) = 13,180$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,292, y estado físico y anímico $F(1, 32) = 6,987$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,197. En las doce estrategias restantes se produjo una disminución de las puntuaciones medias del pretest al posttest.

Se encontró un aumento de las puntuaciones de pretest a posttest en la subescala estrategias de búsqueda y selección de la información. El resto de subescalas presentaron un descenso de sus puntuaciones medias en el posttest, una de ellas con diferencias significativas, estrategias motivacionales, $F(1, 32) = 8,071$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,202.

La escala estrategias afectivas de apoyo y control presentó una disminución de sus puntuaciones. La escala estrategias relacionadas con el procesamiento de la información presenta un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest.

La puntuación media global del cuestionario disminuyó de pretest a postest.

9.1.1.1.6. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.

Los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes de biotecnología se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial, motivo superficial y puntuación global de enfoque superficial, y, en segundo lugar, los resultados de los factores estrategia profunda, motivo profundo y puntuación global de enfoque profundo (tabla 38).

Tabla 38

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia superficial. Pretest	33	2,0364	,55780	1 y 32	2,598	,117	,075
Estrategia superficial. Postest	33	2,2207	,73578	1 y 32			
Motivo superficial. Pretest	33	1,7075	,48991	1 y 32	10,532	,003	,248
Motivo superficial. Postest	33	2,0399	,71041	1 y 32			
Enfoque superficial. Pretest	33	1,8719	,46918	1 y 32	8,937	,005	,218
Enfoque superficial. Postest	33	2,1303	,63930	1 y 32			
Estrategia profunda. Pretest	33	3,1330	,77596	1 y 32	,190	,666	,006
Estrategia profunda. Postest	33	3,2000	,75491	1 y 32			
Motivo profundo. Pretest	33	3,5243	,60953	1 y 32	1,171	,287	,035
Motivo profundo. Postest	33	3,3877	,66831	1 y 32			
Enfoque profundo. Pretest	33	3,3286	,63976	1 y 32	,070	,792	,002
Enfoque profundo. Postest	33	3,2939	,64356	1 y 32			

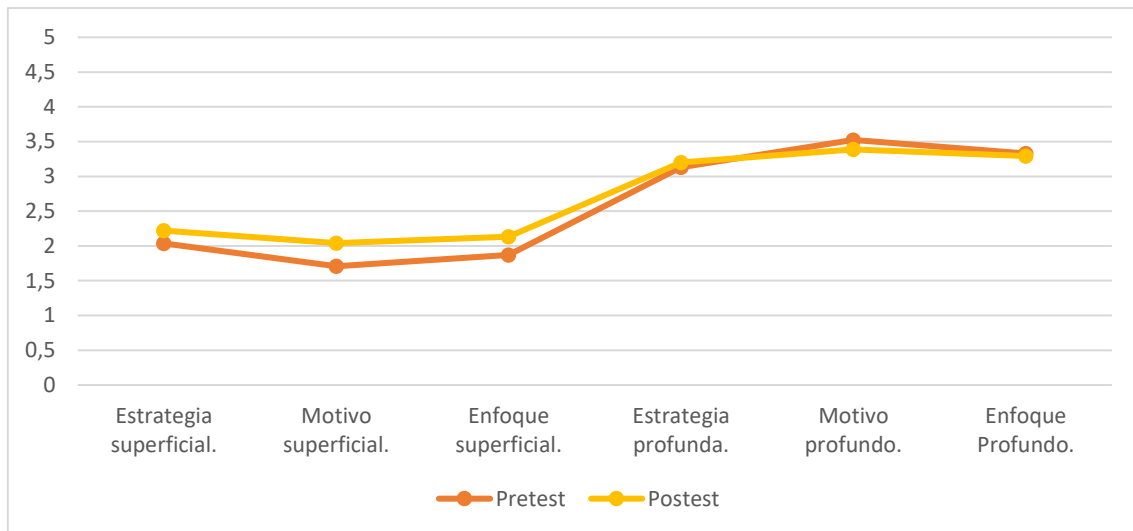


Figura 27: Perfil de resultados CPE Grado en Biotecnología.

9.1.1.1.6.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.

Los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial, estrategia superficial y motivo superficial, presentaron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest, así como la media de la propia escala. Asimismo, motivo superficial y la propia escala enfoque superficial presentaron diferencias significativas entre las puntuaciones de las medias: motivo superficial $F(1, 32) = 10,532$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,248 y enfoque superficial $F(1, 32) = 8,937$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,218.

Los resultados correspondientes al factor motivo profundo y las puntuaciones de la escala enfoque profundo presentaron un descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest, mientras que el factor estrategia profunda de la escala enfoque profundo presentó un aumento de sus puntuaciones medias.

9.1.1.1.7. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.

Los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes en biotecnología se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, en segundo lugar, los de la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes (tabla 39).

Tabla 39

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Actitudes factor I. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa. Pretest	33	4,2130	,40792	1 y 32	,557	,461	,017
Actitudes factor I. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa. Postest	33	4,1605	,45073	1 y 32			
Actitudes factor II. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo. Pretest	33	4,0758	,63886	1 y 32	1,813	,188	,054
Actitudes factor II. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo. Postest	33	3,8983	,90631	1 y 32			
Actitudes factor III. Atribuciones internas. Pretest	33	4,0909	,70105	1 y 32	3,311	,078	,094
Actitudes factor III. Atribuciones internas. Postest	33	3,8340	,71460	1 y 32			
Global Actitudes Pretest	33	4,1659	,31967	1 y 32	1,573	,219	,047
Global Actitudes Postest	33	4,0920	,39571	1 y 32			

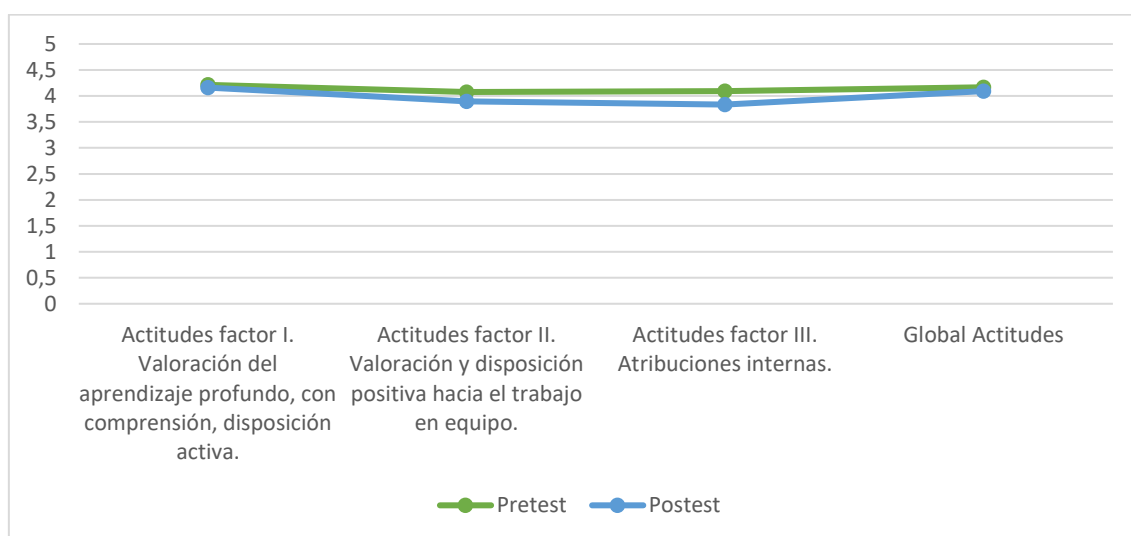


Figura 28: Perfil de resultados CEVAPU Grado en Biotecnología.

9.1.1.1.7.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Biotecnología.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas del pretest al posttest en ninguna de las dimensiones y todas ellas presentaron un descenso de sus puntuaciones medias de pretest a posttest.

9.1.1.1.7. Síntesis de resultados en Biotecnología.

Los resultados nos muestran un aumento de las puntuaciones medias en once de las veinticinco estrategias, algunas de ellas vinculadas con la formación recibida por parte de este grupo que integraba cuatro talleres: gestión del tiempo, trabajo en equipo, exposiciones orales y ansiedad ante los exámenes. De este modo, encontramos un aumento de las puntuaciones medias del pretest al posttest en estrategias como control de la ansiedad, autoevaluación, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros, selección de la información, adquisición de la información y transferencia y uso de la información, entre otras. Algunas de estas estrategias estarían directamente relacionadas con la formación en los talleres previamente nombrados y otras podrían estarlo gracias a la transversalidad de la información recibida en estos talleres. Sin embargo, otras estrategias no óptimas para el proceso de enseñanza-aprendizaje también aumentaron sus puntuaciones medias como, por ejemplo, motivación extrínseca y atribuciones externas. Esto nos lleva a determinar que los estudiantes siguen estudiando en busca de la aprobación, del logro de meros resultados académicos, etc.

En cuanto a los enfoques de aprendizaje no es de extrañar, viendo los resultados obtenidos en estrategias de aprendizaje, que los estudiantes de Biotecnología obtengan un aumento de las puntuaciones medias en los factores correspondientes a la escala enfoque superficial y a la propia escala. No obstante, se observa un aumento de pretest a posttest de las puntuaciones en el factor motivo

profundo, algo contradictorio observando los resultados previos y los obtenidos en estrategias de aprendizaje.

Finalmente, con respecto a las actitudes ante el aprendizaje, observamos que los resultados de las puntuaciones medias descendieron en todas las dimensiones, incluida la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo a pesar de haber recibido una formación en ello al inicio del curso. Cabe preguntarse, por tanto, por qué, aun recibiendo formación específica, nuestros estudiantes obtienen puntuaciones inferiores en postest y sería necesario averiguar si es por no otorgar importancia a la participación en este tipo de trabajos o si es debido alguna mala experiencia vivida en el trabajo con otros compañeros.

9.1.1.1.1.8. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias del Mar.

En la tabla 40 se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global en relación con las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de ciencias del mar. Cada subescala va precedida de las estrategias que las componen y cada escala va precedida de las subescalas y estrategias que la engloban. Al final de la tabla aparecen las puntuaciones relativas a la puntuación global. Los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están remarcados en negrita.

Tabla 40

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Pretest	20	4,0833	,70814	1 y 19	,014	,908	,001
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Postest	20	4,0645	,57739	1 y 19			
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Pretest	20	2,5750	,84721	1 y 19	3,449	,079	,154
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Postest	20	2,9000	,83666	1 y 19			

Estrategia 3: Valor de la tarea. Pretest	20	4,3875	,40939	1 y 19	4,344	,051	,186
Estrategia 3: Valor de la tarea. Postest	20	4,1500	,49604	1 y 19			
Estrategia 4: Atribuciones internas. Pretest	20	4,1833	,55646	1 y 19	,079	,781	,004
Estrategia 4: Atribuciones internas. Postest	20	4,2167	,49883	1 y 19			
Estrategia 5: Atribuciones externas. Pretest	20	2,7500	,92480	1 y 19	2,714	,116	,125
Estrategia 5: Atribuciones externas. Postest	20	3,0000	,84293	1 y 19			
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Pretest	20	4,1375	,63076	1 y 19	6,450	,020	,253
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Postest	20	3,8750	,54712	1 y 19			
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Pretest	20	4,3250	,63401	1 y 19	2,923	,104	,133
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Postest	20	4,0250	,73404	1 y 19			
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Pretest	20	3,9702	,35843	1 y 19	11,650	,003	,380
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Postest	20	3,7759	,33045	1 y 19			
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Pretest	20	3,7750	,51873	1 y 19	7,669	,012	,288
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Postest	20	3,3375	,78336	1 y 19			
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Pretest	20	2,9500	1,05006	1 y 19	1,776	,198	,086
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Postest	20	3,1625	1,07995	1 y 19			
Subescala 2: Componentes afectivos. Pretest	20	3,3625	,68932	1 y 19	2,083	,165	,099
Subescala 2: Componentes afectivos. Postest	20	3,2500	,63349	1 y 19			
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Pretest	20	4,3000	,57124	1 y 19	32,351	,000	,630
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Postest	20	3,7750	,52503	1 y 19			
Estrategia 11: Planificación. Pretest	20	3,4875	,74107	1 y 19	,503	,487	,026
Estrategia 11: Planificación. Postest	20	3,3768	,89751	1 y 19			
Estrategia 12: Autoevaluación. Postest	20	3,7833	,44950	1 y 19	,003	,954	,000
Estrategia 12: Autoevaluación. Pretest	20	3,7758	,64053	1 y 19			
Estrategia 13: Control, autorregulación. Pretest	20	4,0250	,51377	1 y 19	3,708	,069	,163
Estrategia 13: Control, autorregulación. Postest	20	3,7417	,57855	1 y 19			
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Pretest	20	3,8990	,44551	1 y 19	9,472	,006	,333
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Postest	20	3,6673	,43638	1 y 19			
Estrategia 14: Control del contexto. Pretest	20	3,7875	,74018	1 y 19	,101	,754	,005
Estrategia 14: Control del contexto. Postest	20	3,7500	,78640	1 y 19			
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Pretest	20	3,8333	,52147	1 y 19	,372	,549	,019
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Postest	20	3,9083	,51718	1 y 19			
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Pretest	20	3,8104	,52661	1 y 19	,043	,838	,002
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Postest	20	3,8292	,52040	1 y 19			
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Pretest	20	3,8491	,32783	1 y 19	5,344	,032	,220
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Postest	20	3,7298	,37211	1 y 19			
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Pretest	20	3,4500	,86450	1 y 19	,158	,695	,008
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Postest	20	3,5375	,81626	1 y 19			
Estrategia 17: Selección de información. Pretest	20	3,1375	,54697	1 y 19	6,694	,018	,261
Estrategia 17: Selección de información. Postest	20	3,5500	,51682	1 y 19			
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Pretest	20	3,3375	,59202	1 y 19	6,694	,018	,261
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Postest	20	3,5438	,52452	1 y 19			
Estrategia 18: Adquisición de información. Pretest	20	4,0250	,66836	1 y 19	2,436	,135	,114
Estrategia 18: Adquisición de información. Postest	20	4,1500	,53435	1 y 19			

Estrategia 19: Elaboración. Pretest	20	3,5667	,64072	1 y 19	1,950	,179	,093
Estrategia 19: Elaboración. Postest	20	3,7500	,53938	1 y 19			
Estrategia 20: Organización. Pretest	20	3,7200	,65982	1 y 19	,003	,956	,000
Estrategia 20: Organización. Postest	20	3,7300	,73778	1 y 19			
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Pretest	20	3,5700	,79809	1 y 19	3,249	,087	,146
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Postest	20	3,8370	,62577	1 y 19			
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Pretest	20	4,1000	,63153	1 y 19	1,567	,226	,076
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Postest	20	4,2333	,57328	1 y 19			
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Pretest	20	2,7500	,86603	1 y 19	,038	,848	,002
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Postest	20	2,7919	1,00421	1 y 19			
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	20	3,7000	,57124	1 y 19	8,108	,010	,299
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	20	3,9629	,62969	1 y 19			
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Pretest	20	3,5500	,79306	1 y 19	3,313	,085	,148
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Postest	20	3,9000	,71818	1 y 19			
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Pretest	20	3,6852	,48040	1 y 19	2,215	,153	,104
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Postest	20	3,7944	,30386	1 y 19			
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Pretest	20	3,6171	,46297	1 y 19	7,130	,015	,273
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Postest	20	3,7954	,41794	1 y 19			
Global Estrategias Pretest	20	4,1545	,33252	1 y 19	,266	,612	,014
Global Estrategias Postest	20	4,1182	,39582	1 y 19			

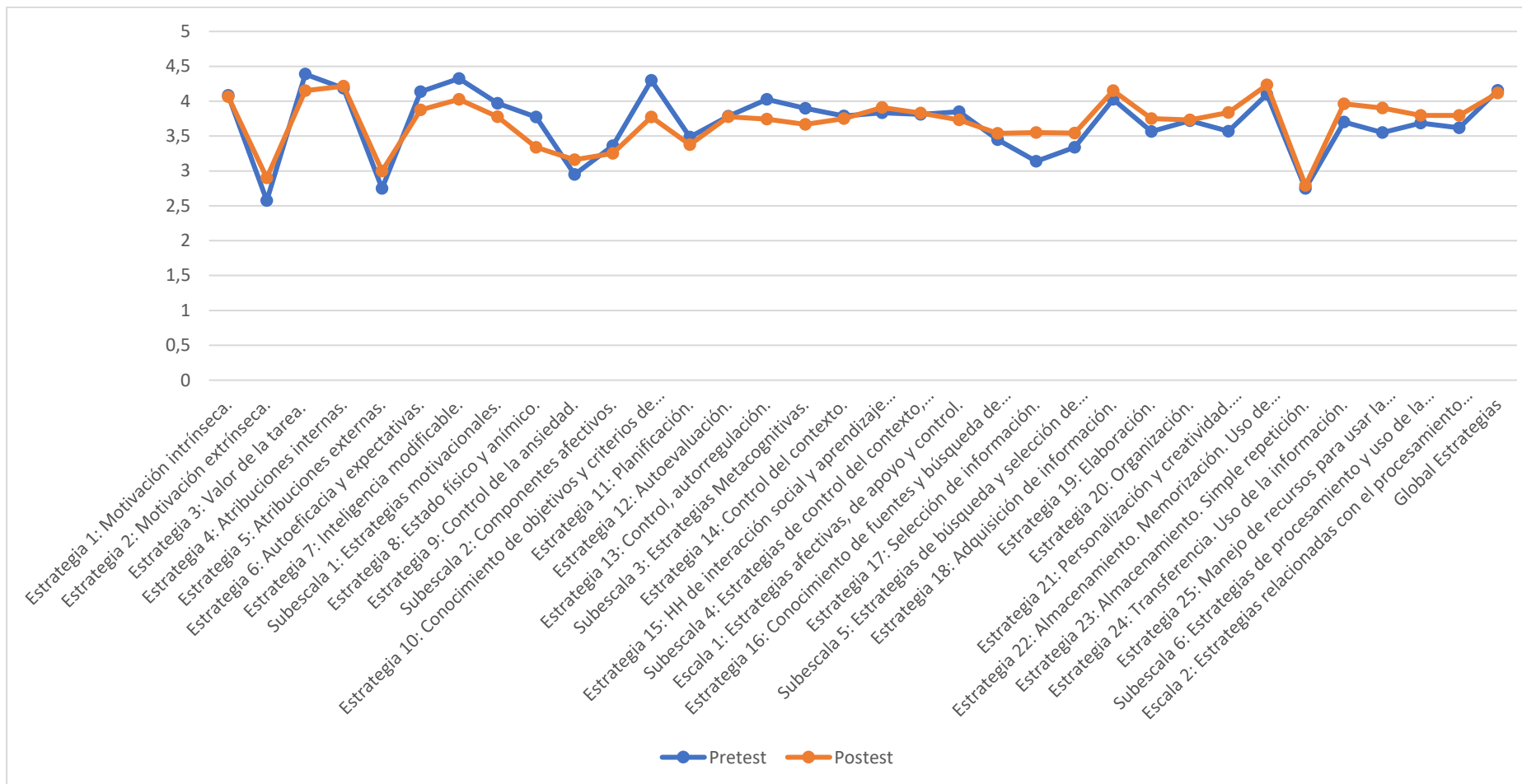


Figura 29: Perfil de resultados CEVEAPEU Grado en Ciencias del Mar.

9.1.1.1.8.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias del Mar.

Los resultados del cuestionario nos muestran un aumento de las puntuaciones de pretest a postest en quince de las veinticinco estrategias: motivación extrínseca, atribuciones internas, atribuciones externas, control de la ansiedad, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, selección de información, adquisición de información, elaboración, organización, personalización y creatividad, pensamiento crítico, almacenamiento, memorización, uso de recursos mnemotécnicos, almacenamiento simple repetición, transferencia y uso de la información y manejo de recursos para usar la información adquirida. De estas quince estrategias presentaron diferencias significativas las estrategias de selección de información $F(1, 19) = 6,694$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,261 y transferencia, uso de la información $F(1, 19) = 8,108$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,299.

Las estrategias autoeficacia y expectativas, estado físico y anímico y conocimiento de objetivos y criterios de evaluación presentan una disminución de las puntuaciones de pretest a postest con diferencias significativas: autoeficacia y expectativas $F(1, 19) = 6,450$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,253, estado físico y anímico $F(1, 19) = 7,669$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,288 y conocimiento de objetivos y criterios de evaluación $F(1, 19) = 32,351$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,630. Las siete estrategias restantes presentaron una disminución de las puntuaciones medias de pretest a postest.

Se encontró un aumento de las puntuaciones de pretest a postest en las subescalas estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos, estrategias de búsqueda y selección de información y estrategias de procesamiento y uso de la información, de las cuales la subescala estrategias de búsqueda y selección de la información presentó diferencias significativas $F(1, 19) = 6,694$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,261. Las subescalas estrategias motivacionales y

estrategias metacognitivas presentan un descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest con diferencias significativas: estrategias motivacionales $F(1, 19) = 11,650$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,380 y estrategias metacognitivas $F(1, 19) = 9,472$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,333. La subescala componentes afectivos presentó una disminución de las puntuaciones medias de pretest a postest.

La escala estrategias afectivas, de apoyo y control presentó un descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest con diferencias significativas $F(1, 19) = 5,344$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,220. Los resultados de las medias de la escala estrategias relacionadas con el procesamiento de la información presentaron una diferencia significativa $F(1, 19) = 7,130$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,273, con aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest.

La puntuación media global del cuestionario disminuyó de pretest a postest.

9.1.1.1.9. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias de Mar.

Los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Ciencias del Mar se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial, motivo superficial y puntuación global de enfoque superficial, y, en segundo lugar, los resultados de los factores estrategia profunda, motivo profundo y puntuación global de enfoque profundo (tabla 41).

Tabla 41

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia superficial. Pretest	20	2,0500	,78372	1 y 19	11,465	,003	,376
Estrategia superficial. Postest	20	2,4715	,98829	1 y 19			
Motivo superficial. Pretest	20	1,7300	,55923	1 y 19	9,898	,005	,343
Motivo superficial. Postest	20	2,1284	,76940	1 y 19			

Enfoque superficial. Pretest	20	1,8900	,65123	1 y 19	12,284	,002	,393
Enfoque superficial. Postest	20	2,2999	,86200	1 y 19			
Estrategia profunda. Pretest	20	3,1747	,77575	1 y 19	,344	,564	,018
Estrategia profunda. Postest	20	3,2600	,73154	1 y 19			
Motivo profundo. Pretest	20	3,5400	,66205	1 y 19	,206	,655	,011
Motivo profundo. Postest	20	3,4600	,80812	1 y 19			
Enfoque profundo. Pretest	20	3,3574	,65880	1 y 19	,000	,985	,000
Enfoque profundo. Postest	20	3,3600	,65566	1 y 19			

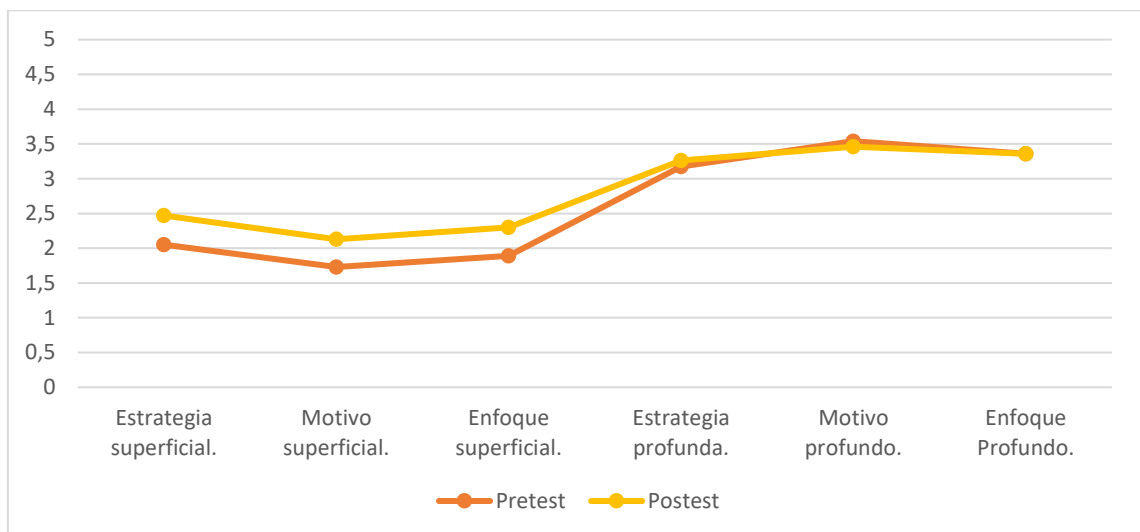


Figura 30: Perfil de resultados CPE Grado en Ciencias del Mar.

9.1.1.1.9.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias de Mar.

Los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial, estrategia superficial y motivo superficial, presentaron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest, así como la media de la propia escala; todas ellas con diferencias significativas. Estrategia superficial $F(1, 19) = 11,465$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,326; motivo superficial $F(1, 19) = 9,898$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,343 y enfoque superficial $F(1, 19) = 12,248$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,393.

El factor estrategia profunda, de la escala enfoque profundo, presentó un aumento de las medias de pretest a postest; así como la propia escala enfoque profundo. El factor motivo profundo de dicha escala presentó un descenso de las puntuaciones de las medias de pretest a postest.

9.1.1.1.10. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias del Mar.

Los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes de ciencias del mar se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, en segundo lugar, los de la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes (tabla 42).

Tabla 42

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Actitudes factor I. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa. Pretest	20	4,1286	,45389	1 y 19	,233	,635	,012
Actitudes factor I. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa. Postest	20	4,1643	,45241	1 y 19			
Actitudes factor II. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo. Pretest	20	4,2000	,61559	1 y 19	,192	,666	,010
Actitudes factor II. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo. Postest	20	4,1250	,85648	1 y 19			
Actitudes factor III. Atribuciones internas. Pretest	20	4,2000	,54772	1 y 19	6,048	,024	,241
Actitudes factor III. Atribuciones internas. Postest	20	3,8696	,57642	1 y 19			
Global Actitudes Pretest	20	4,1545	,33252	1 y 19	,266	,612	,014
Global Actitudes Postest	20	4,1182	,39582	1 y 19			

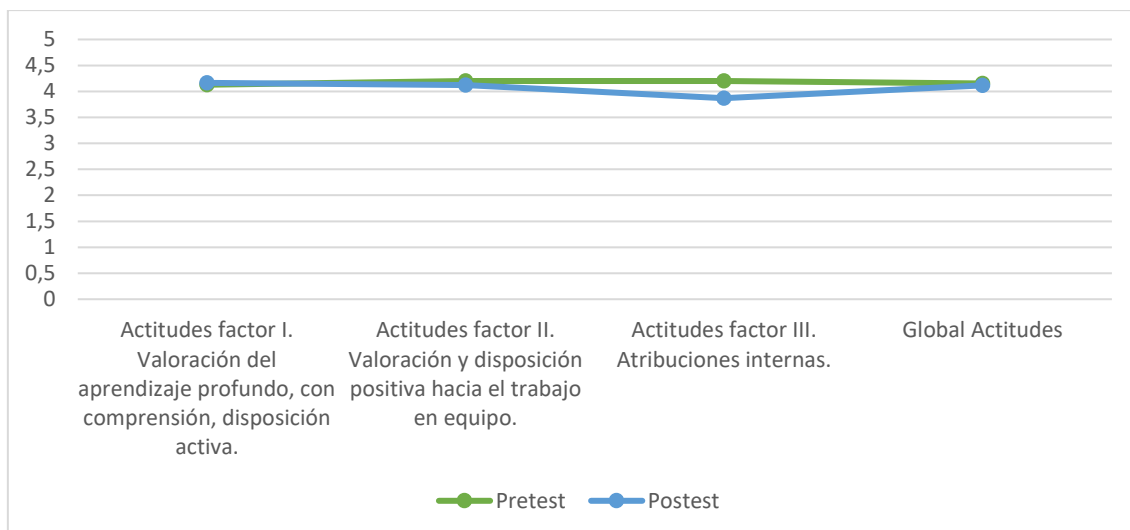


Figura 31: Perfil de resultados CEVAPU Grado en Ciencias del Mar.

9.1.1.1.10.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes del grado en Ciencias del Mar.

Se encontraron diferencias significativas en una dimensión: atribuciones internas $F(1, 19) = 6,048$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,241 con un descenso de las puntuaciones medias de pretest a posttest.

Las puntuaciones de la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo presentó un descenso de las medias de pretest a posttest. Las puntuaciones de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa y de la puntuación global presentaron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest.

9.1.1.1.11. Síntesis de resultados en Ciencias del Mar.

Los resultados del cuestionario en estrategias de aprendizaje nos muestran un aumento de las puntuaciones de pretest a posttest en quince de las veinticinco estrategias, perteneciendo prácticamente la totalidad de ellas a las subescalas estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos, estrategias de búsqueda y selección de la información y estrategias de

procesamiento y uso de la información. Asimismo, observamos aumento también de las puntuaciones medias en estrategias como atribuciones internas y control de la ansiedad, pero también en estrategias como motivación extrínseca y atribuciones externas.

La formación recibida por parte de los estudiantes de Ciencias de Mar habría ayudado a mejorar las puntuaciones de algunas estrategias. Recordemos que los talleres recibidos por parte de estos alumnos fueron trabajo en equipo, gestión del tiempo y exposiciones orales. No obstante, al igual que ha sucedido con los grados en Veterinaria y Biotecnología, los alumnos de Ciencias del Mar estudiarían principalmente por motivos externos y haciendo uso de atribuciones externas, a pesar de haber obtenido también un aumento en la estrategia de atribuciones internas.

Con respecto a los enfoques de aprendizaje observamos un aumento de las puntuaciones en los factores de la escala enfoque superficial: estrategia superficial y motivo superficial. Se corroboran así los resultados obtenidos en estrategias de aprendizaje. Sin embargo, observamos también un aumento de las puntuaciones medias en el factor estrategia profunda y enfoque profundo.

Finalmente, con respecto a las actitudes ante el aprendizaje aumentan las puntuaciones en la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, siendo algo positivo de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero disminuye la dimensión atribuciones internas. Con respecto a la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo nos encontramos con una problemática similar a los alumnos de Biotecnología y es que, aun habiendo recibido formación al respecto, sus puntuaciones medias disminuyen y no podemos determinar si es debido a no otorgar importancia a la participación en este tipo de trabajos o a alguna mala experiencia vivida en el trabajo con otros compañeros.

9.1.1.2. Resultados obtenidos en función del número de talleres realizados.

9.1.1.2.1. Análisis intragrupo.

A continuación, se presentan los resultados del análisis intragrupal en el que se analiza la evolución pretest-postest de los estudiantes universitarios en función del número de talleres realizados.

9.1.1.2.1.1. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.

En la tabla 43 se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global en relación con las estrategias de aprendizaje de los alumnos que no realizaron talleres. Cada subescala va precedida de las estrategias que las componen y cada escala va precedida de las subescalas y estrategias que la engloban. Al final de la tabla aparecen las puntuaciones relativas a la puntuación global. Los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están remarcados en negrita.

Tabla 43

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Pretest	7	4,0000	,50918	1 y 6	,186	,681	,030
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Postest	7	3,8509	,80916	1 y 6			
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Pretest	7	3,2143	,90633	1 y 6	4,500	,078	,429
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Postest	7	2,7857	1,11270	1 y 6			
Estrategia 3: Valor de la tarea. Pretest	7	4,7143	,30375	1 y 6	6,250	,047	,510
Estrategia 3: Valor de la tarea. Postest	7	4,3571	,49701	1 y 6			
Estrategia 4: Atribuciones internas. Pretest	7	4,3494	,40303	1 y 6	7,567	,033	,558
Estrategia 4: Atribuciones internas. Postest	7	4,0000	,57735	1 y 6			
Estrategia 5: Atribuciones externas. Pretest	7	2,6429	,80178	1 y 6	4,267	,084	,416
Estrategia 5: Atribuciones externas. Postest	7	3,2143	1,03510	1 y 6			
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Pretest	7	3,6786	,71755	1 y 6	,125	,736	,020

Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Postest	7	3,7500	,84163	1 y 6			
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Pretest	7	4,5000	,64550	1 y 6	6,250	,047	,510
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Postest	7	3,7857	,85912	1 y 6			
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Pretest	7	3,9122	,35311	1 y 6	4,654	,074	,437
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Postest	7	3,6777	,50394	1 y 6			
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Pretest	7	3,6071	,37796	1 y 6	4,458	,079	,426
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Postest	7	3,0908	,56166	1 y 6			
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Pretest	7	2,5000	1,22474	1 y 6	,068	,803	,011
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Postest	7	2,4525	1,50061	1 y 6			
Subescala 2: Componentes afectivos. Pretest	7	3,0536	,73547	1 y 6	4,488	,078	,428
Subescala 2: Componentes afectivos. Postest	7	2,7717	,98101	1 y 6			
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Pretest	7	4,0000	1,15470	1 y 6	,056	,821	,009
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Postest	7	3,8571	,62678	1 y 6			
Estrategia 11: Planificación. Pretest	7	3,1863	,99708	1 y 6	4,001	,092	,400
Estrategia 11: Planificación. Postest	7	2,5357	1,12202	1 y 6			
Estrategia 12: Autoevaluación. Postest	7	3,9048	,56811	1 y 6	,913	,376	,132
Estrategia 12: Autoevaluación. Pretest	7	3,7023	,68020	1 y 6			
Estrategia 13: Control, autorregulación. Pretest	7	3,7381	,79266	1 y 6	2,017	,205	,252
Estrategia 13: Control, autorregulación. Postest	7	3,2857	,72466	1 y 6			
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Pretest	7	3,9122	,35311	1 y 6	2,296	,180	,277
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Postest	7	3,6777	,50394	1 y 6			
Estrategia 14: Control del contexto. Pretest	7	3,6786	,75986	1 y 6	,955	,366	,137
Estrategia 14: Control del contexto. Postest	7	3,3214	,88641	1 y 6			
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Pretest	7	3,7143	,46859	1 y 6	,264	,626	,042
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Postest	7	3,5000	,86066	1 y 6			
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Pretest	7	3,6964	,41228	1 y 6	,715	,430	,106
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Postest	7	3,4107	,79692	1 y 6			
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Pretest	7	3,7023	,23881	1 y 6	8,186	,029	,577
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Postest	7	3,4479	,37990	1 y 6			
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Pretest	7	2,8929	,69007	1 y 6	,517	,499	,079
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Postest	7	2,7143	,82195	1 y 6			
Estrategia 17: Selección de información. Pretest	7	3,2143	,72785	1 y 6	,194	,675	,031
Estrategia 17: Selección de información. Postest	7	3,1071	,47559	1 y 6			
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Pretest	7	2,9643	,72426	1 y 6	,194	,675	,031
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Postest	7	2,9107	,58056	1 y 6			
Estrategia 18: Adquisición de información. Pretest	7	3,9643	,56695	1 y 6	,103	,759	,017
Estrategia 18: Adquisición de información. Postest	7	3,9156	,76791	1 y 6			
Estrategia 19: Elaboración. Pretest	7	3,0476	1,09593	1 y 6	,053	,826	,009
Estrategia 19: Elaboración. Postest	7	2,8395	1,12247	1 y 6			
Estrategia 20: Organización. Pretest	7	3,6000	,73937	1 y 6	,320	,592	,051
Estrategia 20: Organización. Postest	7	3,5356	,80344	1 y 6			
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Pretest	7	3,2571	,97785	1 y 6	,004	,951	,001

Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Postest	7	3,2372	,66358	1 y 6			
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Pretest	7	3,7143	1,00791	1 y 6	,002	,964	,000
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Postest	7	3,6898	,85448	1 y 6			
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Pretest	7	2,2143	1,46791	1 y 6	1,228	,310	,170
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Postest	7	2,6413	,80212	1 y 6			
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	7	3,7619	,16265	1 y 6	,000	,987	,000
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	7	3,7564	,78500	1 y 6			
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Pretest	7	2,9286	,44987	1 y 6	3,132	,127	,343
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Postest	7	3,7411	,94678	1 y 6			
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Pretest	7	3,5074	,54316	1 y 6	,218	,657	,035
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Postest	7	3,4196	,57522	1 y 6			
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Pretest	7	3,4163	,53168	1 y 6	,082	,784	,014
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Postest	7	3,3677	,59742	1 y 6			
Global Estrategias Pretest	7	3,6049	,35314	1 y 6	2,432	,170	,288
Global Estrategias Postest	7	3,4078	,46411	1 y 6			

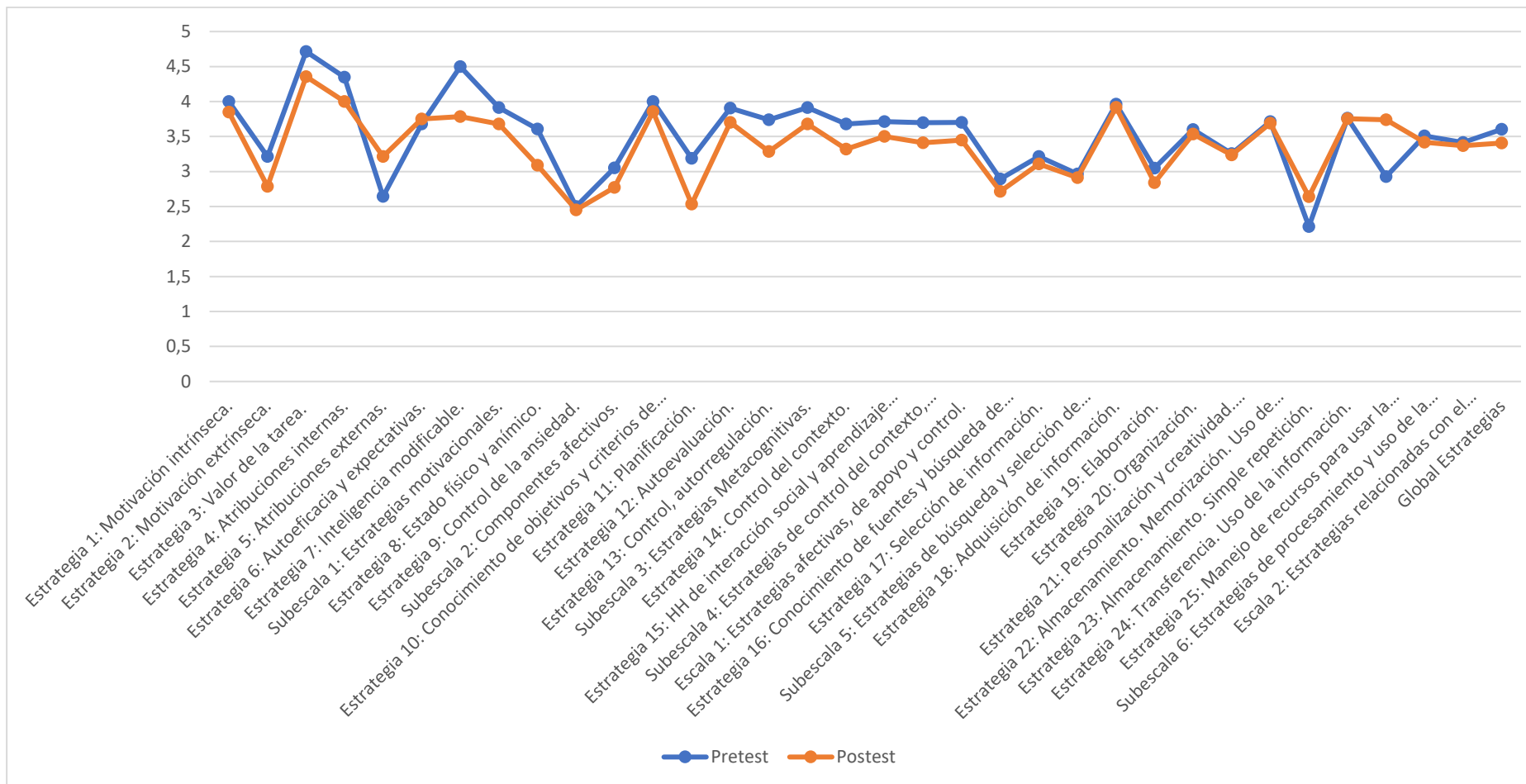


Figura 32: Perfil de resultados CEVEAPEU realizando cero talleres.

9.1.1.2.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.

Los resultados del cuestionario nos muestran una disminución de las puntuaciones de pretest a posttest en veintiuna de las veinticinco estrategias con diferencias significativas en valor de la tarea $F(1, 6) = 6,250$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,510, atribuciones internas $F(1, 6) = 7,567$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,558 e inteligencia modificable $F(1, 6) = 6,250$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,510. Solo se observó un aumento de las puntuaciones medias en las cuatro estrategias restantes, sin diferencias significativas: atribuciones externas, autoeficacia y expectativas, almacenamiento/simple repetición y manejo de recursos para usar la información adquirida.

Se encontró una disminución de las seis subescalas, así como de ambas escalas, una de ellas, estrategias afectivas de apoyo y control, con diferencias significativas de sus puntuaciones medias $F(1, 6) = 8,186$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,577.

Las puntuaciones globales de la escala disminuyeron de pretest a posttest.

9.1.1.2.1.2. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.

Los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes que no realizaron talleres se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial, motivo superficial y puntuación global de enfoque superficial, y, en segundo lugar, los resultados de los factores estrategia profunda, motivo profundo y puntuación global de enfoque profundo (tabla 44).

Tabla 44

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia superficial. Pretest	7	2,4571	,96412	1 y 6	,236	,644	,038
Estrategia superficial. Postest	7	2,6386	,70928	1 y 6			
Motivo superficial. Pretest	7	2,0498	,96661	1 y 6	,522	,497	,080
Motivo superficial. Postest	7	2,2534	,89360	1 y 6			
Enfoque superficial. Pretest	7	2,2535	,88652	1 y 6	1,112	,332	,156
Enfoque superficial. Postest	7	2,4460	,66363	1 y 6			
Estrategia profunda. Pretest	7	3,2571	,62944	1 y 6	,012	,917	,002
Estrategia profunda. Postest	7	3,2280	,55895	1 y 6			
Motivo profundo. Pretest	7	3,4286	,76966	1 y 6	,163	,701	,026
Motivo profundo. Postest	7	3,2717	,77623	1 y 6			
Enfoque Profundo. Pretest	7	3,3429	,67788	1 y 6	,086	,779	,014
Enfoque Profundo. Postest	7	3,2498	,64869	1 y 6			

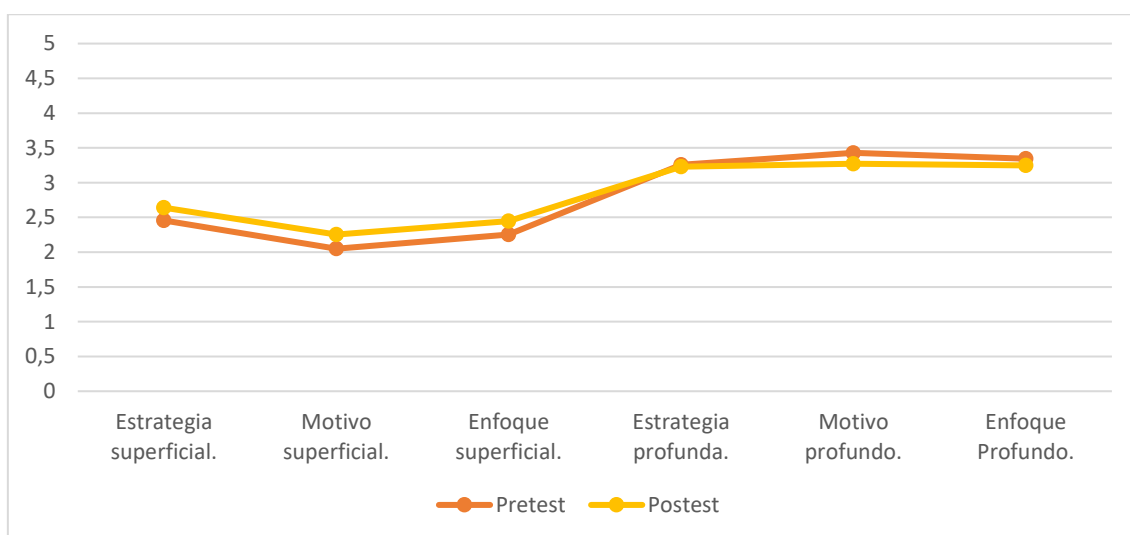


Figura 33: Perfil de resultados CPE realizando cero talleres.

9.1.1.2.1.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.

Los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque profundo, estrategia profunda y motivo profundo, presentaron un descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest. La escala enfoque profundo también mostró un descenso de las puntuaciones de las medias. Los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial, estrategia

superficial y motivo superficial, presentaron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest, así como la media de la propia escala.

9.1.1.2.1.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.

Los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes que no realizaron talleres se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial, motivo superficial y puntuación global de enfoque superficial, y, en segundo lugar, los resultados de los factores estrategia profunda, motivo profundo y puntuación global de enfoque profundo (tabla 45).

Tabla 45

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Actitudes factor I. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa. Pretest	7	4,0816	,33864	1 y 6	,255	,631	,041
Actitudes factor I. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa. Postest	7	4,1224	,46238	1 y 6			
Actitudes factor II. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo. Pretest	7	4,5714	,44987	1 y 6	,325	,589	,051
Actitudes factor II. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo. Postest	7	4,3571	,69007	1 y 6			
Actitudes factor III. Atribuciones internas. Pretest	7	4,2143	,63621	1 y 6	8,000	,030	,571
Actitudes factor III. Atribuciones internas. Postest	7	3,6429	,80178	1 y 6			
Global Actitudes Pretest	7	4,1948	,27985	1 y 6	,169	,695	,027
Global Actitudes Postest	7	4,1558	,42548	1 y 6			

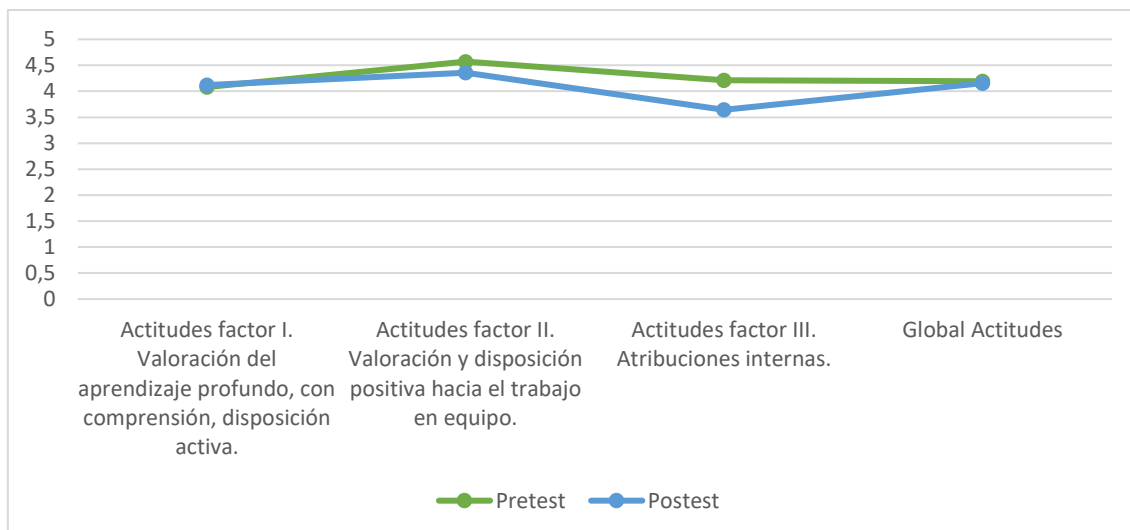


Figura 34: Perfil de resultados CEVAPU realizando cero talleres.

9.1.1.2.1.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cero talleres.

Se encontraron diferencias significativas en la dimensión atribuciones internas $F(1, 6) = 8,000$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,571, con disminución de las puntuaciones medias de pretest a postest. La dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo, así como la puntuación global del cuestionario, disminuyeron sus puntuaciones medias mientras que éstas aumentaron en la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.

9.1.1.2.1.4. Síntesis de resultados del grupo de cero talleres.

Los resultados nos muestran un descenso de las puntuaciones medias en las estrategias de aprendizaje directamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje trabajadas en los talleres como, por ejemplo, control de la ansiedad, planificación, estrategias metacognitivas, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros y almacenamiento/memorización/uso de recursos mnemotécnicos. Asimismo, disminuyeron las puntuaciones de todas las subescalas y las escalas, mostrando incluso diferencias significativas en la escala estrategias

afectivas, de apoyo y control, donde quedarían enmarcados la mayoría de los objetivos trabajados en los talleres. De esta manera, podríamos observar que la no realización de talleres incidiría, en cierta manera, en un descenso de las puntuaciones medias en relación a las estrategias de aprendizaje o, en todo caso, no favorecería la mejora de las estrategias.

Los resultados obtenidos en enfoques de aprendizaje, con incremento de las puntuaciones de enfoque superficial y disminución de las de enfoque profundo, mostrarían que aquellos alumnos que no recibieron formación en estrategias de aprendizaje se identificarían mayormente con un enfoque superficial. Este aspecto podría dar a entender su escasa motivación por realizar talleres voluntarios.

Finalmente, con respecto a las actitudes frente al aprendizaje cabe destacar el descenso de las puntuaciones en los resultados globales del cuestionario. Con ello, observaríamos que la no realización de talleres podría no favorecer la mejora de las actitudes de los estudiantes.

En general, se podría determinar que la no asistencia a los talleres conllevaría un descenso en las puntuaciones de los cuestionarios cuyos ítems nos interesaría ver favorecidos y que los resultados de los mismos cuestionarios nos permitirían ver un perfil de alumno con escaso interés, falta de motivación y/o con, como indican los resultados, un aprendizaje más superficial que profundo.

9.1.1.2.1.5. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.

En la tabla 46 se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global en relación con las estrategias de aprendizaje de los alumnos que realizaron un taller. Cada subescala va precedida de las estrategias que las componen y cada escala va precedida de las subescalas y estrategias que la engloban. Al final de la tabla

aparecen las puntuaciones relativas a la puntuación global. Los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están remarcados en negrita.

Tabla 46

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Pretest	58	4,3563	,46248	1 y 57	8,044	,006	,124
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Postest	58	4,1327	,53643	1 y 57			
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Pretest	58	2,6209	,86352	1 y 57	2,400	,127	,040
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Postest	58	2,8087	,82006	1 y 57			
Estrategia 3: Valor de la tarea. Pretest	58	4,5474	,42265	1 y 57	4,687	,035	,076
Estrategia 3: Valor de la tarea. Postest	58	4,3854	,48136	1 y 57			
Estrategia 4: Atribuciones internas. Pretest	58	4,1948	,41437	1 y 57	,957	,332	,017
Estrategia 4: Atribuciones internas. Postest	58	4,1149	,52446	1 y 57			
Estrategia 5: Atribuciones externas. Pretest	58	2,3621	,74217	1 y 57	18,242	,000	,242
Estrategia 5: Atribuciones externas. Postest	58	2,8578	,85438	1 y 57			
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Pretest	58	4,0082	,55559	1 y 57	2,033	,159	,034
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Postest	58	4,1029	,55006	1 y 57			
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Pretest	58	4,3746	,65108	1 y 57	21,613	,000	,275
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Postest	58	3,9655	,89767	1 y 57			
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Pretest	58	4,0712	,33626	1 y 57	17,441	,000	,234
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Postest	58	3,8622	,35255	1 y 57			
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Pretest	58	3,7156	,59499	1 y 57	2,800	,100	,047
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Postest	58	3,5543	,88996	1 y 57			
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Pretest	58	2,5289	,89968	1 y 57	2,070	,156	,035
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Postest	58	2,6793	,86215	1 y 57			
Subescala 2: Componentes afectivos. Pretest	58	3,1222	,56989	1 y 57	,005	,945	,000
Subescala 2: Componentes afectivos. Postest	58	3,1168	,69645	1 y 57			
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Pretest	58	4,0172	,74907	1 y 57	,319	,574	,006
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Postest	58	3,9483	,65353	1 y 57			
Estrategia 11: Planificación. Pretest	58	3,5442	,92209	1 y 57	8,953	,004	,136
Estrategia 11: Planificación. Postest	58	3,2111	,91247	1 y 57			
Estrategia 12: Autoevaluación. Postest	58	3,7644	,55148	1 y 57	,017	,897	,000
Estrategia 12: Autoevaluación. Pretest	58	3,7735	,56558	1 y 57			
Estrategia 13: Control, autorregulación. Pretest	58	3,9569	,44213	1 y 57	,518	,475	,009
Estrategia 13: Control, autorregulación. Postest	58	3,9973	,39193	1 y 57			
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Pretest	58	3,8207	,40159	1 y 57	2,987	,089	,050
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Postest	58	3,7326	,36279	1 y 57			
Estrategia 14: Control del contexto. Pretest	58	3,8869	,74283	1 y 57	1,715	,196	,029
Estrategia 14: Control del contexto. Postest	58	3,7631	,66291	1 y 57			
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Pretest	58	3,8592	,59383	1 y 57	1,318	,256	,023

Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Postest	58	3,7675	,56526	1 y 57			
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Pretest	58	3,8731	,49320	1 y 57	2,587	,113	,043
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Postest	58	3,7653	,47492	1 y 57			
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Pretest	58	3,8412	,29842	1 y 57	6,748	,012	,106
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Postest	58	3,7566	,27667	1 y 57			
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Pretest	58	3,2381	,57588	1 y 57	3,011	,088	,050
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Postest	58	3,3890	,67660	1 y 57			
Estrategia 17: Selección de información. Pretest	58	3,4310	,72365	1 y 57	,006	,936	,000
Estrategia 17: Selección de información. Postest	58	3,4386	,60523	1 y 57			
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Pretest	58	3,4100	,51557	1 y 57	,089	,767	,002
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Postest	58	3,4138	,48203	1 y 57			
Estrategia 18: Adquisición de información. Pretest	58	4,2326	,44149	1 y 57	,396	,531	,007
Estrategia 18: Adquisición de información. Postest	58	4,2162	,45681	1 y 57			
Estrategia 19: Elaboración. Pretest	58	3,5230	,70948	1 y 57	,494	,485	,009
Estrategia 19: Elaboración. Postest	58	3,5898	,76885	1 y 57			
Estrategia 20: Organización. Pretest	58	3,9069	,74853	1 y 57	3,110	,083	,052
Estrategia 20: Organización. Postest	58	3,8594	,62743	1 y 57			
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Pretest	58	3,7884	,60984	1 y 57	,299	,587	,005
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Postest	58	3,6629	,56428	1 y 57			
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Pretest	58	3,8838	,78357	1 y 57	1,989	,164	,034
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Postest	58	3,8314	,73646	1 y 57			
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Pretest	58	2,6034	,91651	1 y 57	2,724	,104	,046
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Postest	58	2,4360	,93337	1 y 57			
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	58	3,8940	,50016	1 y 57	,104	,749	,002
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	58	4,0146	,48525	1 y 57			
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Pretest	58	3,6142	,86614	1 y 57	6,969	,011	,109
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Postest	58	3,5766	,78925	1 y 57			
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Pretest	58	3,7799	,41654	1 y 57	6,748	,012	,106
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Postest	58	3,6484	,31187	1 y 57			
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Pretest	58	3,7145	,39556	1 y 57	,060	,808	,001
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Postest	58	3,7250	,36839	1 y 57			
Global Estrategias Pretest	58	3,8106	,32558	1 y 57	4,317	,042	,070
Global Estrategias Postest	58	3,7408	,27646	1 y 57			

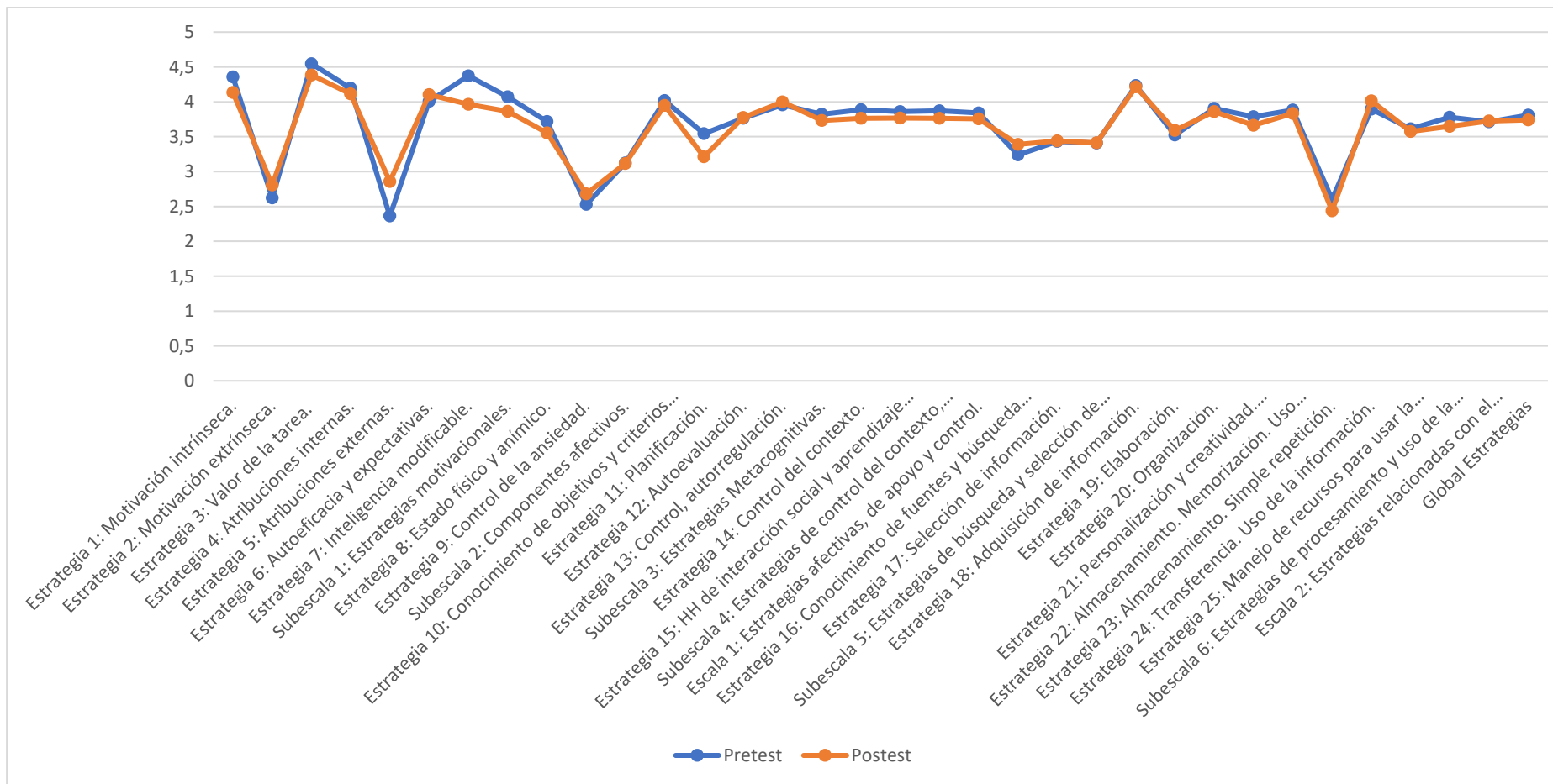


Figura 35: Perfil de resultados CEVEAPEU realizando un taller.

9.1.1.2.1.5.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.

Los resultados en estrategias de aprendizaje nos muestran un aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest en diez de las veinticinco estrategias con diferencias significativas en atribuciones externas $F(1, 57) = 18,242$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,242. De las quince estrategias restantes, las cuales disminuyeron sus puntuaciones medias, presentaron diferencias significativas motivación intrínseca $F(1, 57) = 8,044$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,124, valor de la tarea $F(1, 57) = 4,687$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,076, inteligencia modificable $F(1, 57) = 21,613$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,275, planificación $F(1, 57) = 8,953$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,136 y manejo de recursos para usar la información adquirida $F(1, 57) = 6,969$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,109.

La subescala estrategias de búsqueda y selección de la información aumentó las puntuaciones medias de pretest a postest. Se encontró una disminución en las cinco subescalas restantes con diferencias significativas en estrategias motivacionales $F(1, 57) = 17,441$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,234 y estrategias de procesamiento y uso de la información $F(1, 57) = 6,748$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,106.

La escala estrategias relacionadas con el procesamiento de la información aumentó las puntuaciones medias de pretest a postest y la escala estrategias afectivas, de apoyo y control presentó diferencias significativas $F(1, 57) = 6,748$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,106 con una disminución de sus puntuaciones medias.

Las puntuaciones globales del cuestionario presentaron diferencias significativas $F(1, 57) = 4,317$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,070 con disminución de las puntuaciones medias de pretest a postest.

9.1.1.2.1.6. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.

Los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes que realizaron un taller se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial, motivo superficial y puntuación global de enfoque superficial, y, en segundo lugar, los resultados de los factores estrategia profunda, motivo profundo y puntuación global de enfoque profundo (tabla 47).

Tabla 47

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia superficial pretest	58	2,0828	,59239	1 y 57	1,612	,209	,028
Estrategia superficial postest	58	2,1808	,71112	1 y 57			
Motivo superficial pretest	58	1,7448	,45080	1 y 57	4,046	,049	,066
Motivo superficial postest	58	1,9037	,63747	1 y 57			
Enfoque superficial pretest	58	1,9138	,45747	1 y 57	3,541	,065	,058
Enfoque superficial postest	58	2,0423	,62630	1 y 57			
Estrategia profunda pretest	58	3,3187	,68730	1 y 57	1,053	,309	,018
Estrategia profunda postest	58	3,2207	,76568	1 y 57			
Motivo profundo pretest	58	3,6539	,58473	1 y 57	,161	,689	,003
Motivo profundo postest	58	3,6223	,63717	1 y 57			
Enfoque profundo pretest	58	3,4863	,57829	1 y 57	,697	,407	,012
Enfoque profundo postest	58	3,4215	,61883	1 y 57			

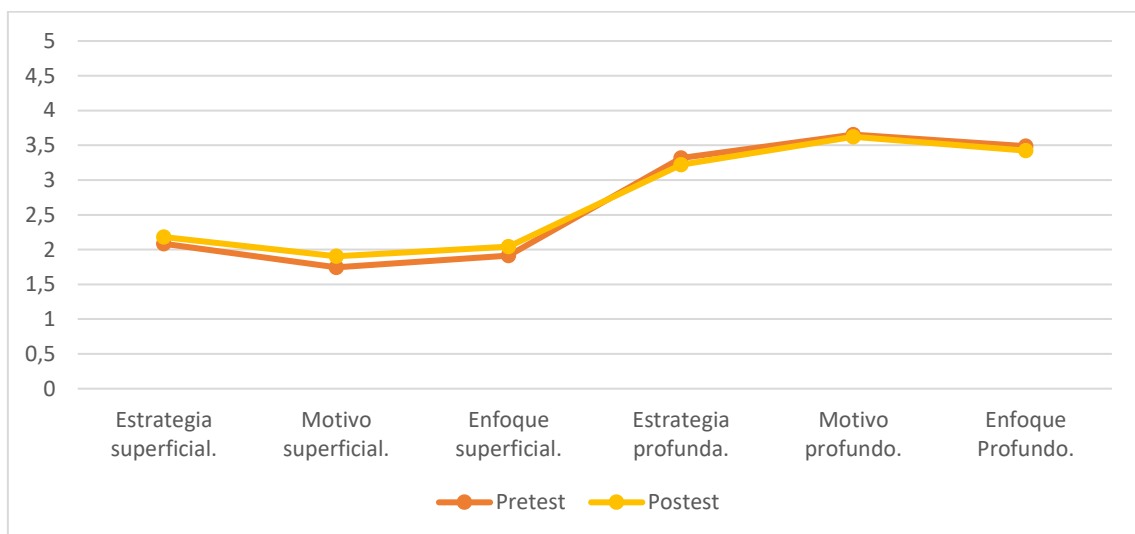


Figura 36: Perfil de resultados CPE realizando un taller.

9.1.1.2.1.6.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.

Los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial, estrategia superficial y motivo superficial, presentaron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest, así como la media de la propia escala, con diferencias significativas en el factor motivo superficial $F(1, 57) = 4,046$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,066. Los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque profundo, estrategia profunda y motivo profundo, así como la propia escala, presentaron un descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest.

9.1.1.2.1.7. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.

Los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes que realizaron un taller se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, en segundo lugar, los de la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes (tabla 48).

Tabla 48

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Actitudes factor I pretest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	58	4,2596	,40491	1 y 57	5,036	,029	,081
Actitudes factor I postest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	58	4,1603	,41876	1 y 57			
Actitudes factor II pretest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	58	4,2069	,59996	1 y 57	2,187	,145	,037

Actitudes factor II posttest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	58	4,0776	,74222	1 y 57			
Actitudes factor III pretest. Atribuciones internas.	58	4,4138	,55518	1 y 57	14,663	,000	,205
Actitudes factor III posttest. Atribuciones internas.	58	3,9723	,72073	1 y 57			
Global actitudes pretest	58	4,2781	,32790	1 y 57	8,156	,006	,125
Global actitudes posttest	58	4,1663	,36241	1 y 57			

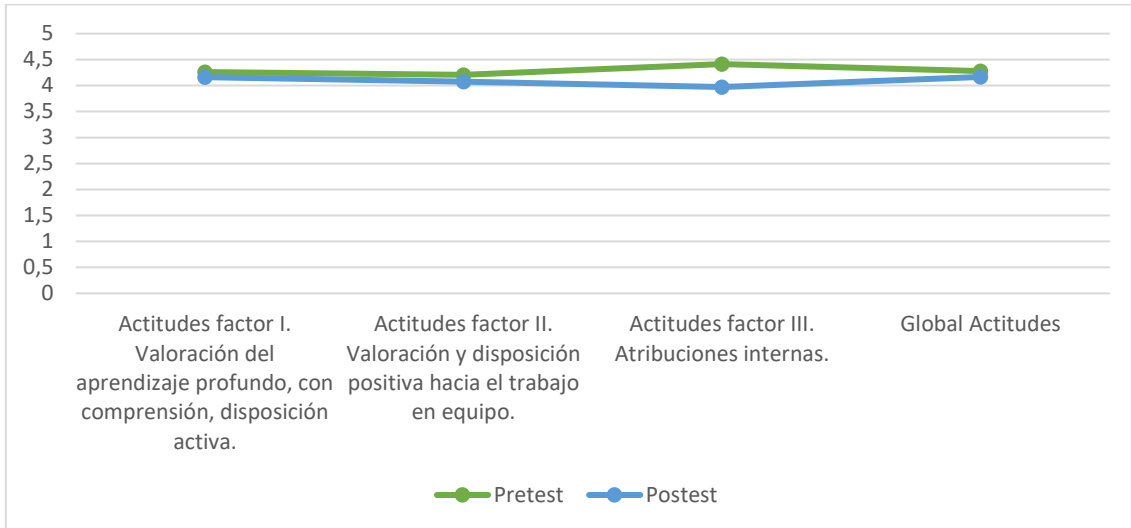


Figura 37: Perfil de resultados CEVAPU realizando un taller.

9.1.1.2.1.7.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando un taller.

Se encontraron diferencias significativas en las dimensiones valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa $F(1, 57) = 5,036$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,081, atribuciones internas $F(1, 57) = 14,663$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,205 y en la puntuación global $F(1, 57) = 8,156$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,125 con disminución de las puntuaciones medias de pretest a posttest. En la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo también disminuyeron sus puntuaciones medias de pretest a posttest.

9.1.1.2.1.8. Síntesis de resultados del grupo de un taller.

Los estudiantes que realizaron un único taller presentaron un descenso en quince de las veinticinco estrategias, algunas de ellas como planificación con

diferencias significativas. Aunque esta estrategia fue trabajada de manera directa en uno de los talleres de formación recibida, ello no significa que la intervención haya sido ineficaz, dado que sólo algunos alumnos de este grupo realizaron el taller en que se entrenaba en planificación. Queremos precisar que, para el análisis de resultados, se consideraron los datos de todo el grupo que había cursado sólo un taller, sin desagregarlos por tipo de taller. Separando al alumnado por tipo de talleres, los N de algunos de los subgrupos eran tan reducidos que no permitían llevar a cabo análisis de diferencias.

Las puntuaciones de las subescalas, al igual que ocurrió en aquellos alumnos que no realizaron talleres, disminuyeron sus puntuaciones medias, salvo la de la subescala estrategias de búsqueda y selección de la información que no fue trabajada de forma directa en los talleres.

La puntuación global del cuestionario en estrategias de aprendizaje presentó una disminución de las medias con diferencias significativas y, por esta razón, sí podríamos determinar que la realización de un único taller no sería suficiente para la mejora de las mismas.

Con respecto a los enfoques de aprendizaje los resultados, con incremento de las puntuaciones de enfoque superficial y disminución de las de enfoque profundo, mostrarían que un solo taller no es suficiente para mejorar el enfoque de aprendizaje del alumnado y corroborarían nuestro pensamiento de que los estudiantes que realizaron un único taller se sienten más identificados con un enfoque superficial del aprendizaje.

Finalmente, todas las puntuaciones medias con respecto a las actitudes frente al aprendizaje disminuyeron, algunas con diferencias significativas. No es, pues, suficiente con un único taller para mejorar las actitudes del alumnado frente al aprendizaje.

9.1.1.2.1.9. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.

En la tabla 49 se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global en relación con las estrategias de aprendizaje de los alumnos que realizaron dos talleres. Cada subescala va precedida de las estrategias que las componen y cada escala va precedida de las subescalas y estrategias que la engloban. Al final de la tabla aparecen las puntuaciones relativas a la puntuación global. Los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están remarcados en negrita.

Tabla 49

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Pretest	13	4,1282	,42028	1 y 12	,193	,668	,016
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Postest	13	4,0736	,38637	1 y 12			
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Pretest	13	2,6538	,77418	1 y 12	9,553	,009	,443
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Postest	13	3,0769	,73161	1 y 12			
Estrategia 3: Valor de la tarea. Pretest	13	4,3269	,32890	1 y 12	,536	,478	,043
Estrategia 3: Valor de la tarea. Postest	13	4,2308	,40132	1 y 12			
Estrategia 4: Atribuciones internas. Pretest	13	4,0000	,36004	1 y 12	,000	1,000	,000
Estrategia 4: Atribuciones internas. Postest	13	4,0000	,87135	1 y 12			
Estrategia 5: Atribuciones externas. Pretest	13	2,5769	,99679	1 y 12	3,762	,076	,239
Estrategia 5: Atribuciones externas. Postest	13	3,0000	,91287	1 y 12			
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Pretest	13	3,7885	,75585	1 y 12	2,453	,143	,170
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Postest	13	3,4615	,71331	1 y 12			
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Pretest	13	4,1538	,85109	1 y 12	1,046	,327	,080
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Postest	13	3,8846	1,00320	1 y 12			
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Pretest	13	3,8810	,25491	1 y 12	3,861	,073	,243
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Postest	13	3,6534	,39136	1 y 12			
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Pretest	13	3,5146	,76202	1 y 12	,892	,364	,069
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Postest	13	3,2885	1,07455	1 y 12			
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Pretest	13	2,4310	1,13384	1 y 12	,913	,358	,071
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Postest	13	2,6346	1,14389	1 y 12			
Subescala 2: Componentes afectivos. Pretest	13	2,9728	,84482	1 y 12	,006	,941	,000
Subescala 2: Componentes afectivos. Postest	13	2,9615	,86960	1 y 12			

Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Pretest	13	4,2692	,69568	1 y 12	,883	,366	,069
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Postest	13	4,0000	,76376	1 y 12			
Estrategia 11: Planificación. Pretest	13	3,2308	,73924	1 y 12	1,599	,230	,118
Estrategia 11: Planificación. Postest	13	2,9835	,92772	1 y 12			
Estrategia 12: Autoevaluación. Postest	13	3,3077	,82171	1 y 12	,799	,389	,062
Estrategia 12: Autoevaluación. Pretest	13	3,5013	,79408	1 y 12			
Estrategia 13: Control, autorregulación. Pretest	13	3,9103	,42826	1 y 12	4,027	,068	,251
Estrategia 13: Control, autorregulación. Postest	13	3,5513	,66103	1 y 12			
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Pretest	13	3,6795	,41419	1 y 12	1,104	,314	,084
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Postest	13	3,5090	,48942	1 y 12			
Estrategia 14: Control del contexto. Pretest	13	3,7500	,62082	1 y 12	1,258	,284	,095
Estrategia 14: Control del contexto. Postest	13	3,5000	,75691	1 y 12			
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Pretest	13	3,8974	,48371	1 y 12	,733	,409	,058
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Postest	13	4,0834	,56719	1 y 12			
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Pretest	13	3,8237	,43739	1 y 12	,028	,869	,002
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Postest	13	3,7917	,52263	1 y 12			
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Pretest	13	3,6926	,31910	1 y 12	,927	,355	,072
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Postest	13	3,5943	,39014	1 y 12			
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Pretest	13	3,5577	,59646	1 y 12	,022	,884	,002
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Postest	13	3,5192	,71050	1 y 12			
Estrategia 17: Selección de información. Pretest	13	3,3939	,54973	1 y 12	,189	,672	,015
Estrategia 17: Selección de información. Postest	13	3,3269	,40032	1 y 12			
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Pretest	13	3,4566	,58060	1 y 12	,189	,672	,015
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Postest	13	3,4231	,40996	1 y 12			
Estrategia 18: Adquisición de información. Pretest	13	4,1154	,54596	1 y 12	1,478	,247	,110
Estrategia 18: Adquisición de información. Postest	13	3,9841	,57862	1 y 12			
Estrategia 19: Elaboración. Pretest	13	3,6923	,31802	1 y 12	2,731	,124	,185
Estrategia 19: Elaboración. Postest	13	3,5641	,79797	1 y 12			
Estrategia 20: Organización. Pretest	13	3,7846	,75922	1 y 12	,355	,563	,029
Estrategia 20: Organización. Postest	13	3,4615	,86942	1 y 12			
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Pretest	13	3,8000	,30551	1 y 12	,031	,862	,003
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Postest	13	3,7692	,46077	1 y 12			

Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Pretest	13	3,8718	,77625	1 y 12	,000	1,000	,000
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Postest	13	3,8718	,97694	1 y 12			
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Pretest	13	2,5000	1,02062	1 y 12	,242	,632	,020
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Postest	13	2,3338	1,05387	1 y 12			
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	13	3,8205	,42197	1 y 12	,362	,558	,029
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	13	3,9231	,43363	1 y 12			
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Pretest	13	3,3462	,94394	1 y 12	3,315	,094	,216
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Postest	13	3,7692	,85672	1 y 12			
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Pretest	13	3,7413	,25625	1 y 12	2,222	,162	,156
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Postest	13	3,5846	,41756	1 y 12			
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Pretest	13	3,7153	,25869	1 y 12	,284	,604	,023
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Postest	13	3,6692	,35163	1 y 12			
Global Estrategias Pretest	13	3,7170	,25874	1 y 12	1,130	,309	,086
Global Estrategias Postest	13	3,6318	,34223	1 y 12			

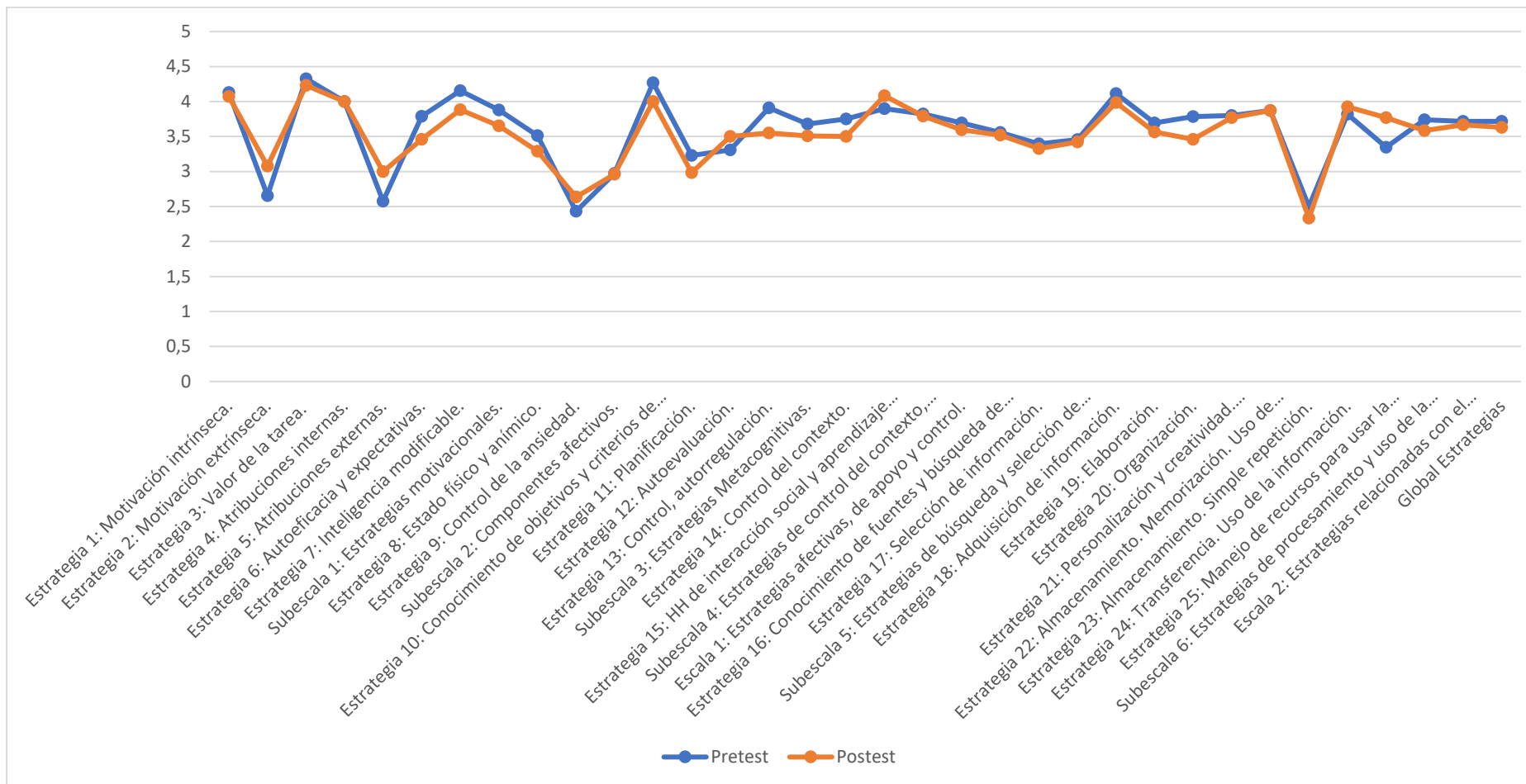


Figura 38: Perfil de resultados CEVEAPEU realizando dos talleres.

9.1.1.2.1.9.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.

Los resultados en estrategias de aprendizaje nos muestran una disminución de las puntuaciones medias de pretest a postest en dieciséis de las veinticinco estrategias. Las puntuaciones medias se mantienen igual de pretest a postest en atribuciones internas y en almacenamiento, memorización, uso de recursos mnemotécnicos.

Las puntuaciones medias de las siete restantes estrategias aumentaron de pretest a postest con diferencias significativas en motivación extrínseca $F(1, 12) = 9,553, p < ,05, \eta^2 \text{ parcial} = ,0443$.

Se mostró un descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest en las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global del cuestionario sin diferencias significativas.

9.1.1.2.1.10. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.

Los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes que realizaron dos talleres se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial, motivo superficial y puntuación global de enfoque superficial, y, en segundo lugar, los resultados de los factores estrategia profunda, motivo profundo y puntuación global de enfoque profundo (tabla 50).

Tabla 50

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
--	---	-------	------------	----	---	------	----------------------

Estrategia superficial pretest	13	1,9385	,58529	1 y 12	3,724	,078	,237
Estrategia superficial postest	13	2,3231	,72360	1 y 12			
Motivo superficial pretest	13	1,6923	,57513	1 y 12	5,149	,043	,300
Motivo superficial postest	13	2,0308	,54679	1 y 12			
Enfoque superficial pretest	13	1,8154	,55052	1 y 12	5,495	,037	,314
Enfoque superficial postest	13	2,1769	,58332	1 y 12			
Estrategia profunda pretest	13	3,2615	,82617	1 y 12	,439	,520	,035
Estrategia profunda postest	13	3,1077	,89299	1 y 12			
Motivo profundo pretest	13	3,5320	,52863	1 y 12	2,519	,138	,173
Motivo profundo postest	13	3,2000	,76594	1 y 12			
Enfoque profundo pretest	13	3,3968	,64913	1 y 12	1,506	,243	,112
Enfoque profundo postest	13	3,1538	,73894	1 y 12			

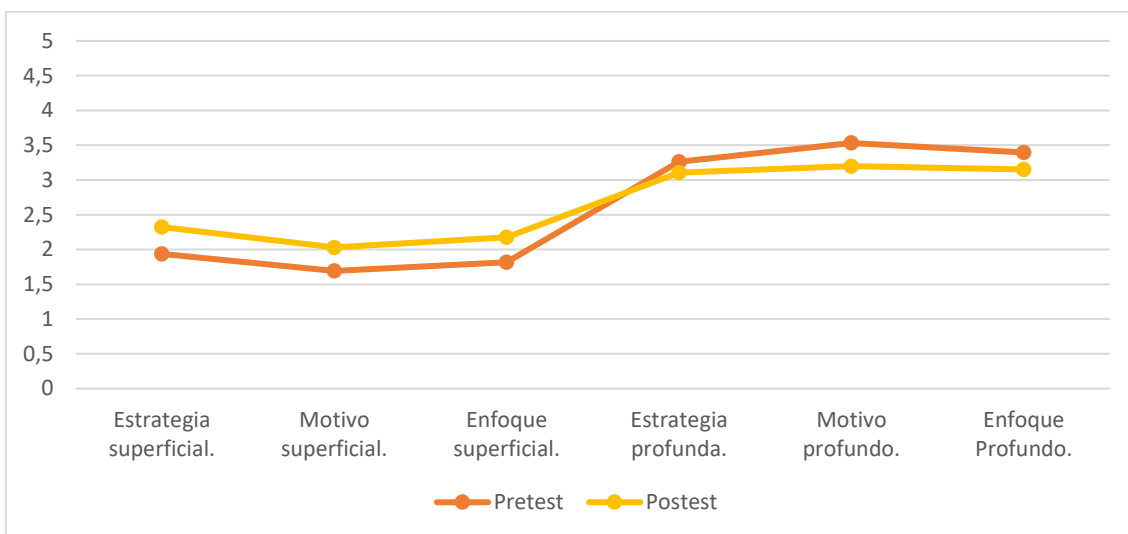


Figura 39: Perfil de resultados CPE realizando dos talleres.

9.1.1.2.1.10.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.

Los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial, estrategia superficial y motivo superficial, presentaron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest, así como la media de la propia escala, con diferencias significativas en el factor motivo superficial $F(1, 12) = 5,149$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,300 y enfoque superficial $F(1, 12) = 5,495$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,314. Los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque profundo, estrategia profunda y motivo profundo, así como la propia escala, presentaron un descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest.

9.1.1.2.1.11. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.

Los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes que realizaron dos talleres se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, en segundo lugar, los de la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes (tabla 51).

Tabla 51

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Actitudes factor I pretest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	13	4,0989	,33189	1 y 12	,007	,934	,001
Actitudes factor I postest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	13	4,0882	,25612	1 y 12			
Actitudes factor II pretest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	13	4,2308	,48371	1 y 12	,162	,695	,013
Actitudes factor II postest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	13	4,1266	,90911	1 y 12			
Actitudes factor III pretest. Atribuciones internas.	13	4,0385	,66023	1 y 12	2,333	,153	,163
Actitudes factor III postest. Atribuciones internas.	13	3,7324	,69640	1 y 12			
Global actitudes pretest	13	4,1119	,18240	1 y 12	,225	,643	,018
Global actitudes postest	13	4,0654	,27499	1 y 12			

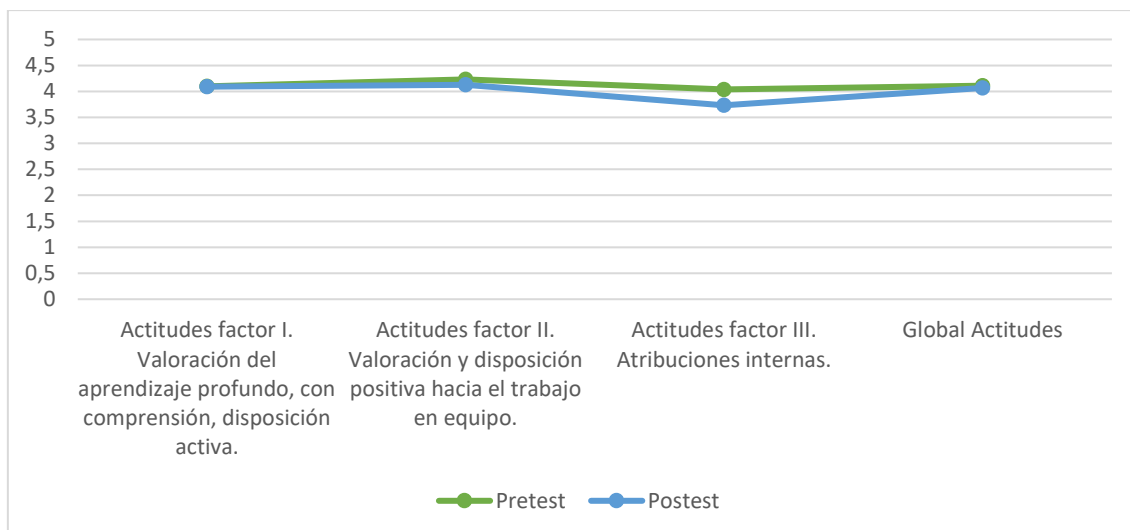


Figura 40: Perfil de resultados CEVAPU realizando dos talleres.

9.1.1.2.1.11.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando dos talleres.

Los resultados demostraron un descenso de las puntuaciones medias de pretest a posttest en las tres dimensiones, así como en la puntuación global del cuestionario, sin mostrar diferencias significativas.

9.1.1.2.1.12. Síntesis de resultados del grupo de dos talleres.

Los resultados obtenidos en estrategias de aprendizaje de aquellos alumnos que realizaron dos talleres mostraron un descenso en dieciséis de las veinticinco estrategias, un aumento en siete estrategias y un mantenimiento de las medias en las dos restantes. Algunas de las estrategias cuyas medias aumentaron de pretest a posttest fueron control de la ansiedad, autoevaluación, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros, transferencia/uso de la información adquirida y manejo de recursos para usar la información adquirida. De estas estrategias, control de la ansiedad, autoevaluación y habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros responderían a objetivos trabajados en los talleres realizados y, las restantes, podrían ser consecuencia de haber adquirido mayores habilidades al aprender a controlar mejor la ansiedad o autoevaluarse.

Con respecto a los resultados en enfoques de aprendizaje, con incremento de las puntuaciones de enfoque superficial y disminución de las de enfoque profundo, mostrarían que la asistencia a dos talleres no es suficiente para mejorar el enfoque de aprendizaje del alumnado. Además, no encontramos diferencias con respecto a los estudiantes que realizaron uno o ningún taller y, así, observamos nuevamente que los estudiantes que realizan dos talleres están más próximos al enfoque superficial.

Del mismo modo, en cuanto a la actitud frente al aprendizaje observamos una igual disminución de las puntuaciones de pretest a posttest. No es, pues, suficiente con dos talleres para mejorar las actitudes del alumnado frente al aprendizaje.

9.1.1.2.1.13. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.

En la tabla 52 se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global en relación con las estrategias de aprendizaje de los alumnos que realizaron tres y cuatro talleres. Cada subescala va precedida de las estrategias que las componen y cada escala va precedida de las subescalas y estrategias que la engloban. Al final de la tabla aparecen las puntuaciones relativas a la puntuación global. Los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están remarcados en negrita.

Tabla 52

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
--	---	-------	------------	----	---	------	----------------------

Estrategia 1: Motivación intrínseca. Pretest	16	4,0833	,76497	1 y 15	,000	1,000	,000
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Postest	16	4,0833	,64979	1 y 15			
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Pretest	16	2,4375	,92871	1 y 15	2,807	,115	,158
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Postest	16	2,8438	,90772	1 y 15			
Estrategia 3: Valor de la tarea. Pretest	16	4,4531	,43030	1 y 15	5,600	,032	,272
Estrategia 3: Valor de la tarea. Postest	16	4,1563	,51539	1 y 15			
Estrategia 4: Atribuciones internas. Pretest	16	4,3750	,50000	1 y 15	2,718	,120	,153
Estrategia 4: Atribuciones internas. Postest	16	4,1875	,50139	1 y 15			
Estrategia 5: Atribuciones externas. Pretest	16	2,7188	,77392	1 y 15	1,919	,186	,113
Estrategia 5: Atribuciones externas. Postest	16	2,9375	,83417	1 y 15			
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Pretest	16	4,1563	,68237	1 y 15	3,141	,097	,173
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Postest	16	3,9531	,65966	1 y 15			
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Pretest	16	4,3125	,68007	1 y 15	1,579	,228	,095
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Postest	16	4,0625	,75000	1 y 15			
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Pretest	16	4,0320	,41158	1 y 15	10,496	,005	,412
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Postest	16	3,8088	,35671	1 y 15			
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Pretest	16	3,6719	,49765	1 y 15	7,164	,017	,323
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Postest	16	3,1719	,77308	1 y 15			
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Pretest	16	2,8594	,98306	1 y 15	3,716	,073	,199
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Postest	16	3,1406	,96596	1 y 15			
Subescala 2: Componentes afectivos. Pretest	16	3,2656	,65012	1 y 15	1,615	,223	,097
Subescala 2: Componentes afectivos. Postest	16	3,1563	,55995	1 y 15			
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Pretest	16	4,2500	,60553	1 y 15	25,851	,000	,633
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Postest	16	3,6875	,47871	1 y 15			
Estrategia 11: Planificación. Pretest	16	3,5156	,74425	1 y 15	,328	,575	,021
Estrategia 11: Planificación. Postest	16	3,4063	,96123	1 y 15			
Estrategia 12: Autoevaluación. Postest	16	3,6875	,50872	1 y 15	,474	,502	,031
Estrategia 12: Autoevaluación. Pretest	16	3,7917	,69788	1 y 15			
Estrategia 13: Control, autorregulación. Pretest	16	4,0625	,50872	1 y 15	5,660	,031	,274
Estrategia 13: Control, autorregulación. Postest	16	3,6563	,57885	1 y 15			
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Pretest	16	3,8789	,47885	1 y 15	7,106	,018	,321
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Postest	16	3,6354	,46060	1 y 15			
Estrategia 14: Control del contexto. Pretest	16	3,7188	,81074	1 y 15	,000	1,000	,000
Estrategia 14: Control del contexto. Postest	16	3,7188	,84101	1 y 15			
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Pretest	16	3,6979	,62426	1 y 15	,258	,619	,017
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Postest	16	3,7708	,51595	1 y 15			
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Pretest	16	3,7083	,59609	1 y 15	,113	,741	,007
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Postest	16	3,7448	,53810	1 y 15			

Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Pretest	16	3,8361	,35283	1 y 15	6,138	,026	,290
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Postest	16	3,6887	,38322	1 y 15			
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Pretest	16	3,4531	3,4531	1 y 15	,000	1,000	,000
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Postest	16	3,4531	,82774	1 y 15			
Estrategia 17: Selección de información. Pretest	16	2,9844	,49555	1 y 15	13,571	,002	,475
Estrategia 17: Selección de información. Postest	16	3,5781	,54558	1 y 15			
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Pretest	16	3,2188	,57100	1 y 15	13,571	,002	,475
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Postest	16	3,5156	,57350	1 y 15			
Estrategia 18: Adquisición de información. Pretest	16	4,0156	,72151	1 y 15	4,091	,061	,214
Estrategia 18: Adquisición de información. Postest	16	4,2031	,58608	1 y 15			
Estrategia 19: Elaboración. Pretest	16	3,5208	,69887	1 y 15	,076	,786	,005
Estrategia 19: Elaboración. Postest	16	3,6667	,55777	1 y 15			
Estrategia 20: Organización. Pretest	16	3,6125	,67515	1 y 15	,958	,343	,060
Estrategia 20: Organización. Postest	16	3,6750	,81609	1 y 15			
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Pretest	16	3,5250	,87901	1 y 15	1,655	,218	,099
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Postest	16	3,7463	,66037	1 y 15			
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Pretest	16	3,9792	,66074	1 y 15	2,113	,167	,123
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Postest	16	4,1667	,57090	1 y 15			
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Pretest	16	2,6563	,99530	1 y 15	,202	,660	,013
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Postest	16	2,7399	,92893	1 y 15			
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	16	3,6667	,63246	1 y 15	5,100	,039	,254
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	16	3,8912	,65175	1 y 15			
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Pretest	16	3,4688	,78462	1 y 15	6,310	,024	,296
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Postest	16	4,0000	,60553	1 y 15			
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Pretest	16	3,6415	,52981	1 y 15	1,773	,203	,106
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Postest	16	3,7611	,32282	1 y 15			
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Pretest	16	3,5607	,50358	1 y 15	5,953	,028	,284
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Postest	16	3,7639	,45556	1 y 15			
Global Estrategias Pretest	16	3,7388	,40549	1 y 15	,042	,841	,003
Global Estrategias Postest	16	3,7263	,37035	1 y 15			

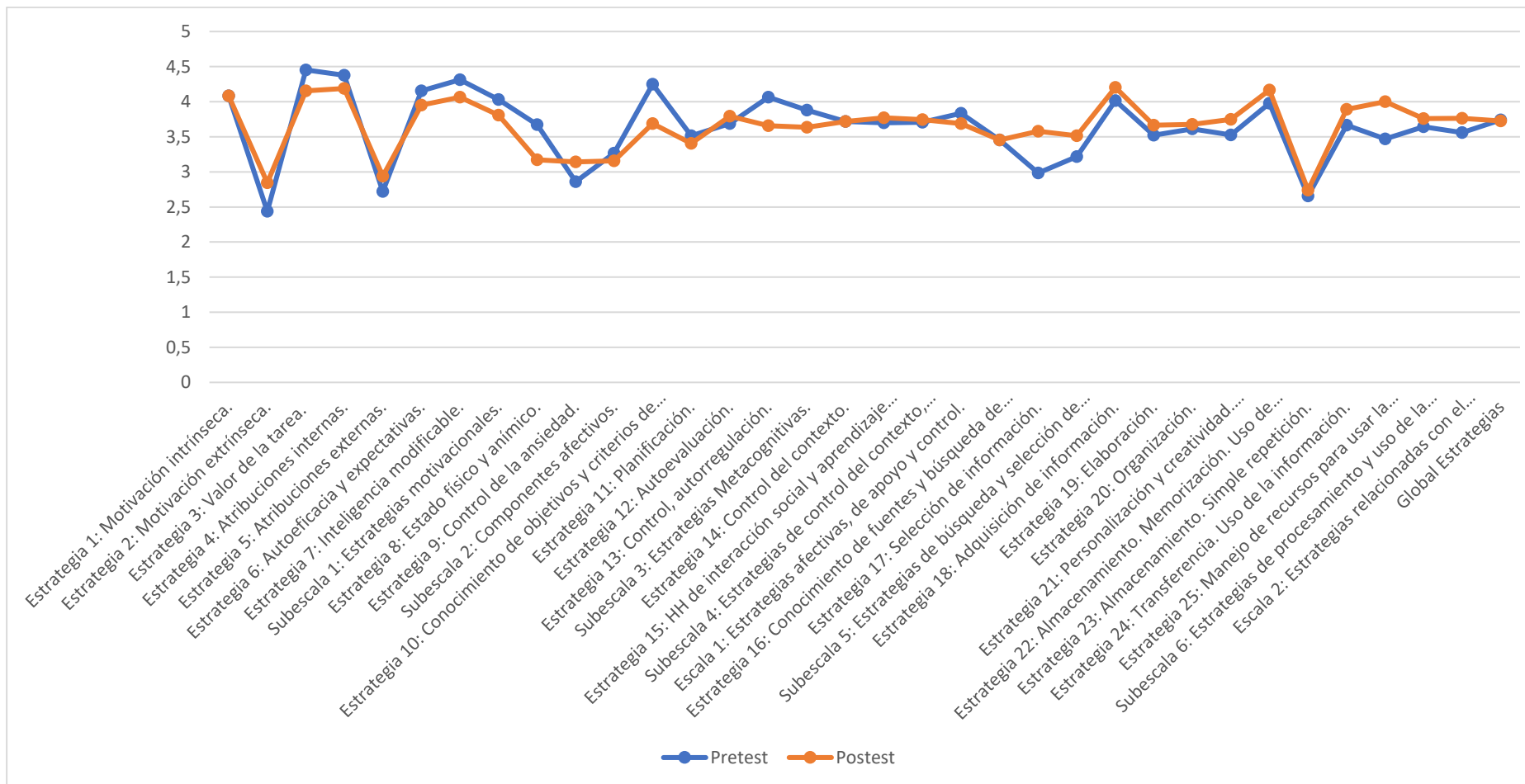


Figura 41: Perfil de resultados CEVEAPEU realizando tres y cuatro talleres.

9.1.1.2.1.13.1 Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.

Los resultados mostraron un descenso de las puntuaciones medias de pretest a posttest en ocho estrategias, cuatro de ellas con diferencias significativas: valor de la tarea $F(1, 15) = 5,600$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,272, estado físico y anímico $F(1, 15) = 7,164$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,323, conocimiento de objetivos y criterios de evaluación $F(1, 15) = 25,851$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,633 y control, autorregulación $F(1, 15) = 5,660$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,274. Tres de las veinticinco estrategias mantuvieron sus medias de pretest a posttest y las catorce restantes aumentaron sus puntuaciones medias con diferencias significativas en selección de la información $F(1, 15) = 13,571$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,475, transferencia, uso de la información $F(1, 15) = 5,100$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,254 y manejo de recursos para usar la información adquirida $F(1, 15) = 6,310$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,296.

Tres de las subescalas aumentaron sus puntuaciones medias de pretest a posttest, con diferencias significativas en búsqueda y selección de información $F(1, 15) = 13,571$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,475. La subescala componentes afectivos disminuyó sus puntuaciones medias de pretest a posttest y las subescalas estrategias motivacionales y estrategias metacognitivas también disminuyeron sus puntuaciones medias con diferencias significativas en ambas: estrategias motivacionales $F(1, 15) = 10,496$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,412 y estrategias metacognitivas $F(1, 15) = 7,106$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,321.

Las dos escalas presentaron diferencias significativas con descenso de sus puntuaciones medias en la escala estrategias afectivas, de apoyo y control $F(1, 15) = 6,138$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,290 y con aumento de las puntuaciones en la escala estrategias relacionadas con el procesamiento de la información $F(1, 15) = 5,953$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,284.

La puntuación global del cuestionario presentó un muy ligero descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest, pero sin diferencias estadísticamente significativas.

9.1.1.2.1.14. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.

Los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes que realizaron tres y cuatro talleres se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial, motivo superficial y puntuación global de enfoque superficial, y, en segundo lugar, los resultados de los factores estrategia profunda, motivo profundo y puntuación global de enfoque profundo (tabla 53).

Tabla 53

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia superficial pretest	16	2,0500	,83746	1 y 15	7,433	,016	,331
Estrategia superficial postest	16	2,3893	1,04875	1 y 15			
Motivo superficial pretest	16	1,7250	,58822	1 y 15	6,914	,019	,316
Motivo superficial postest	16	2,0605	,79661	1 y 15			
Enfoque superficial pretest	16	1,8875	,69270	1 y 15	9,054	,009	,376
Enfoque superficial postest	16	2,2249	,89918	1 y 15			
Estrategia profunda pretest	16	3,0250	,85440	1 y 15	,486	,496	,031
Estrategia profunda postest	16	3,1625	,76670	1 y 15			
Motivo profundo pretest	16	3,4500	,75366	1 y 15	,034	,856	,002
Motivo profundo postest	16	3,4125	,83096	1 y 15			
Enfoque profundo pretest	16	3,2375	,75355	1 y 15	,085	,774	,006
Enfoque profundo postest	16	3,2875	,68398	1 y 15			

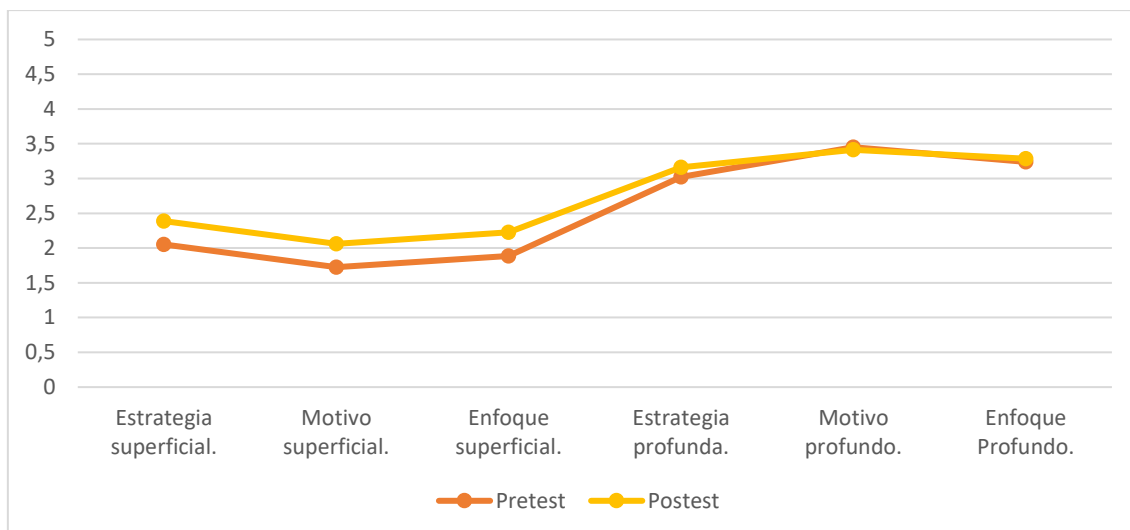


Figura 42: Perfil de resultados CPE realizando tres y cuatro talleres.

9.1.1.2.1.14.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.

Los resultados correspondientes a los factores motivo superficial y estrategia superficial, de la escala enfoque superficial, presentaron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest, así como la media de la propia escala; todos ellos con diferencias significativas: factor motivo superficial $F(1, 16) = 6,914$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,316, estrategia superficial $F(1, 16) = 7,433$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,331 y enfoque superficial $F(1, 16) = 9,054$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,376. Los resultados correspondientes al factor estrategia profunda, de la escala enfoque profundo, presentó un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest mientras que los resultados de las puntuaciones medias del factor motivo profundo disminuyeron. La escala enfoque profundo mostró un aumento de sus puntuaciones medias sin diferencias significativas.

9.1.1.2.1.15. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.

Los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes que realizaron tres y cuatro talleres se presentan de la siguiente manera: en primer

lugar, los resultados de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, en segundo lugar, los de la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes (tabla 54).

Tabla 54

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Actitudes factor I pretest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	16	4,2232	,48084	1 y 15	,015	,904	,001
Actitudes factor I postest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	16	4,2143	,50034	1 y 15			
Actitudes factor II pretest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	16	4,0313	,76308	1 y 15	,094	,763	,006
Actitudes factor II postest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	16	3,9688	,95688	1 y 15			
Actitudes factor III pretest. Atribuciones internas.	16	4,2188	,60467	1 y 15	3,021	,103	,168
Actitudes factor III postest. Atribuciones internas.	16	3,9620	,61264	1 y 15			
Global actitudes pretest	16	4,1875	,35204	1 y 15	,573	,461	,037
Global actitudes postest	16	4,1307	,43150	1 y 15			

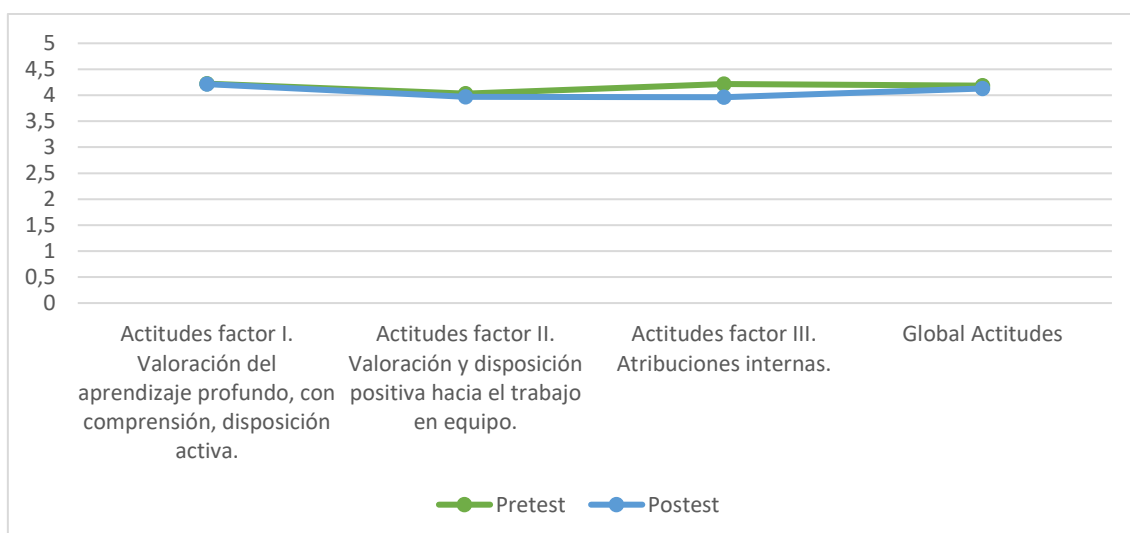


Figura 43: Perfil de resultados CEVAPU realizando tres y cuatro talleres.

9.1.1.2.1.15.1 Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro talleres.

Los resultados demostraron un descenso de las puntuaciones medias de pretest a posttest en las tres dimensiones, así como en la puntuación global del cuestionario, sin mostrar diferencias significativas.

9.1.1.2.1.16. Síntesis de resultados tres y cuatro talleres.

Los resultados en estrategias de aprendizaje muestran un aumento en catorce estrategias, algunas de ellas vinculadas con la formación recibida en los talleres como control de la ansiedad, autoevaluación y habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros. Tres de las subescalas aumentaron sus puntuaciones.

En cuanto a los enfoques de aprendizaje, se incrementaron las puntuaciones medias del factor estrategia profunda y también las globales del enfoque profundo, pero también lo hicieron las puntuaciones de la escala de enfoque superficial. Por ello, podemos afirmar que, aunque el enfoque superficial aumente, también lo hace el enfoque profundo de aprendizaje a consecuencia del tratamiento, especialmente si comparamos estos resultados con los de los grupos que no cursaron ningún taller o que cursaron uno o dos. En cualquier caso, no es infrecuente que haya aumento de puntuaciones en ambos enfoques, lo que seguramente tiene que ver con el hecho de que en algunas de las materias tanto la enseñanza como la evaluación favorecen más bien el enfoque superficial de aprendizaje mientras que en otras favorecen el profundo, por lo que el alumnado se adapta a esa realidad utilizando el enfoque preciso para aprobarlas.

Por su parte, con los resultados en las actitudes ante el aprendizaje se observa de nuevo un descenso de las tres dimensiones como en los casos anteriormente analizados.

9.1.1.3. Resultados obtenidos en función del número de sesiones individuales en despacho realizadas.

9.1.1.3.1. Análisis intragrupo.

A continuación, se presentan los resultados del análisis intragrupal en el que se analiza la evolución pretest-postest de los estudiantes universitarios en función del número de sesiones individuales realizadas en despacho.

9.1.1.3.1.1. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.

En la tabla 55 se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global en relación con las estrategias de aprendizaje de los alumnos que no realizaron sesiones individuales en despacho. Cada subescala va precedida de las estrategias que las componen y cada escala va precedida de las subescalas y estrategias que la engloban. Al final de la tabla aparecen las puntuaciones relativas a la puntuación global. Los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están remarcados en negrita.

Tabla 55

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Pretest	59	4,2655	,55633	1 y 58	3,126	,082	,051
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Postest	59	4,1079	,56500	1 y 58			
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Pretest	59	2,5593	,86645	1 y 58	1,467	,231	,025
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Postest	59	2,6856	,80806	1 y 58			
Estrategia 3: Valor de la tarea. Pretest	59	4,5212	,38643	1 y 58	9,980	,003	,147
Estrategia 3: Valor de la tarea. Postest	59	4,3178	,47983	1 y 58			

Estrategia 4: Atribuciones internas. Pretest	59	4,1614	,39052	1 y 58	,900	,347	,015
Estrategia 4: Atribuciones internas. Postest	59	4,0960	,59387	1 y 58			
Estrategia 5: Atribuciones externas. Pretest	59	2,5424	,73864	1 y 58	18,662	,000	,243
Estrategia 5: Atribuciones externas. Postest	59	2,9258	,79129	1 y 58			
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Pretest	59	4,0551	,57810	1 y 58	,649	,424	,011
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Postest	59	4,0000	,67753	1 y 58			
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Pretest	59	4,3682	,62008	1 y 58	11,255	,001	,163
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Postest	59	4,0424	,80026	1 y 58			
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Pretest	59	4,0385	,30331	1 y 58	20,448	,000	,261
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Postest	59	3,8504	,35661	1 y 58			
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Pretest	59	3,7786	,52444	1 y 58	11,059	,002	,160
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Postest	59	3,4768	,87151	1 y 58			
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Pretest	59	2,6392	,98997	1 y 58	6,981	,011	,107
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Postest	59	2,8630	1,03132	1 y 58			
Subescala 2: Componentes afectivos. Pretest	59	3,2089	,61961	1 y 58	,393	,533	,007
Subescala 2: Componentes afectivos. Postest	59	3,1699	,72414	1 y 58			
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Pretest	59	4,1102	,67637	1 y 58	2,507	,119	,041
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Postest	59	3,9237	,60752	1 y 58			
Estrategia 11: Planificación. Pretest	59	3,4958	,83729	1 y 58	19,180	,000	,249
Estrategia 11: Planificación. Postest	59	3,0581	,92069	1 y 58			
Estrategia 12: Autoevaluación. Postest	59	3,7458	,59157	1 y 58	,799	,375	,014
Estrategia 12: Autoevaluación. Pretest	59	3,6796	,64368	1 y 58			
Estrategia 13: Control, autorregulación. Pretest	59	3,9520	,46429	1 y 58	9,956	,003	,147
Estrategia 13: Control, autorregulación. Postest	59	3,7175	,56244	1 y 58			
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Pretest	59	3,8259	,43300	1 y 58	16,977	,000	,226
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Postest	59	3,5948	,41723	1 y 58			
Estrategia 14: Control del contexto. Pretest	59	3,8983	,69809	1 y 58	9,150	,004	,136
Estrategia 14: Control del contexto. Postest	59	3,6483	,71486	1 y 58			
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Pretest	59	3,8446	,56211	1 y 58	,184	,670	,003
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Postest	59	3,8051	,63665	1 y 58			
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Pretest	59	3,8715	,48753	1 y 58	3,851	,055	,062

Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Postest	59	3,7267	,54953	1 y 58			
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Pretest	59	3,8416	,28911	1 y 58	17,474	,000	,232
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Postest	59	3,6949	,33911	1 y 58			
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Pretest	59	3,3220	,67283	1 y 58	,000	1,000	,000
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Postest	59	3,3220	,67283	1 y 58			
Estrategia 17: Selección de información. Pretest	59	3,4237	,63187	1 y 58	,135	,714	,002
Estrategia 17: Selección de información. Postest	59	3,4534	,49234	1 y 58			
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Pretest	59	3,3729	,51408	1 y 58	,135	,714	,002
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Postest	59	3,3877	,46115	1 y 58			
Estrategia 18: Adquisición de información. Pretest	59	4,1906	,55385	1 y 58	1,347	,251	,023
Estrategia 18: Adquisición de información. Postest	59	4,1314	,55584	1 y 58			
Estrategia 19: Elaboración. Pretest	59	3,5706	,65229	1 y 58	,078	,781	,001
Estrategia 19: Elaboración. Postest	59	3,5480	,74475	1 y 58			
Estrategia 20: Organización. Pretest	59	3,8102	,75056	1 y 58	4,283	,043	,069
Estrategia 20: Organización. Postest	59	3,6273	,77401	1 y 58			
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Pretest	59	3,7038	,72087	1 y 58	,003	,955	,000
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Postest	59	3,7085	,56619	1 y 58			
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Pretest	59	3,9266	,69223	1 y 58	,298	,587	,005
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Postest	59	3,8785	,76645	1 y 58			
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Pretest	59	2,3136	,95547	1 y 58	,010	,921	,000
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Postest	59	2,3249	,92608	1 y 58			
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	59	3,9184	,49260	1 y 58	1,121	,294	,019
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	59	3,9855	,54316	1 y 58			
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Pretest	59	3,5339	,79797	1 y 58	3,319	,074	,054
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Postest	59	3,7489	,78377	1 y 58			
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Pretest	59	3,7926	,42244	1 y 58	12,894	,001	,182
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Postest	59	3,6191	,35010	1 y 58			
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Pretest	59	3,7236	,39911	1 y 58	,451	,505	,008

Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Postest	59	3,6969	,38952	1 y 58			
Global Estrategias Pretest	59	3,8171	,31743	1 y 58	15,044	,000	,206
Global Estrategias Postest	59	3,6959	,32037	1 y 58			

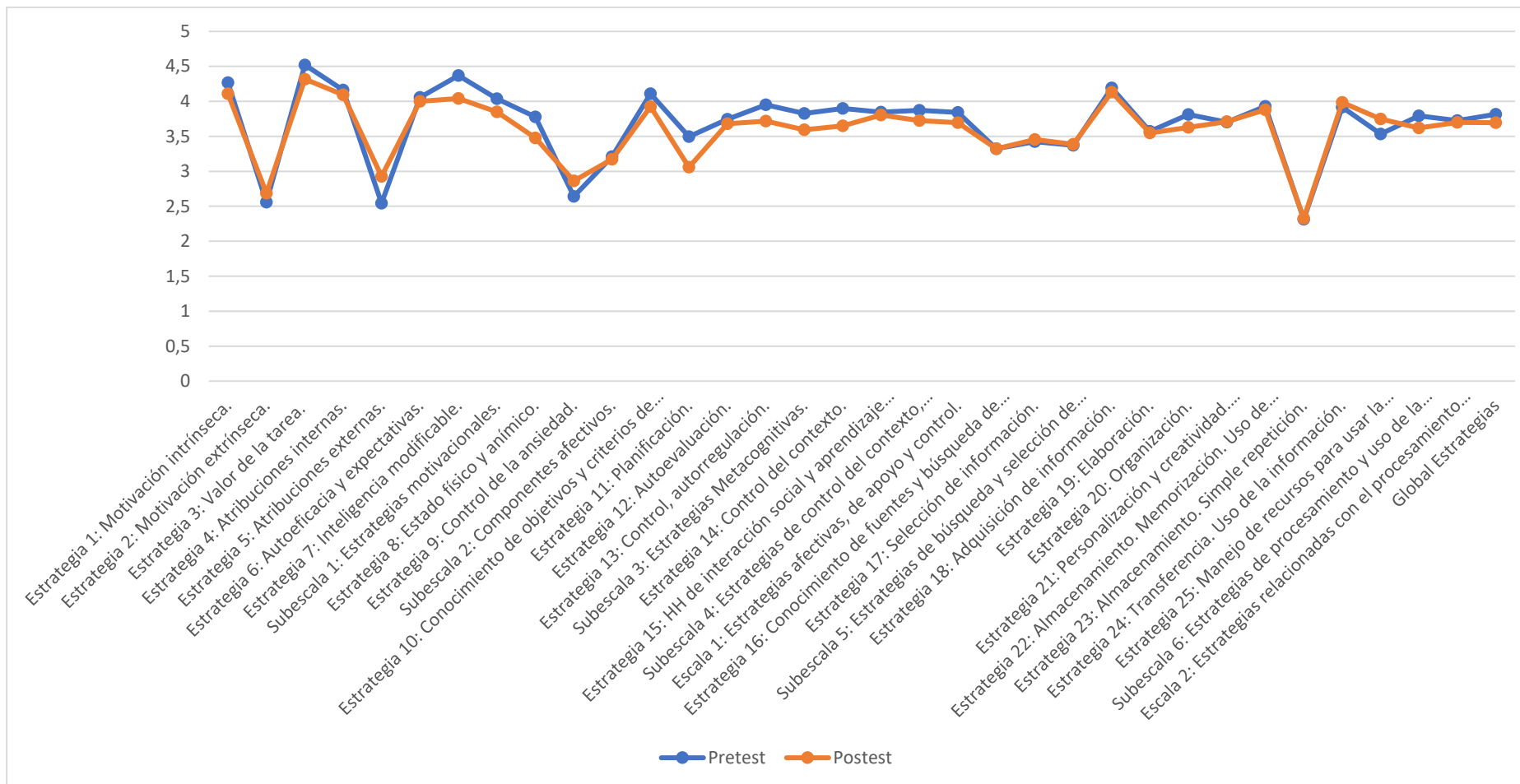


Figura 44: Perfil de resultados CEVEAPEU realizando cero sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.1.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.

Los resultados del cuestionario nos muestran un descenso en dieciséis estrategias con diferencias significativas en siete de ellas: valor de la tarea $F(1, 58) = 9,980$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,147, inteligencia modificable $F(1, 58) = 11,255$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,163, estado físico y anímico $F(1, 58) = 11,059$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,160, planificación $F(1, 58) = 19,180$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,249, control/autorregulación $F(1, 58) = 9,956$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,147, control del contexto $F(1, 58) = 9,150$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,136 y organización $F(1, 58) = 4,283$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,069. Los resultados muestran un aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest en ocho estrategias con diferencias significativas en atribuciones externas $F(1, 58) = 18,662$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,243 y control de la ansiedad $F(1, 58) = 6,981$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,107. Una estrategia mantuvo las mismas puntuaciones medias sin mostrar diferencias significativas.

De las seis subescalas cinco mostraron un descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest con diferencias significativas en estrategias motivacionales $F(1, 58) = 20,448$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,261, estrategias metacognitivas $F(1, 58) = 16,977$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,226 y estrategias de procesamiento y uso de la información $F(1, 58) = 12,894$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,182. La subescala estrategias de búsqueda y selección de información aumentó sus puntuaciones medias de pretest a postest sin mostrar diferencias significativas.

Las escalas disminuyeron sus puntuaciones medias de pretest a postest con diferencias significativas en la escala estrategias afectivas, de apoyo y control $F(1, 58) = 17,474$, $p < ,001$, η^2 parcial = ,232.

La puntuación global del cuestionario mostró un descenso de sus puntuaciones con diferencias significativas $F(1, 58) = 15,004$ $p < ,001$, η^2 parcial = ,206.

9.1.1.3.1.2. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.

Los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes que no realizaron sesiones individuales de despacho se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial, motivo superficial y puntuación global de enfoque superficial, y, en segundo lugar, los resultados de los factores estrategia profunda, motivo profundo y puntuación global de enfoque profundo (tabla 56).

Tabla 56

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia superficial pretest	59	2,0068	,62474	1 y 58	14,675	,000	,202
Estrategia superficial postest	59	2,2736	,79417	1 y 58			
Motivo superficial pretest	59	1,7381	,49579	1 y 58	8,930	,004	,133
Motivo superficial postest	59	1,9675	,65454	1 y 58			
Enfoque superficial pretest	59	1,8724	,50677	1 y 58	16,872	,000	,225
Enfoque superficial postest	59	2,1205	,67871	1 y 58			
Estrategia profunda pretest	59	3,2541	,69292	1 y 58	,851	,360	,014
Estrategia profunda postest	59	3,1762	,75938	1 y 58			
Motivo profundo pretest	59	3,5204	,60671	1 y 58	,590	,445	,010
Motivo profundo postest	59	3,4526	,76527	1 y 58			
Enfoque profundo pretest	59	3,3872	,61103	1 y 58	,942	,336	,016
Enfoque profundo postest	59	3,3144	,68393	1 y 58			

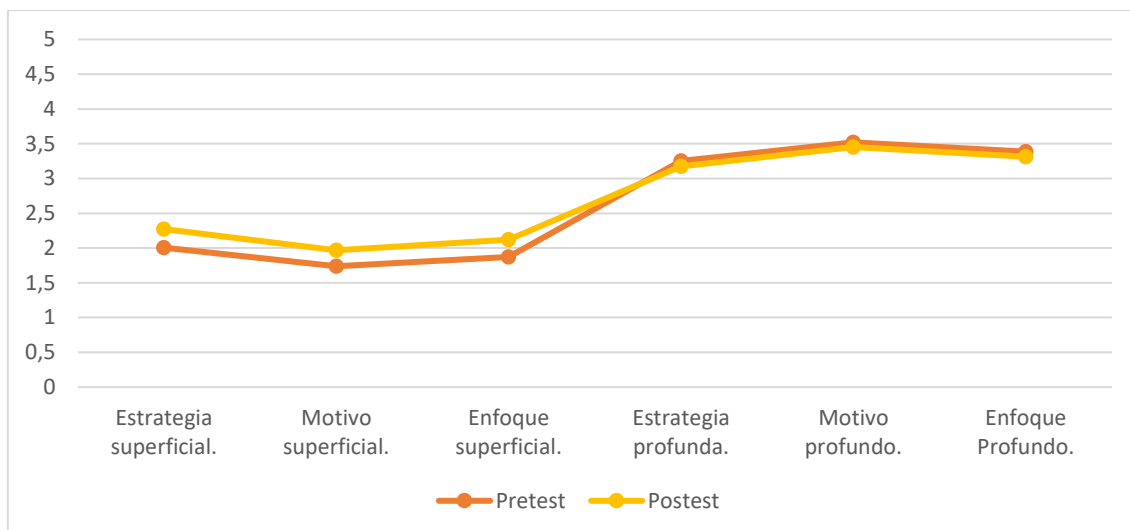


Figura 45: Perfil de resultados CPE realizando cero sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.2.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.

Los factores correspondientes a la escala enfoque profundo, así como la propia escala, disminuyeron sus puntuaciones medias de pretest a posttest sin mostrar diferencias significativas. Los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial, estrategia superficial y motivo superficial, así como los resultados de la propia escala, mostraron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest con diferencias significativas: estrategia superficial $F(1, 58) = 14,675$ $p < ,001$, η^2 parcial = ,202, motivo superficial $F(1, 58) = 8,930$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,133 y escala enfoque superficial $F(1, 58) = 16,872$ $p < ,001$, η^2 parcial = ,225.

9.1.1.3.1.3. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.

Los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes que no realizaron sesiones individuales en despacho se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, en segundo lugar, los de la

dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes (tabla 57).

Tabla 57

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Actitudes factor I pretest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	59	4,2738	,38458	1 y 58	7,060	,010	,109
Actitudes factor I postest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	59	4,1637	,40607	1 y 58			
Actitudes factor II pretest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	59	4,2627	,55208	1 y 58	,721	,399	,012
Actitudes factor II postest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	59	4,1780	,79742	1 y 58			
Actitudes factor III pretest. Atribuciones internas.	59	4,3136	,52439	1 y 58	24,323	,000	,295
Actitudes factor III postest. Atribuciones internas.	59	3,9455	,67122	1 y 58			
Global actitudes pretest	59	4,2790	,29279	1 y 58	9,273	,003	,138
Global actitudes postest	59	4,1658	,38027	1 y 58			

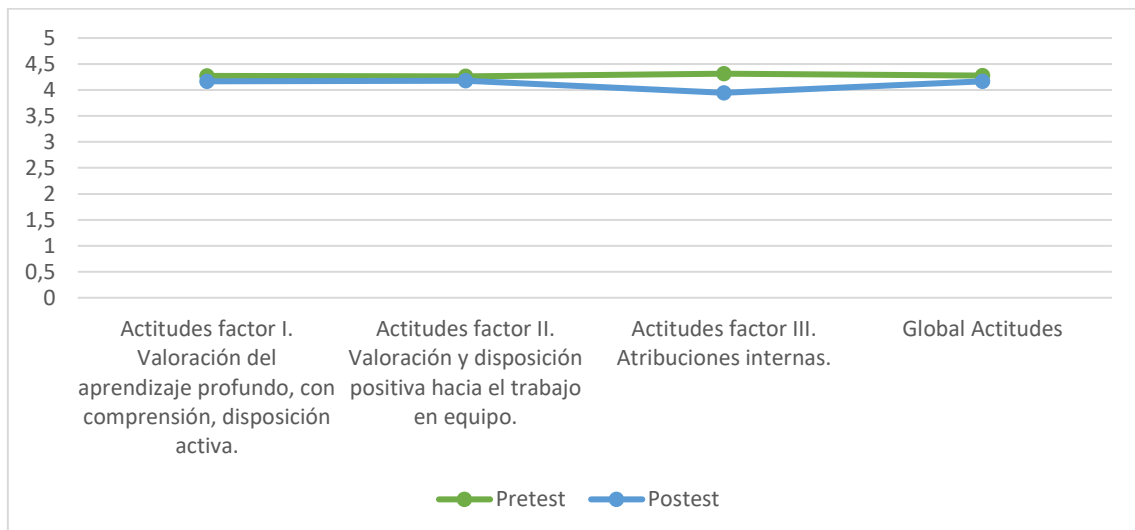


Figura 46: Perfil de resultados CEVAPU realizando cero sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.3.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cero sesiones individuales en despacho.

Los resultados mostraron un descenso de las puntuaciones medias de pretest a posttest en las tres dimensiones, así como en la puntuación global del cuestionario, con diferencias significativas en valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa $F(1, 58) = 7,060$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,109, atribuciones internas $F(1, 58) = 24,323$ $p < ,001$, η^2 parcial = ,295 y puntuación global $F(1, 58) = 9,273$, $p < ,05$, η^2 parcial = ,138.

9.1.1.3.1.4. Síntesis de resultados con cero sesiones individuales en despacho.

Los resultados en estrategias de aprendizaje de los alumnos con cero sesiones individuales en despacho muestran un descenso de las puntuaciones medias en dieciséis estrategias con diferencias significativas en siete de ellas, cinco de las cuales pueden llegar a ser trabajadas en estas sesiones: estado físico y anímico, planificación, control/autorregulación, control del contexto e inteligencia modificable. Sin embargo, observamos un aumento de las medias en dos estrategias, una de ellas, control de ansiedad, habría mejorado sus puntuaciones sin trabajarse en despacho. No obstante, a pesar de observar un aumento en una estrategia no trabajada, cinco de las seis subescalas, las dos escalas y la propia puntuación global de la escala muestran un descenso de las puntuaciones. Lo que nos podría indicar que, a nivel general, los estudiantes que no utilizan sesiones de despacho no mejoran sus estrategias de aprendizaje.

Con respecto a los enfoques de aprendizaje los resultados muestran que los alumnos que no acudieron a ninguna sesión de despacho incrementaron el enfoque superficial y redujeron el enfoque profundo de aprendizaje, que es el que se trabaja en las sesiones de despacho.

Por su parte, en cuanto a las actitudes ante el aprendizaje los alumnos que no acudieron al despacho a trabajar ningún problema relacionado con los estudios presentan un descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest en las tres dimensiones, así como en la puntuación global del cuestionario.

Aunque se pudiera pensar que los alumnos que no asisten a sesiones de ayuda en el despacho no lo hacen porque entienden que se manejan bien a nivel de aprendizaje, lo que nosotros constatamos es que la no asistencia no comporta mejora en actitudes ni en enfoques de aprendizaje, sino lo contrario.

9.1.1.3.1.5. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.

En la tabla 58 se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global en relación con las estrategias de aprendizaje de los alumnos que realizaron una y dos sesiones individuales en despacho. Cada subescala va precedida de las estrategias que las componen y cada escala va precedida de las subescalas y estrategias que la engloban. Al final de la tabla aparecen las puntuaciones relativas a la puntuación global. Los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están remarcados en negrita.

Tabla 58

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Pretest	19	4,1930	,55905	1 y 18	,527	,477	,028
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Postest	19	4,0854	,62612	1 y 18			
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Pretest	19	2,7829	,80347	1 y 18	3,496	,078	,163
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Postest	19	3,1053	,98006	1 y 18			

Estrategia 3: Valor de la tarea. Pretest	19	4,5263	,44795	1 y 18	1,055	,318	,055
Estrategia 3: Valor de la tarea. Postest	19	4,3816	,59142	1 y 18			
Estrategia 4: Atribuciones internas. Pretest	19	4,3042	,40553	1 y 18	,288	,598	,016
Estrategia 4: Atribuciones internas. Postest	19	4,2281	,57791	1 y 18			
Estrategia 5: Atribuciones externas. Pretest	19	2,3158	,85327	1 y 18	3,169	,092	,150
Estrategia 5: Atribuciones externas. Postest	19	2,7368	1,13491	1 y 18			
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Pretest	19	3,7763	,63952	1 y 18	,532	,475	,029
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Postest	19	3,8553	,57925	1 y 18			
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Pretest	19	4,1316	,87943	1 y 18	10,688	,004	,373
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Postest	19	3,6316	1,15280	1 y 18			
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Pretest	19	3,9761	,36470	1 y 18	7,534	,013	,295
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Postest	19	3,7628	,47699	1 y 18			
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Pretest	19	3,5526	,64860	1 y 18	1,339	,262	,069
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Postest	19	3,2835	1,07332	1 y 18			
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Pretest	19	2,3850	,87401	1 y 18	,423	,524	,023
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Postest	19	2,5088	,89443	1 y 18			
Subescala 2: Componentes afectivos. Pretest	19	2,9688	,59358	1 y 18	,205	,656	,011
Subescala 2: Componentes afectivos. Postest	19	2,8961	,78991	1 y 18			
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Pretest	19	3,8684	,95513	1 y 18	,000	1,000	,000
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Postest	19	3,8684	,57354	1 y 18			
Estrategia 11: Planificación. Pretest	19	3,5263	1,06684	1 y 18	,019	,891	,001
Estrategia 11: Planificación. Postest	19	3,5526	1,05270	1 y 18			
Estrategia 12: Autoevaluación. Postest	19	3,7368	,51615	1 y 18	,055	,817	,003
Estrategia 12: Autoevaluación. Pretest	19	3,7675	,69757	1 y 18			
Estrategia 13: Control, autorregulación. Pretest	19	3,9298	,55643	1 y 18	1,329	,264	,069
Estrategia 13: Control, autorregulación. Postest	19	4,0526	,47808	1 y 18			
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Pretest	19	3,7654	,43517	1 y 18	,267	,612	,015
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Postest	19	3,8103	,40343	1 y 18			
Estrategia 14: Control del contexto. Pretest	19	3,7632	,92973	1 y 18	,688	,418	,037

Estrategia 14: Control del contexto. Postest	19	3,9211	,72194	1 y 18			
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Pretest	19	3,8509	,48399	1 y 18	,528	,477	,028
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Postest	19	3,7351	,43754	1 y 18			
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Pretest	19	3,8070	,50713	1 y 18	,031	,862	,002
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Postest	19	3,8281	,37673	1 y 18			
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Pretest	19	3,7605	,32692	1 y 18	,643	,433	,035
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Postest	19	3,7166	,34338	1 y 18			
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Pretest	19	3,0000	,73598	1 y 18	4,067	,059	,184
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Postest	19	3,3274	,83224	1 y 18			
Estrategia 17: Selección de información. Pretest	19	3,2237	,63952	1 y 18	,688	,418	,037
Estrategia 17: Selección de información. Postest	19	3,3816	,79656	1 y 18			
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Pretest	19	3,2755	,59932	1 y 18	,688	,418	,037
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Postest	19	3,3545	,63701	1 y 18			
Estrategia 18: Adquisición de información. Pretest	19	4,0658	,43971	1 y 18	1,767	,200	,089
Estrategia 18: Adquisición de información. Postest	19	4,1926	,48993	1 y 18			
Estrategia 19: Elaboración. Pretest	19	3,3158	,83499	1 y 18	,198	,662	,011
Estrategia 19: Elaboración. Postest	19	3,7100	,81087	1 y 18			
Estrategia 20: Organización. Pretest	19	3,9368	,69619	1 y 18	5,451	,031	,232
Estrategia 20: Organización. Postest	19	3,9909	,48196	1 y 18			
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Pretest	19	3,6737	,64364	1 y 18	,439	,516	,024
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Postest	19	3,5895	,58789	1 y 18			
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Pretest	19	3,8753	,90387	1 y 18	,263	,614	,014
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Postest	19	3,9588	,72789	1 y 18			
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Pretest	19	3,2105	,78733	1 y 18	2,662	,120	,129

Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Postest	19	2,8494	,91144	1 y 18			
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	19	3,7018	,55438	1 y 18	2,943	,103	,141
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	19	3,9980	,61870	1 y 18			
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Pretest	19	3,5065	1,03460	1 y 18	,012	,913	,001
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Postest	19	3,5362	,69763	1 y 18			
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Pretest	19	3,6081	,41561	1 y 18	1,720	,206	,087
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Postest	19	3,7282	,36171	1 y 18			
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Pretest	19	3,5566	,42039	1 y 18	3,801	,067	,174
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Postest	19	3,7109	,47723	1 y 18			
Global Estrategias Pretest	19	3,6843	,34220	1 y 18	,238	,631	,013
Global Estrategias Postest	19	3,7138	,36613	1 y 18			

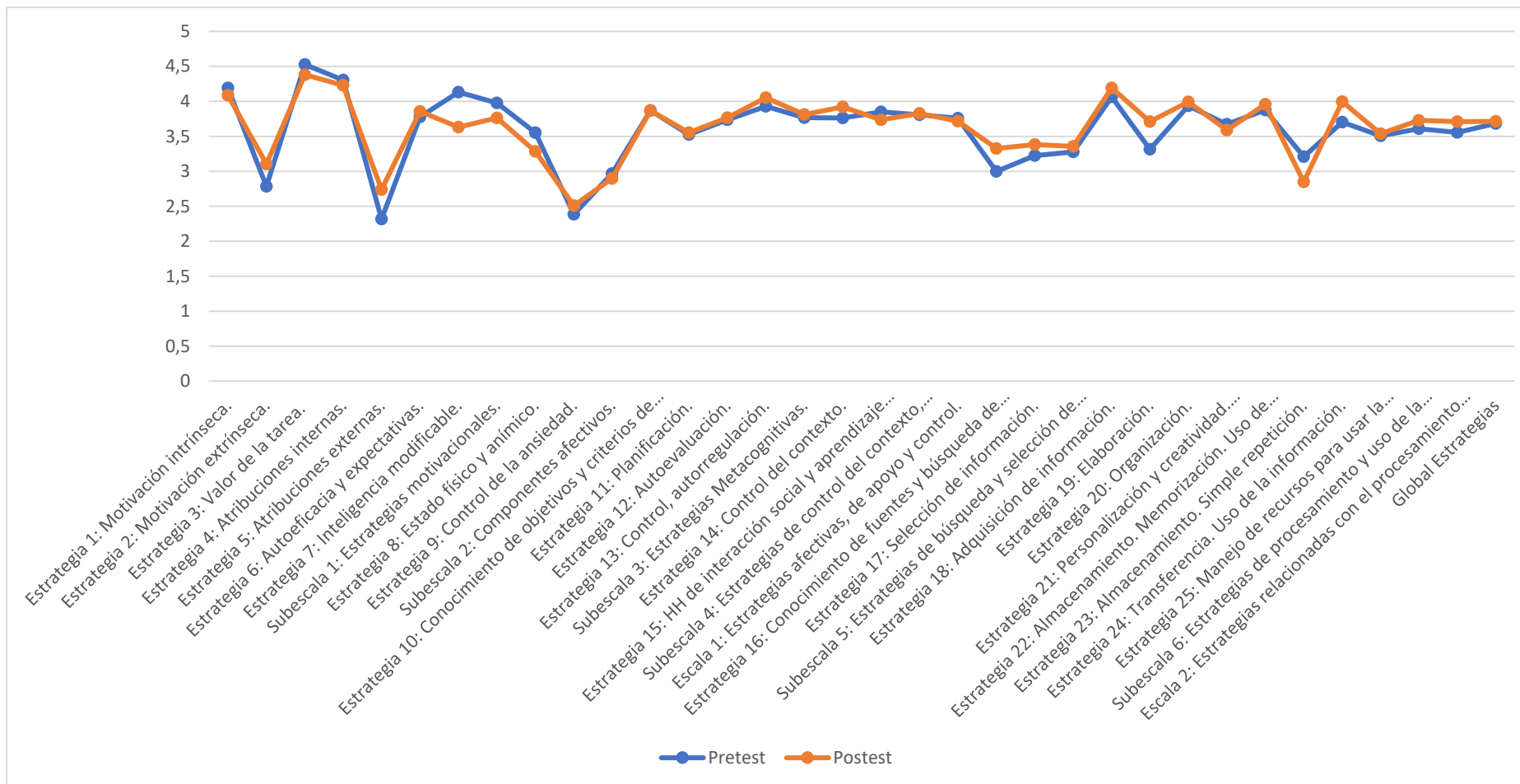


Figura 47: Perfil de resultados CEVEAPEU realizando una y dos sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.5.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.

Los resultados muestran un descenso de puntuaciones medias de pretest a posttest en ocho estrategias con diferencias significativas en inteligencia modificable $F(1, 18) = 10,688$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,373. La estrategia conocimiento de objetivos y criterios de evaluación mantuvo su puntuación media y las dieciséis estrategias restantes aumentaron sus puntuaciones medias de pretest a posttest, con diferencias significativas en organización $F(1, 18) = 5,451$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,232.

Cuatro de las seis subescalas aumentaron sus puntuaciones medias mientras que las subescalas componentes afectivos y estrategias motivacionales disminuyeron sus medias, con diferencias significativas en esta última $F(1,18) = 7,534$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,295.

La escala estrategias afectivas, de apoyo y control mostró un descenso de sus puntuaciones medias de pretest a posttest y la escala estrategias relacionadas con el procesamiento de la información aumentó sus puntuaciones medias.

La puntuación global del cuestionario en estrategias de aprendizaje aumentó sus puntuaciones medias de pretest a posttest.

9.1.1.3.1.6. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.

Los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes que realizaron una y dos sesiones individuales de despacho se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial, motivo superficial y puntuación global de enfoque superficial, y, en segundo lugar, los resultados de

los factores estrategia profunda, motivo profundo y puntuación global de enfoque profundo (tabla 59).

Tabla 59

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia superficial pretest	19	2,2842	,80641	1 y 18	1,347	,261	,070
Estrategia superficial postest	19	2,0774	,77886	1 y 18			
Motivo superficial pretest	19	1,8105	,71949	1 y 18	,376	,547	,020
Motivo superficial postest	19	1,9022	,79981	1 y 18			
Enfoque superficial pretest	19	2,0474	,70504	1 y 18	144	,709	,008
Enfoque superficial postest	19	1,9898	,74872	1 y 18			
Estrategia profunda pretest	19	3,2421	,76472	1 y 18	,153	,700	,008
Estrategia profunda postest	19	3,3153	,77290	1 y 18			
Motivo profundo pretest	19	3,7684	,68073	1 y 18	,177	,679	,010
Motivo profundo postest	19	3,7001	,65231	1 y 18			
Enfoque profundo pretest	19	3,5053	,64504	1 y 18	,000	,987	,000
Enfoque profundo postest	19	3,5077	,58759	1 y 18			

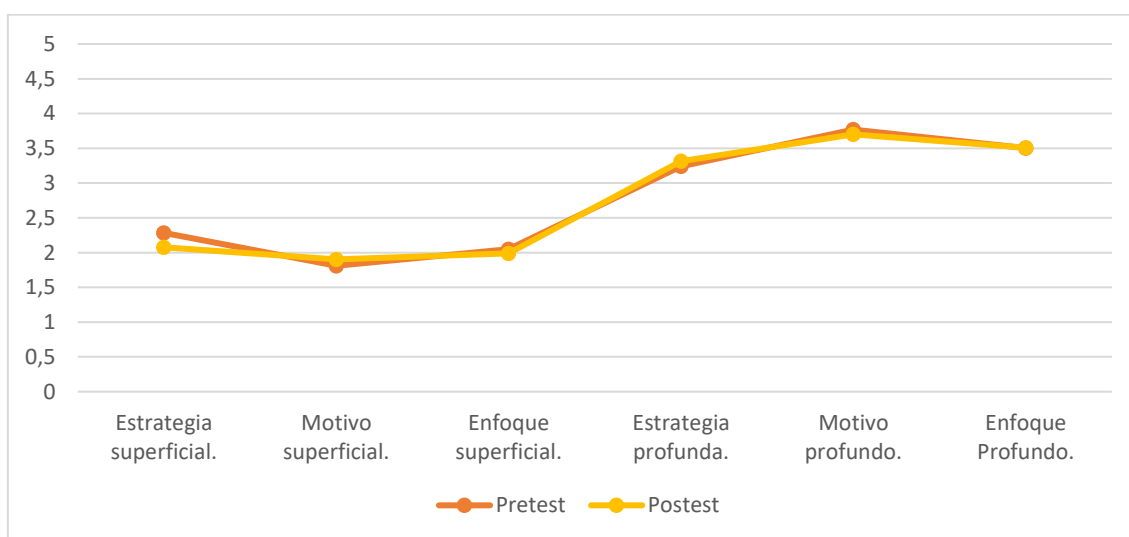


Figura 48: Perfil de resultados CPE realizando una y dos sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.6.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.

Los resultados muestran un descenso de las puntuaciones medias de pretest a postest en el factor estrategia superficial de la escala enfoque superficial mientras

que las puntuaciones medias del factor motivo superficial de la misma escala aumentaron, ambos sin diferencias significativas. La escala enfoque superficial mostró un descenso de sus puntuaciones medias de pretest a postest.

Los resultados con respecto a las puntuaciones medias de pretest a postest de la escala enfoque profundo mostraron un aumento de las mismas en el factor estrategia profunda y un descenso de estas en el factor motivo profundo. Las puntuaciones de la propia escala, enfoque profundo, mostraron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest.

9.1.1.3.1.7. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.

Los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes que realizaron una y dos sesiones individuales en despacho se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, en segundo lugar, los de la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes (tabla 60).

Tabla 60

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Actitudes factor I pretest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	19	4,1215	,47773	1 y 18	1,512	,235	,077
Actitudes factor I postest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	19	4,2256	,44241	1 y 18			
Actitudes factor II pretest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	19	4,1316	,62008	1 y 18	,945	,344	,050
Actitudes factor II postest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	19	3,9737	,82451	1 y 18			

Actitudes factor III pretest. Atribuciones internas.	19	4,2632	,53667	1 y 18	3,271	,087	,154
Actitudes factor III posttest. Atribuciones internas.	19	3,8684	,70400	1 y 18			
Global actitudes pretest	19	4,1491	,34100	1 y 18	,037	,850	,002
Global actitudes posttest	19	4,1627	,34760	1 y 18			

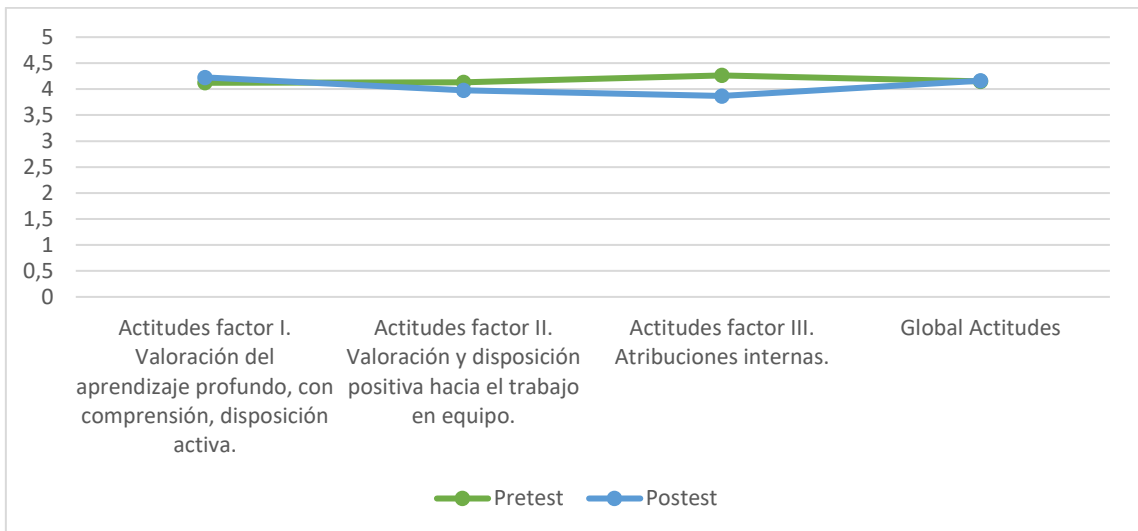


Figura 49: Perfil de resultados CEVAPU realizando una y dos sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.7.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando una y dos sesiones individuales en despacho.

Los resultados mostraron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest en la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, así como en la puntuación global del cuestionario. La dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo y la dimensión atribuciones internas disminuyeron sus puntuaciones medias de pretest a posttest.

9.1.1.3.1.8. Síntesis de resultados con una y dos sesiones individuales en despacho.

Los alumnos que asistieron una o dos veces al despacho de manera individualizada para trabajar temas académicos mejoraron en dieciséis estrategias de aprendizaje, muchas de ellas vinculadas al trabajo que se realiza en estas

sesiones como, por ejemplo, autoeficacia y expectativas, inteligencia modificable (con diferencias significativas), control de la ansiedad, autoevaluación, control/autorregulación, control del contexto, selección de la información y almacenamiento/memorización/uso de recursos mnemotécnicos.

A nivel general, la puntuación global del cuestionario en estrategias de aprendizaje también aumentó sus medias de pretest a posttest.

De esta manera, podríamos observar una mejora en ciertas estrategias que pudieron ser trabajadas en las sesiones individuales de despacho. No obstante, hay que tener en cuenta la incidencia de otras variables como, por ejemplo, la realización o no de talleres o el propio aprendizaje del alumno.

Por su parte, con respecto a los enfoques de aprendizaje los alumnos que asistieron una o dos veces al despacho, en general, incrementaron su enfoque profundo de aprendizaje y disminuyeron el superficial.

Finalmente, los resultados en las actitudes ante el aprendizaje de este grupo de alumnos mostraron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest en la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, así como en la puntuación global del cuestionario. Esto corroboraría, posiblemente, lo citado en el párrafo anterior y, por lo tanto, podríamos indicar que la asistencia al despacho de manera individualizada sí tendría beneficios en los alumnos de universidad.

9.1.1.3.1.9. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.

En la tabla 61 se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global en relación con las estrategias de aprendizaje de los alumnos que realizaron tres y cuatro

sesiones individuales en despacho. Cada subescala va precedida de las estrategias que las componen y cada escala va precedida de las subescalas y estrategias que la engloban. Al final de la tabla aparecen las puntuaciones relativas a la puntuación global. Los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están remarcados en **negrita**.

Tabla 61

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Pretest	7	4,2857	,35635	1 y 6	1,596	,253	,210
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Postest	7	4,0476	,35635	1 y 6			
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Pretest	7	3,3393	,70236	1 y 6	,013	,914	,002
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Postest	7	3,2857	,80917	1 y 6			
Estrategia 3: Valor de la tarea. Pretest	7	4,3929	,47559	1 y 6	,875	,386	,127
Estrategia 3: Valor de la tarea. Postest	7	4,1429	,28347	1 y 6			
Estrategia 4: Atribuciones internas. Pretest	7	4,2541	,51626	1 y 6	1,489	,268	,199
Estrategia 4: Atribuciones internas. Postest	7	4,0000	,27217	1 y 6			
Estrategia 5: Atribuciones externas. Pretest	7	2,2857	1,11270	1 y 6	3,128	,127	,343
Estrategia 5: Atribuciones externas. Postest	7	3,1607	1,03761	1 y 6			
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Pretest	7	3,7857	,80917	1 y 6	,160	,703	,026
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Postest	7	3,9286	,62440	1 y 6			
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Pretest	7	4,5714	,44987	1 y 6	2,400	,172	,286
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Postest	7	4,0000	,64550	1 y 6			
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Pretest	7	3,9521	,41756	1 y 6	2,336	,177	,280
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Postest	7	3,6675	,20081	1 y 6			
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Pretest	7	3,4643	,76959	1 y 6	,047	,836	,008
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Postest	7	3,4119	,95545	1 y 6			
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Pretest	7	2,7143	1,43199	1 y 6	,400	,551	,062
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Postest	7	2,4168	1,07998	1 y 6			

Subescala 2: Componentes afectivos. Pretest	7	3,0893	,93183	1 y 6	,418	,542	,065
Subescala 2: Componentes afectivos. Postest	7	2,9143	,69192	1 y 6			
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Pretest	7	4,3571	,47559	1 y 6	2,158	,192	,265
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Postest	7	3,6429	1,18019	1 y 6			
Estrategia 11: Planificación. Pretest	7	2,9643	,79620	1 y 6	1,107	,333	,156
Estrategia 11: Planificación. Postest	7	2,5714	,79993	1 y 6			
Estrategia 12: Autoevaluación. Postest	7	3,8095	,32530	1 y 6	2,594	,158	,302
Estrategia 12: Autoevaluación. Pretest	7	4,1214	,49765	1 y 6			
Estrategia 13: Control, autorregulación. Pretest	7	4,0952	,44987	1 y 6	1,040	,347	,148
Estrategia 13: Control, autorregulación. Postest	7	3,8333	,54433	1 y 6			
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Pretest	7	3,8065	,29967	1 y 6	1,750	,234	,226
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Postest	7	3,5423	,53146	1 y 6			
Estrategia 14: Control del contexto. Pretest	7	3,7416	,52667	1 y 6	3,058	,131	,338
Estrategia 14: Control del contexto. Postest	7	3,2500	,73598	1 y 6			
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Pretest	7	3,9048	,89161	1 y 6	,021	,890	,003
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Postest	7	3,8810	,86450	1 y 6			
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Pretest	7	3,8232	,58668	1 y 6	2,410	,172	,287
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Postest	7	3,5655	,75418	1 y 6			
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Pretest	7	3,7718	,42244	1 y 6	1,683	,242	,219
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Postest	7	3,6370	,38829	1 y 6			
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Pretest	7	3,1870	,49095	1 y 6	,204	,667	,033
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Postest	7	3,3214	1,02789	1 y 6			
Estrategia 17: Selección de información. Pretest	7	3,1959	,51034	1 y 6	,627	,459	,095
Estrategia 17: Selección de información. Postest	7	3,4643	,66815	1 y 6			
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Pretest	7	3,2586	,69478	1 y 6	,627	,459	,095
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Postest	7	3,3929	,67093	1 y 6			
Estrategia 18: Adquisición de información. Pretest	7	4,2143	,52893	1 y 6	2,848	,142	,322

Estrategia 18: Adquisición de información. Postest	7	3,9705	,38510	1 y 6			
Estrategia 19: Elaboración. Pretest	7	3,4286	,95674	1 y 6	,134	,727	,022
Estrategia 19: Elaboración. Postest	7	2,7997	1,00255	1 y 6			
Estrategia 20: Organización. Pretest	7	3,4857	,81533	1 y 6			
Estrategia 20: Organización. Postest	7	3,5714	,81182	1 y 6	2,868	,141	,323
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Pretest	7	3,5714	,45356	1 y 6	7,364	,035	,551
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Postest	7	3,0571	,65027	1 y 6			
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Pretest	7	3,2857	,86984	1 y 6	,329	,587	,052
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Postest	7	3,4762	1,03382	1 y 6			
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Pretest	7	3,0000	,81650	1 y 6	,495	,508	,076
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Postest	7	3,2857	,80917	1 y 6			
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	7	3,8095	,53945	1 y 6	,176	,689	,029
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	7	3,9048	,31706	1 y 6			
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Pretest	7	3,2857	,85912	1 y 6	,000	1,000	,000
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Postest	7	3,2857	,99403	1 y 6			
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Pretest	7	3,5101	,44883	1 y 6	1,130	,329	,159
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Postest	7	3,4189	,46089	1 y 6			
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Pretest	7	3,4805	,40958	1 y 6	1,297	,298	,178
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Postest	7	3,3917	,44231	1 y 6			
Global Estrategias Pretest	7	3,6410	,40149	1 y 6	1,726	,237	,223
Global Estrategias Postest	7	3,5144	,40565	1 y 6			

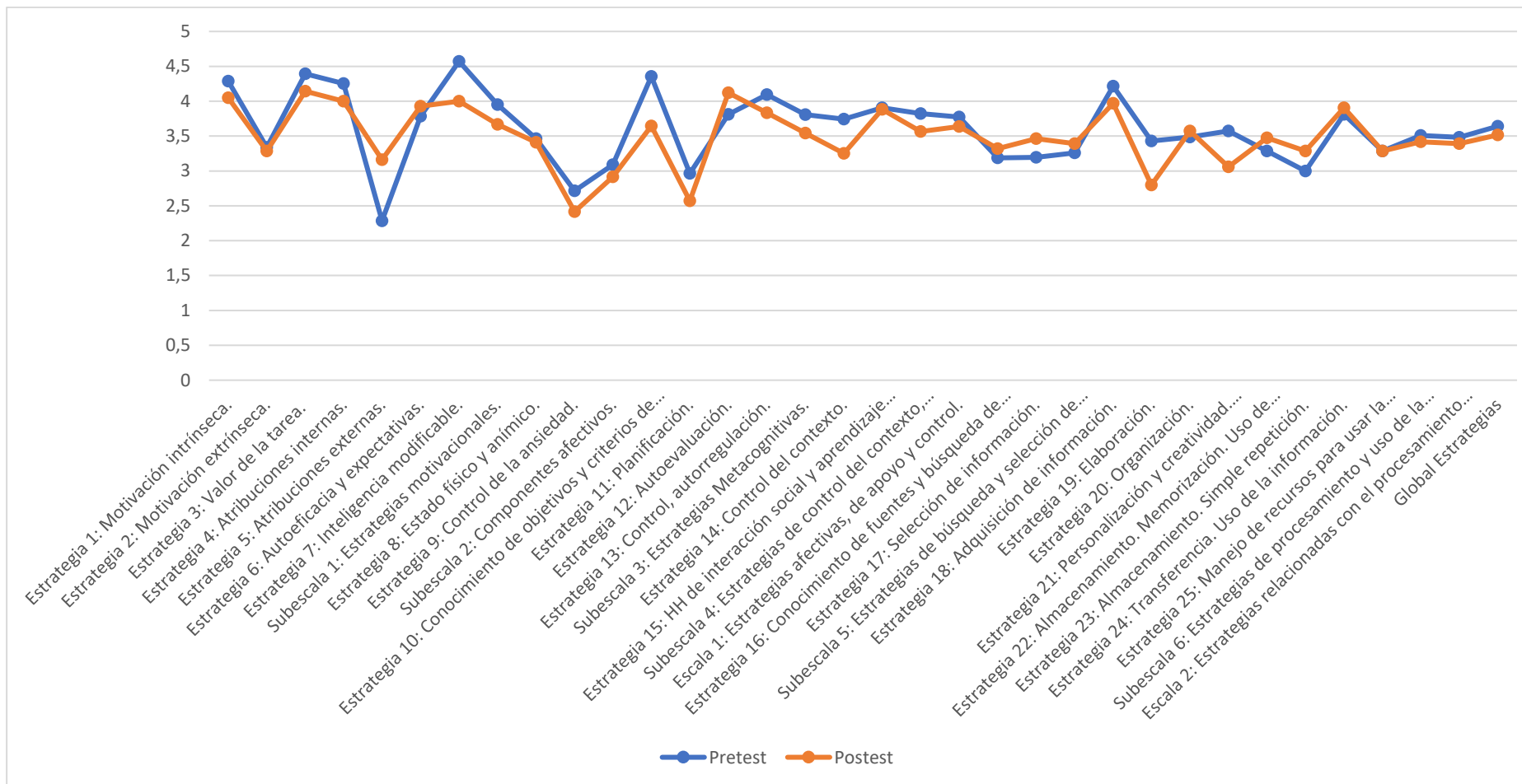


Figura 50: Perfil de resultados CEVEAPEU realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.9.1 Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.

Los resultados muestran un aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest en nueve estrategias y un descenso de las puntuaciones en quince, con diferencias significativas en la estrategia personalización y creatividad/pensamiento crítico $F(1,6) = 7,364$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,551. La estrategia manejo de recursos para usar la información adquirida mantuvo las mismas puntuaciones medias de pretest a postest.

Cinco subescalas mostraron un descenso de las puntuaciones medias y la subescala estrategias de búsqueda y selección de la información aumentó sus puntuaciones de pretest a postest.

Las dos escalas, así como la puntuación global del cuestionario, disminuyeron sus puntuaciones medias de pretest a postest.

9.1.1.3.1.10. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.

Los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes que realizaron tres y cuatro sesiones individuales de despacho se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial y motivo superficial correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial y, en segundo lugar, los resultados de los factores estrategia profunda y motivo profundo pertenecientes a la escala enfoque profundo (tabla 62).

Tabla 62

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv.	gl	F	Sig.	Eta
--	---	-------	-------	----	---	------	-----

			Tip.				parcial cuadrado
Estrategia superficial pretest	7	2,4857	,73808	1 y 6	1,688	,242	,220
Estrategia superficial posttest	7	2,8328	,83717	1 y 6			
Motivo superficial pretest	7	1,9429	,49952	1 y 6	4,640	,075	,436
Motivo superficial posttest	7	2,3383	,75155	1 y 6			
Enfoque superficial pretest	7	2,2143	,60119	1 y 6	3,981	,093	,399
Enfoque superficial posttest	7	2,5856	,71971	1 y 6			
Estrategia profunda pretest	7	3,6000	,72111	1 y 6	4,776	,072	,443
Estrategia profunda posttest	7	2,9714	1,03556	1 y 6			
Motivo profundo pretest	7	3,7081	,51640	1 y 6	1,653	,246	,216
Motivo profundo posttest	7	3,4286	,65756	1 y 6			
Enfoque profundo pretest	7	3,6541	,61101	1 y 6	3,338	,117	,357
Enfoque profundo posttest	7	3,2000	,83267	1 y 6			

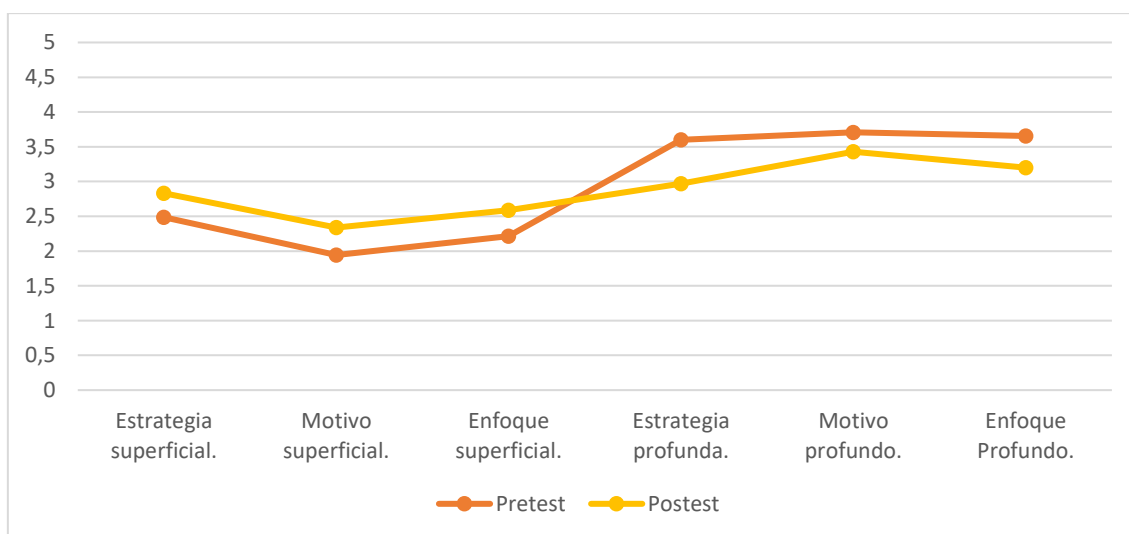


Figura 51: Perfil de resultados CPE realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.10.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.

Los resultados muestran un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest en los dos factores de la escala enfoque superficial, estrategia superficial y motivo superficial, así como las puntuaciones medias de la propia escala.

Los resultados con respecto a las puntuaciones medias de pretest a posttest de la escala enfoque profundo y sus dimensiones, estrategia profunda y motivo profundo, descendieron de pretest a posttest.

9.1.1.3.1.11. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.

Los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes que realizaron tres y cuatro sesiones individuales en despacho se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, en segundo lugar, los de la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes (tabla 63).

Tabla 63

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Actitudes factor I pretest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	7	4,1020	,30544	1 y 6	3,254	,121	,352
Actitudes factor I postest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	7	3,9388	,27177	1 y 6			
Actitudes factor II pretest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	7	4,3571	,89974	1 y 6	,491	,510	,076
Actitudes factor II postest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	7	4,1429	,69007	1 y 6			
Actitudes factor III pretest. Atribuciones internas.	7	4,5000	,86603	1 y 6	1,532	,262	,203
Actitudes factor III postest. Atribuciones internas.	7	3,7143	1,07460	1 y 6			
Global actitudes pretest	7	4,2208	,29624	1 y 6	4,116	,089	,407
Global actitudes postest	7	4,0260	,16359	1 y 6			

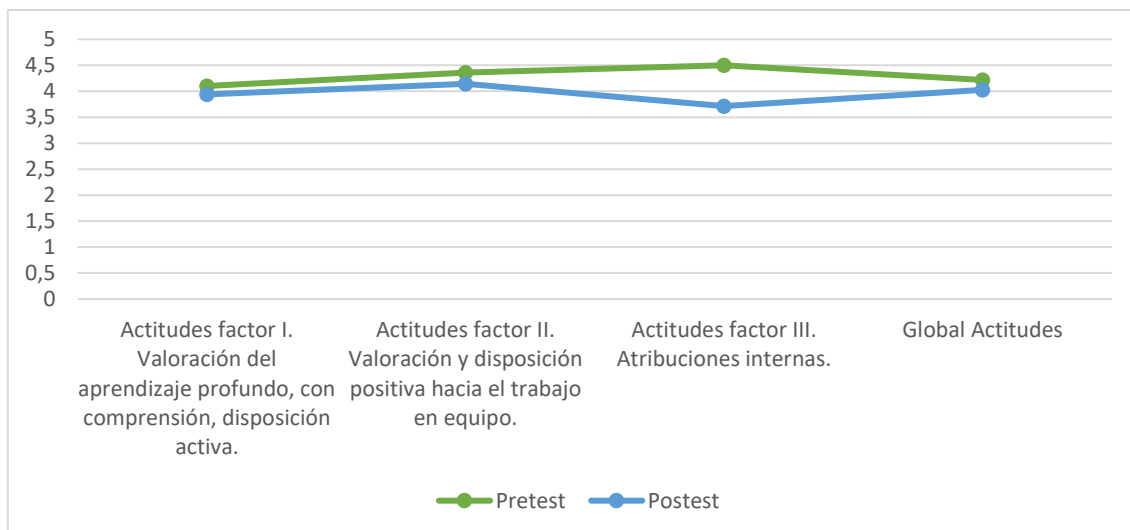


Figura 52: Perfil de resultados CEVAPU realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.11.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando tres y cuatro sesiones individuales en despacho.

Los resultados mostraron un descenso en las puntuaciones medias de pretest a posttest en todas las dimensiones, así como en la puntuación global del cuestionario, sin mostrar diferencias significativas.

9.1.1.3.1.12. Síntesis de resultados con tres y cuatro sesiones individuales en despacho.

Los alumnos que asistieron tres y cuatro veces al despacho en busca de ayuda individualizada no mejoraron en la mayoría de las puntuaciones medias de los tres cuestionarios. Este hecho es llamativo, dado que, los resultados obtenidos en el apartado anterior, con una y dos sesiones de despacho, indicaban una mejora importante tanto de las estrategias de aprendizaje como de los enfoques y las actitudes.

Para poder determinar el motivo del descenso de las puntuaciones medias en los cuestionarios sería necesario precisar el motivo de asistencia de los alumnos al despacho y, además, no deberíamos omitir que la muestra de alumnos con este

número de sesiones es de siete alumnos, una muestra muy pequeña, y que, salvo en una estrategia, no aparecen diferencias significativas en las puntuaciones medias de pretest a postest.

9.1.1.3.1.13. Resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.

En la tabla 64 se muestran los resultados correspondientes a las veinticinco estrategias, las seis subescalas, las dos escalas y la puntuación global en relación a las estrategias de aprendizaje de los alumnos que realizaron cinco o más sesiones individuales en despacho. Cada subescala va precedida de las estrategias que las componen y cada escala va precedida de las subescalas y estrategias que la engloban. Al final de la tabla aparecen las puntuaciones relativas a la puntuación global. Los resultados en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están remarcados en negrita.

Tabla 64

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en estrategias de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Pretest	9	4,2593	,49379	1 y 8	1,935	,202	,195
Estrategia 1: Motivación intrínseca. Postest	9	4,0692	,56970	1 y 8			
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Pretest	9	2,3070	,95094	1 y 8	3,676	,092	,315
Estrategia 2: Motivación extrínseca. Postest	9	3,0501	,46500	1 y 8			
Estrategia 3: Valor de la tarea. Pretest	9	4,5278	,49124	1 y 8	,747	,412	,085
Estrategia 3: Valor de la tarea. Postest	9	4,3728	,34423	1 y 8			
Estrategia 4: Atribuciones internas. Pretest	9	4,2963	,65499	1 y 8	1,000	,347	,111
Estrategia 4: Atribuciones internas. Postest	9	3,9630	,65499	1 y 8			
Estrategia 5: Atribuciones externas. Pretest	9	2,5000	,79057	1 y 8	5,263	,051	,397
Estrategia 5: Atribuciones externas. Postest	9	3,0556	,52705	1 y 8			

Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Pretest	9	4,0526	,71361	1 y 8	,168	,693	,021
Estrategia 6: Autoeficacia y expectativas. Postest	9	3,9689	,66520	1 y 8			
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Pretest	9	4,4444	,72648	1 y 8	2,800	,133	,259
Estrategia 7: Inteligencia modificable. Postest	9	4,0556	,80795	1 y 8			
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Pretest	9	4,1105	,50771	1 y 8	3,781	,088	,321
Subescala 1: Estrategias motivacionales. Postest	9	3,7605	,34251	1 y 8			
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Pretest	9	3,3894	,62649	1 y 8	,131	,727	,016
Estrategia 8: Estado físico y anímico. Postest	9	3,3207	,49668	1 y 8			
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Pretest	9	2,3889	,56057	1 y 8	1,685	,230	,174
Estrategia 9: Control de la ansiedad. Postest	9	2,6183	,63453	1 y 8			
Subescala 2: Componentes afectivos. Pretest	9	2,8892	,51334	1 y 8	,351	,570	,042
Subescala 2: Componentes afectivos. Postest	9	2,9695	,53382	1 y 8			
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Pretest	9	4,2222	,90523	1 y 8	,250	,631	,030
Estrategia 10: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación. Postest	9	4,0556	,46398	1 y 8			
Estrategia 11: Planificación. Pretest	9	3,5681	,70953	1 y 8	,090	,772	,011
Estrategia 11: Planificación. Postest	9	3,4833	,67037	1 y 8			
Estrategia 12: Autoevaluación. Postest	9	3,2222	,84984	1 y 8	6,538	,034	,450
Estrategia 12: Autoevaluación. Pretest	9	3,7147	,38911	1 y 8			
Estrategia 13: Control, autorregulación. Pretest	9	3,8889	,50690	1 y 8	,582	,468	,068
Estrategia 13: Control, autorregulación. Postest	9	4,0380	,36204	1 y 8			
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Pretest	9	3,7254	,42968	1 y 8	,691	,430	,080
Subescala 3: Estrategias Metacognitivas. Postest	9	3,8229	,23786	1 y 8			
Estrategia 14: Control del contexto. Pretest	9	3,5278	,64280	1 y 8	1,132	,318	,124
Estrategia 14: Control del contexto. Postest	9	3,7787	,72251	1 y 8			
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Pretest	9	3,5926	,57802	1 y 8	,745	,413	,085
Estrategia 15: HH de interacción social y aprendizaje con compañeros. Postest	9	3,7551	,29067	1 y 8			
Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Pretest	9	3,5602	,46543	1 y 8	1,172	,311	,128

Subescala 4: Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Postest	9	3,7669	,39676	1 y 8			
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Pretest	9	3,7313	,32054	1 y 8	,021	,890	,003
Escala 1: Estrategias afectivas, de apoyo y control. Postest	9	3,7435	,18987	1 y 8			
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Pretest	9	3,2778	,50690	1 y 8	2,511	,152	,239
Estrategia 16: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información. Postest	9	3,7879	,62167	1 y 8			
Estrategia 17: Selección de información. Pretest	9	3,0833	1,08972	1 y 8	,372	,559	,044
Estrategia 17: Selección de información. Postest	9	3,2709	,41466	1 y 8			
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Pretest	9	3,4356	,70335	1 y 8	,372	,559	,044
Subescala 5: Estrategias de búsqueda y selección de información. Postest	9	3,5294	,44528	1 y 8			
Estrategia 18: Adquisición de información. Pretest	9	4,1105	,51722	1 y 8	7,531	,025	,485
Estrategia 18: Adquisición de información. Postest	9	4,4212	,44330	1 y 8			
Estrategia 19: Elaboración. Pretest	9	3,5926	,57198	1 y 8	1,350	,279	,144
Estrategia 19: Elaboración. Postest	9	3,7407	,57198	1 y 8			
Estrategia 20: Organización. Pretest	9	3,8667	,70711	1 y 8	,295	,602	,036
Estrategia 20: Organización. Postest	9	4,1724	,32739	1 y 8			
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Pretest	9	3,8889	,59255	1 y 8	,211	,658	,026
Estrategia 21: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico. Postest	9	3,9612	,24026	1 y 8			
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Pretest	9	4,1071	,80003	1 y 8	,011	,918	,001
Estrategia 22: Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos. Postest	9	4,0745	,46408	1 y 8			
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Pretest	9	2,5556	1,01379	1 y 8	,948	,359	,106
Estrategia 23: Almacenamiento. Simple repetición. Postest	9	2,1833	,65860	1 y 8			
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Postest	9	3,5926	,27778	1 y 8	,996	,347	,111
Estrategia 24: Transferencia. Uso de la información. Pretest	9	3,7735	,40291	1 y 8			
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Pretest	9	3,4444	,88192	1 y 8	3,971	,081	,332
Estrategia 25: Manejo de recursos para usar la información adquirida. Postest	9	3,9170	,79028	1 y 8			
Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Pretest	9	3,7559	,46782	1 y 8	,026	,877	,003

Subescala 6: Estrategias de procesamiento y uso de la información. Postest	9	3,7805	,21554	1 y 8			
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Pretest	9	3,6663	,48904	1 y 8	2,105	,185	,208
Escala 2: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Postest	9	3,9092	,16785	1 y 8			
Global Estrategias Pretest	9	3,7436	,36850	1 y 8	,538	,484	,063
Global Estrategias Postest	9	3,8264	,12992	1 y 8			

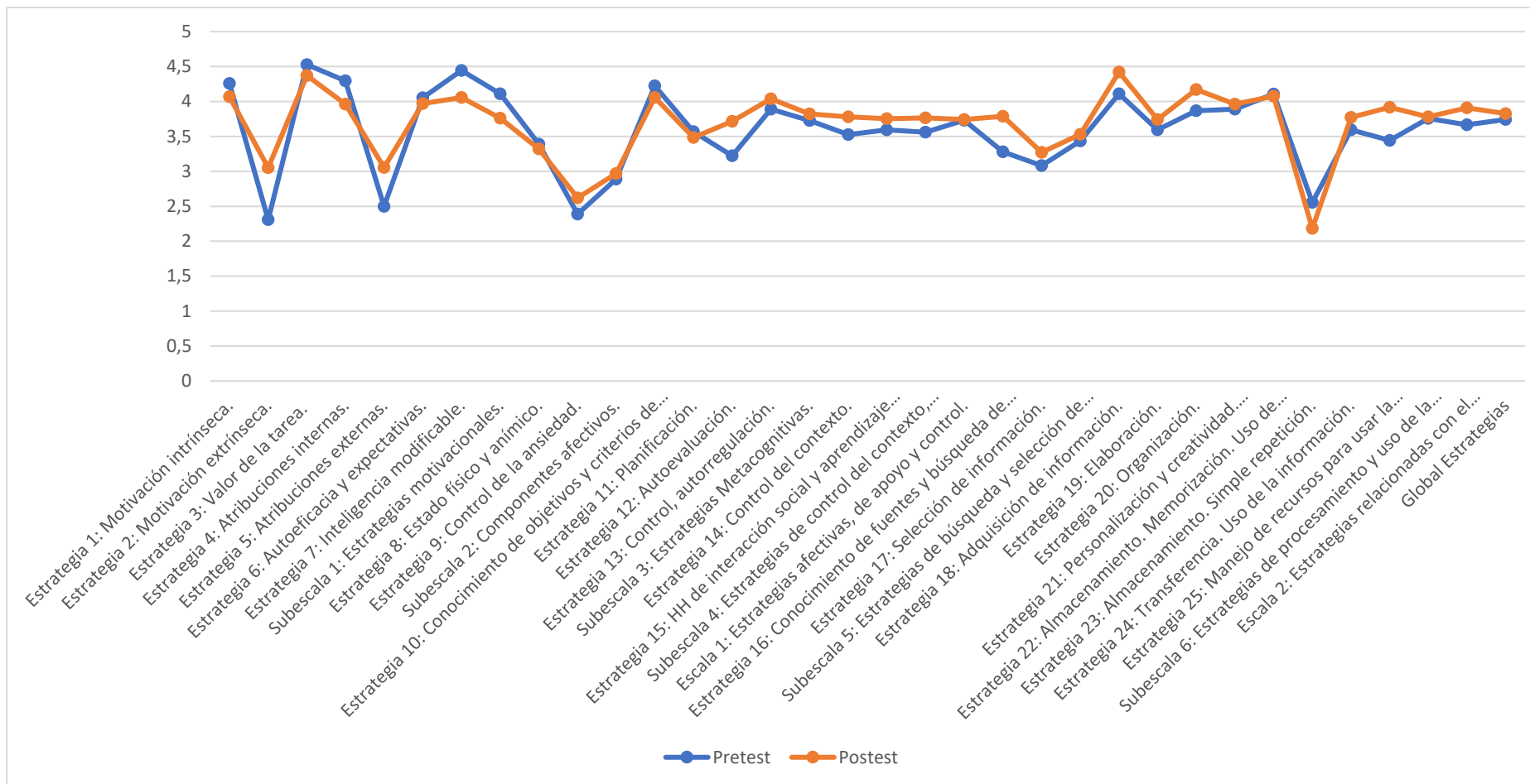


Figura 53: Perfil de resultados CEVEAPEU realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.13.1. Análisis de los resultados en estrategias de aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.

Los resultados mostraron un aumento de puntuaciones medias de pretest a posttest en quince estrategias, con diferencias significativas en autoevaluación $F(1,8) = 6,538$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,450 y adquisición de información $F(1,8) = 7,531$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,485, y un descenso de las puntuaciones medias de pretest a posttest en las diez restantes.

Únicamente una subescala disminuyó sus puntuaciones medias de pretest a posttest y las cinco restantes las aumentaron.

Las dos escalas del cuestionario mostraron un aumento de sus puntuaciones de pretest a posttest.

La puntuación global del cuestionario mostró un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest.

9.1.1.3.1.14. Resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.

Los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes que realizaron cinco o más sesiones individuales de despacho se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de estrategia superficial, motivo superficial y puntuación global de enfoque superficial, y, en segundo lugar, los resultados de los factores estrategia profunda, motivo profundo y puntuación global de enfoque profundo (tabla 65).

Tabla 65

F de ANOVA intragrupo pretest-posttest y significación de las diferencias en enfoques de aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Estrategia superficial pretest	9	1,8667	,38730	1 y 8	3,374	,104	,297
Estrategia superficial postest	9	2,2158	,45362	1 y 8			
Motivo superficial pretest	9	1,6222	,42947	1 y 8	2,276	,170	,221
Motivo superficial postest	9	1,8854	,38774	1 y 8			
Enfoque superficial pretest	9	1,7444	,36780	1 y 8	6,958	,030	,465
Enfoque superficial postest	9	2,0506	,30125	1 y 8			
Estrategia profunda pretest	9	3,0327	,91859	1 y 8	,378	,556	,045
Estrategia profunda postest	9	3,2454	,56325	1 y 8			
Motivo profundo pretest	9	3,5316	,65024	1 y 8	,048	,833	,006
Motivo profundo postest	9	3,4657	,43556	1 y 8			
Enfoque profundo pretest	9	3,2822	,71497	1 y 8	,059	,815	,007
Enfoque profundo postest	9	3,3556	,28333	1 y 8			

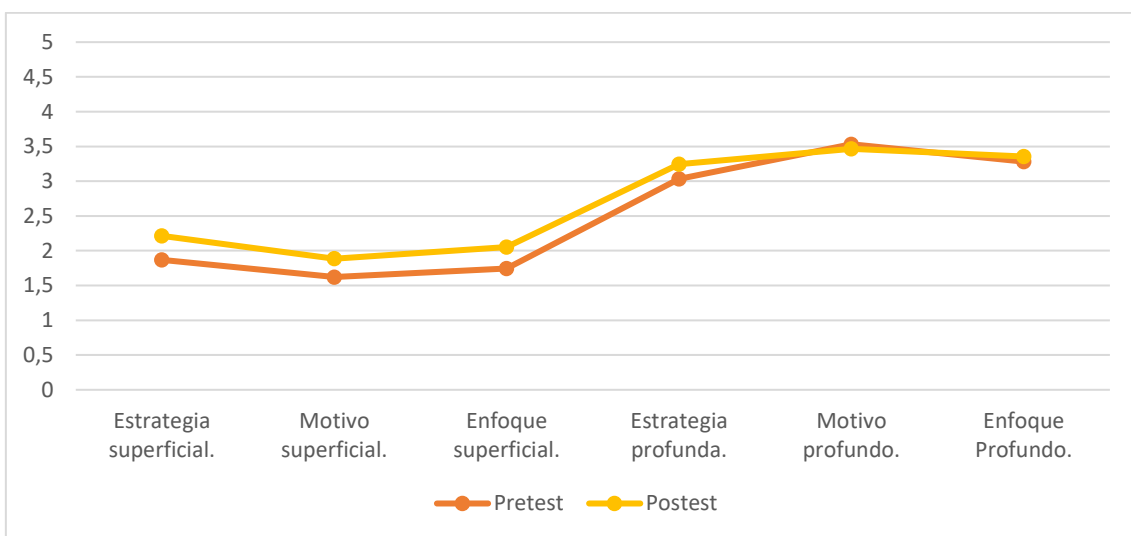


Figura 54: Perfil de resultados CPE realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.14.1. Análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.

Los resultados muestran un aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest en los dos factores de la escala enfoque superficial, estrategia superficial y motivo superficial. Las puntuaciones medias de la propia escala mostraron un incremento de las puntuaciones medias con diferencias significativas $F(1,8) = 6,958$ $p < ,05$, η^2 parcial = ,465.

Los resultados de las puntuaciones medias de pretest a postest del factor estrategia profunda, de la escala de enfoque profundo, comportaron un aumento

de sus puntuaciones medias. El factor motivo profundo de la misma escala disminuyó sus puntuaciones medias de pretest a postest. La escala enfoque profundo mostró un aumento de las puntuaciones medias de pretest a postest.

9.1.1.3.1.15. Resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.

Los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes que realizaron cinco o más sesiones individuales en despacho se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa, en segundo lugar, los de la dimensión valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo, en tercer lugar, los de la dimensión atribuciones internas y, por último, las puntuaciones globales de actitudes (tabla 66).

Tabla 66

F de ANOVA intragrupo pretest-postest y significación de las diferencias en actitudes ante el aprendizaje con estimación del tamaño del efecto

	N	Media	Desv. Tip.	gl	F	Sig.	Eta parcial cuadrado
Actitudes factor I pretest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	9	4,1454	,43167	1 y 8	,006	,942	,001
Actitudes factor I postest. Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa.	9	4,1351	,49804	1 y 8			
Actitudes factor II pretest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	9	3,8889	,69722	1 y 8	,681	,433	,078
Actitudes factor II postest. Valoración y disposición positiva hacia el trabajo en equipo.	9	3,6828	,74752	1 y 8			
Actitudes factor III pretest. Atribuciones internas.	9	4,2778	,90523	1 y 8	1,755	,222	,180
Actitudes factor III postest. Atribuciones internas.	9	3,9468	,68237	1 y 8			
Global actitudes pretest	9	4,1229	,39493	1 y 8	,170	,691	,021
Global actitudes postest	9	4,0691	,43026	1 y 8			

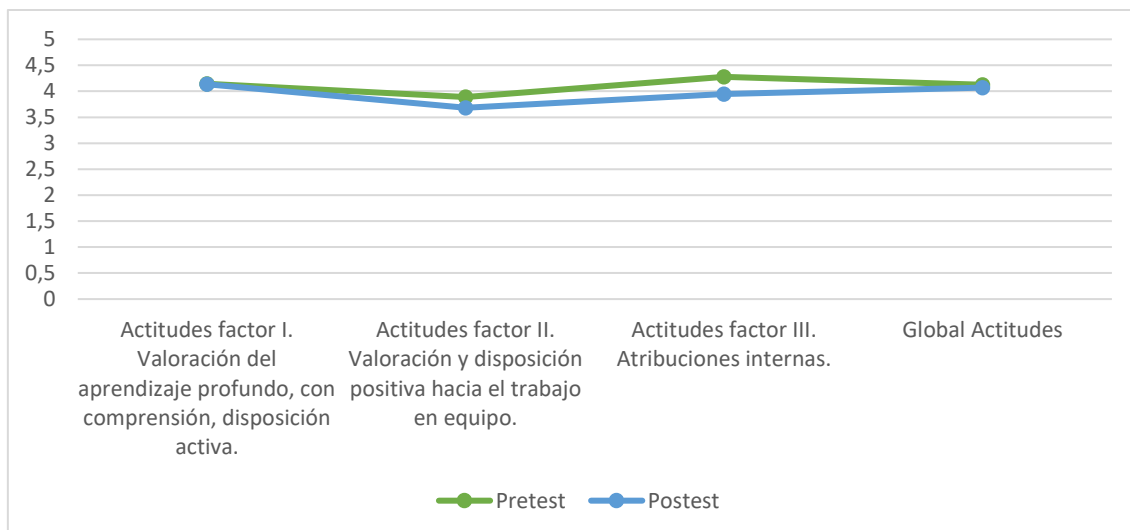


Figura 55: Perfil de resultados CEVAPU realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.

9.1.1.3.1.15.1. Análisis de los resultados en actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes realizando cinco o más sesiones individuales en despacho.

Los resultados mostraron un descenso en las puntuaciones medias de pretest a posttest en todas las dimensiones, así como en la puntuación global del cuestionario, sin mostrar diferencias significativas.

9.1.1.3.1.16. Síntesis de resultados con cinco o más sesiones individuales en despacho.

Los resultados obtenidos muestran un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest en quince de las veinticinco estrategias algunas de ellas como, por ejemplo, control de la ansiedad, componentes afectivos, autoevaluación, control/autorregulación, estrategias metacognitivas, control del contexto y habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros trabajadas de forma directa o indirecta en el despacho. Asimismo, la estrategia almacenamiento/simple repetición disminuye sus puntuaciones medias de pretest a posttest, estrategia, la de almacenamiento, también trabajada en despacho haciendo ver la necesidad de trabajar la información, asimilarla, entenderla, etc. y no únicamente memorizarla. Asimismo, cinco subescalas, las dos escalas y la

puntuación global del cuestionario aumentaron sus puntuaciones pudiendo indicar que la asistencia a las sesiones individualizadas puede favorecer positivamente en las estrategias de aprendizaje.

Los resultados con respecto a los enfoques de aprendizaje muestran un aumento de la estrategia profunda y del propio enfoque si bien observamos que los factores del enfoque superficial y el propio enfoque también aumentan sus puntuaciones. Esto, sumado al descenso de las puntuaciones medias en las dimensiones con respecto a la actitud ante el aprendizaje, nos debería llevar a cuestionarnos por qué la asistencia a despacho sí repercute favorablemente en las estrategias de aprendizaje, pero no con la misma intensidad en los enfoques, empeorando también las actitudes ante el aprendizaje. Recordemos que los alumnos con tres y cuatro sesiones individualizadas también presentaban un descenso en enfoques y actitudes y solo los alumnos con una y dos sesiones tenían puntuaciones aceptables en estos cuestionarios, a pesar de obtener peores resultados en estrategias de aprendizaje.

9.1.1.4. Resultados cuantitativos en relación con la satisfacción de los talleres.

Para analizar el nivel de satisfacción por parte de los alumnos se utilizaron dos instrumentos de medida. El primero de ellos corresponde a las evaluaciones instauradas por la universidad como medida de calidad y, el segundo, a una encuesta pasada junto al postest.

9.1.1.4.1. Resultados cuantitativos de la respuesta a la encuesta de satisfacción de calidad de la UCV.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la encuesta de satisfacción, instaurada por el sistema de calidad de la Universidad Católica de Valencia, que debe ser enviada a los estudiantes tras cada intervención grupal con ellos. Se presentan, por tanto, los resultados de aquellas encuestas que fueron

contestadas voluntariamente por los alumnos sobre los siguientes talleres: gestión del tiempo, exposiciones orales, trabajo en equipo y ansiedad ante exámenes.

9.1.1.4.1.1. Resultados de la encuesta de satisfacción del taller Gestión del Tiempo.

Los resultados de la encuesta de satisfacción del taller sobre Gestión del Tiempo se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados obtenidos en relación con la organización/horarios, contenidos/actividades y docencia y, en segundo lugar, los resultados respecto a la valoración global del taller. El total de alumnos que respondieron a la encuesta fue N=21.

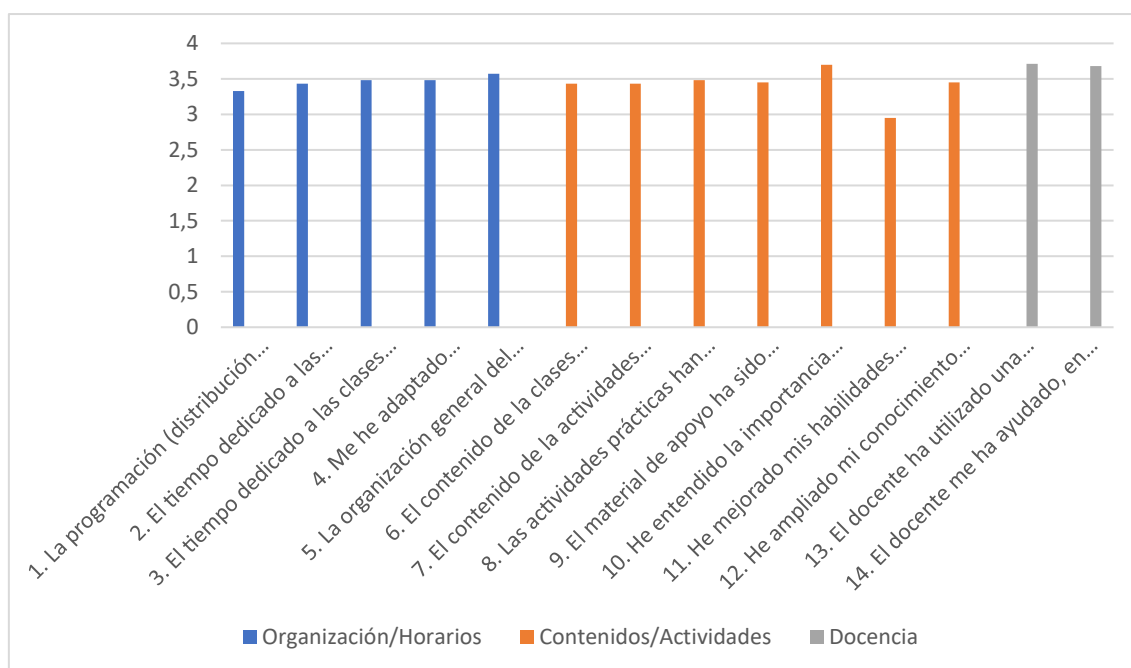


Figura 56: Informe de satisfacción de los participantes en el taller "Gestión del tiempo"

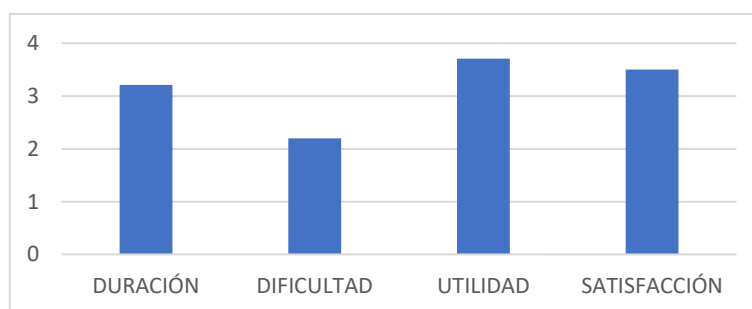


Figura 57: Valoración global del taller "Gestión del tiempo"

9.1.1.4.1.1 Análisis de resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Gestión del Tiempo.

Podemos establecer que las valoraciones relativas a la satisfacción personal de los alumnos respecto al taller sobre Gestión del Tiempo fueron muy positivas, superando en su mayoría los tres puntos sobre cuatro. Por orden, los ítems mejor valorados fueron: “13. El docente ha utilizado una metodología adecuada a las características del taller” (3,71), “10. He entendido la importancia de poseer las competencias que se desarrollan en este taller” (3,70) y “14. El docente me ha ayudado, en la medida de lo posible, siempre que lo he necesitado” (3,68). Tuvieron puntuaciones más bajas “11. He mejorado mis habilidades en el ámbito que desarrolla el taller” (2,95) y “1. La programación (distribución horaria) de las actividades ha sido adecuada” (3,33).

Con respecto a la valoración global del taller los resultados muestran una clara aceptación del mismo, con buenas puntuaciones en los cuatro ítems evaluados: duración, dificultad, utilidad y satisfacción.

9.1.1.4.1.2. Resultados de la encuesta de satisfacción del taller Exposiciones Orales.

Los resultados de la encuesta de satisfacción del taller sobre Exposiciones orales se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados obtenidos en relación con la organización/horarios, contenidos/actividades y docencia y, en segundo lugar, los resultados respecto a la valoración global del taller. El total de alumnos que respondieron a la encuesta fue N=4

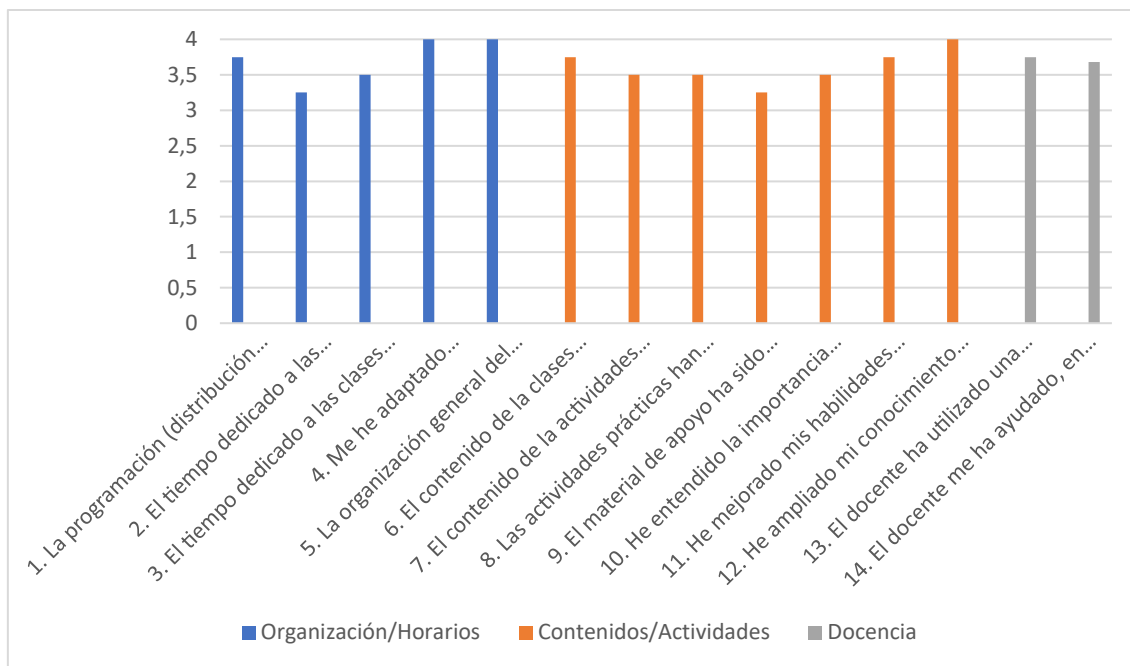


Figura 58: Informe de satisfacción de los participantes en el taller "Exposiciones Orales"

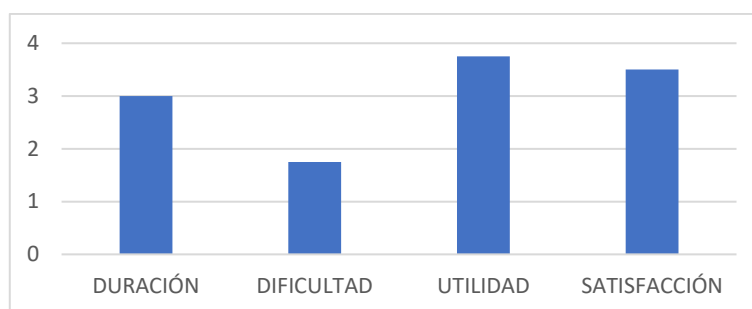


Figura 59: Valoración global del taller "Exposiciones Orales"

9.1.1.4.1.2.1 Análisis de resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Exposiciones Orales.

Podemos establecer que las valoraciones relativas a la satisfacción personal de los alumnos respecto al taller sobre Exposiciones Orales fueron muy positivas, superando en su mayoría los tres puntos y medio sobre cuatro. Por orden, los ítems mejor valorados fueron: “4. Me he adaptado adecuadamente a la organización general del taller” (4,00), “5. La organización general del taller ha sido adecuada” (4,00) y “12. He ampliado mi conocimiento acerca de las ventajas y desventajas de manejarme en esta habilidad” (4,00) y “14. El docente me ha ayudado, en la medida de lo posible, siempre que lo he necesitado” (4,00). Tuvieron puntuaciones

más bajas “2. El tiempo dedicado a las actividades prácticas ha sido adecuado a las características del taller” (3,25) y “9. El material de apoyo ha sido adecuado a las características del taller” (3,25).

Con respecto a la valoración global con el taller, los resultados muestran una clara aceptación del mismo con buenas puntuaciones en los cuatro ítems evaluados: duración, dificultad, utilidad y satisfacción.

9.1.1.4.1.3. Resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Trabajo en Equipo.

Los resultados de la encuesta de satisfacción con el taller sobre Trabajo en Equipo se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados obtenidos en relación con la organización/horarios, contenidos/actividades y docencia y, en segundo lugar, los resultados respecto a la valoración global del taller. El total de alumnos que respondieron a la encuesta fue N=14.

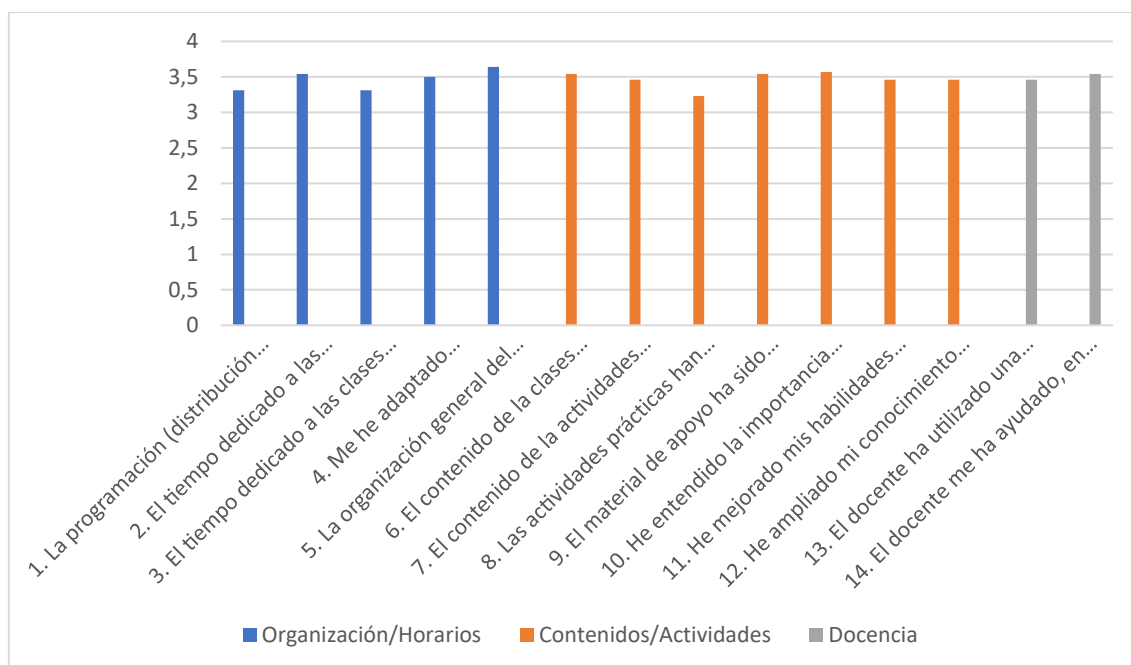


Figura 60: Informe de satisfacción de los participantes en el taller "Trabajo en Equipo"

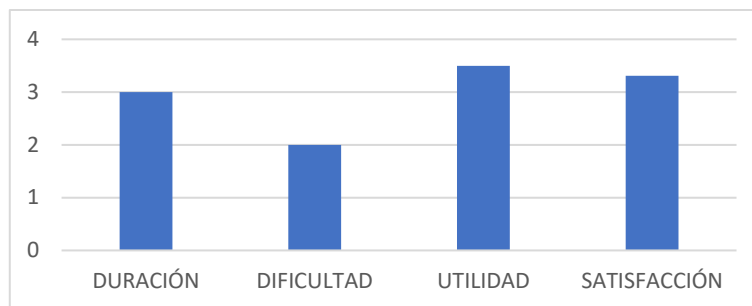


Figura 61: Valoración global del taller "Trabajo en Equipo"

9.1.1.4.1.3.1 Análisis de resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Trabajo en Equipo.

Podemos establecer que las valoraciones relativas a la satisfacción personal de los alumnos respecto al taller sobre Trabajo en Equipo fueron muy positivas, superando todos los ítems los tres puntos sobre cuatro. Por orden, los ítems mejor valorados fueron: “5. La organización general del taller ha sido adecuada” (3,64) y “10. He entendido la importancia de poseer las competencias que se desarrollan en este taller” (3,57). Tuvieron puntuaciones más bajas “8. Las actividades prácticas han sido interesantes” (3,23) y “1. La programación (distribución horaria) de las actividades ha sido adecuada” (3,31) y “3. El tiempo dedicado a las clases teóricas ha sido adecuado a las características del taller” (3,31).

Con respecto a la valoración global del taller los resultados muestran una clara aceptación del mismo con buenas puntuaciones en los cuatro ítems evaluados: duración, dificultad, utilidad y satisfacción.

9.1.1.4.1.4. Resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Ansiedad ante los Exámenes.

Los resultados de la encuesta de satisfacción con el taller sobre Ansiedad ante los exámenes se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados obtenidos en relación con la organización/horarios, contenidos/actividades y docencia y, en segundo lugar, los resultados respecto a la

valoración global del taller. El total de alumnos que respondieron a la encuesta fue N=1.

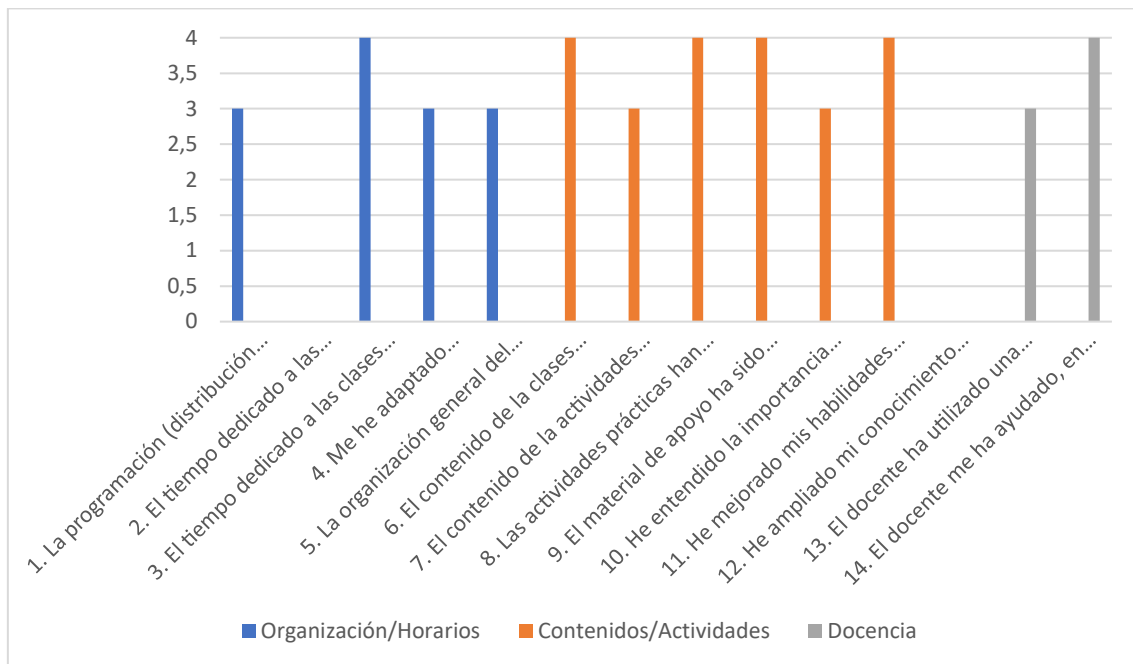


Figura 62: Informe de satisfacción de los participantes en el taller "Ansiedad ante los exámenes"

Nota: Observamos 12 barras debido a que el sujeto respondió a 12 de los 14 ítems.

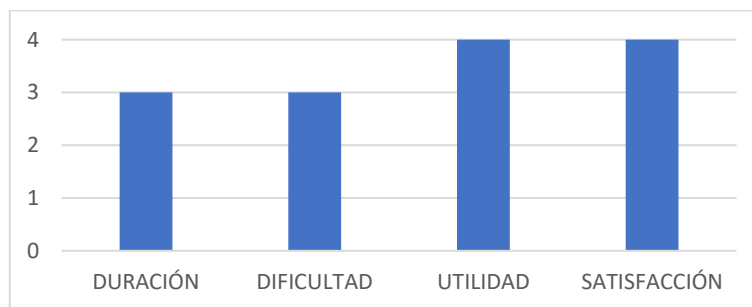


Figura 63: Valoración global del taller "Ansiedad ante los exámenes"

9.1.1.4.1.4.1 Análisis de resultados de la encuesta de satisfacción con el taller Ansiedad ante los Exámenes.

Podemos establecer que la valoración relativa a la satisfacción personal de los alumnos respecto al taller sobre Ansiedad ante los Exámenes fue muy positiva manteniéndose todos los ítems entre la puntuación 3 y 4 de la escala Likert.

Con respecto a la valoración global del taller los resultados muestran una clara aceptación del mismo con buenas puntuaciones en tres de los cuatro ítems evaluados: duración, utilidad y satisfacción. Únicamente el ítem “dificultad” fue evaluado con un 3, cuya equivalencia en la escala Likert muestra que el alumno valoró con “bastante” dificultad el taller.

9.1.1.4.2. Resultados cuantitativos de la encuesta de satisfacción con los talleres pasada junto al postest.

Los resultados de la encuesta de satisfacción sobre el conjunto de los talleres, pasada junto al postest, se presenta de la siguiente manera: en primer lugar, los resultados obtenidos en relación a la utilidad de cada uno de los talleres y, en segundo lugar, la satisfacción a nivel personal con cada uno de ellos. Recordemos que los talleres recibidos fueron ponderados en una escala 1-10, siendo 1 poco útil o poca satisfacción y 10 mucha utilidad o satisfacción.

En relación a la utilidad, los resultados muestran como, de mayor a menor puntuación media, los alumnos consideraron de gran utilidad la intervención realizada sobre exposiciones orales (9,00), trabajo en equipo (8,23), gestión del tiempo (7,18) y, finalmente, ansiedad ante exámenes (7,00).

Con respecto a la satisfacción personal, los resultados muestran que, de mayor a menor puntuación media, el orden de talleres queda de la siguiente manera: exposiciones orales (9,50), trabajo en equipo (7,92), ansiedad ante exámenes (7,33) y gestión del tiempo (6,93).

9.1.1.4.2.1 Análisis de resultados cuantitativos de la encuesta de satisfacción de los talleres pasada junto al postest.

Observando los resultados de la encuesta, podemos considerar que todos los talleres fueron evaluados positivamente tanto desde un punto de vista de utilidad como desde la satisfacción que produjo en los estudiantes su realización.

9.1.1.4.3. Síntesis de los resultados de las encuestas de satisfacción.

En síntesis, podemos considerar la buena acogida de los talleres por parte de los alumnos. Encontramos, asimismo, varios ítems que repiten como puntuaciones más altas: “5. La organización general del taller ha sido adecuada”, “10. He entendido la importancia de poseer las competencias que se desarrollan en este taller” y “14. El docente me ha ayudado, en la medida de lo posible, siempre que lo he necesitado”. Por el contrario, el ítem “1. La programación (distribución horaria) de las actividades ha sido adecuada” fue el peor puntuado en dos de los cuatro cuestionarios.

Del mismo modo, los resultados de la encuesta realizada junto al postest muestran una buena acogida de los talleres, con buenos datos tanto en las puntuaciones obtenidas a nivel de utilidad como de satisfacción.

9.1.2. Resultados cualitativos.

Se presentan, a continuación, los resultados derivados del análisis cualitativo en torno a las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos y las alumnas al acceder a la universidad y cómo consiguieron abordarlas gracias, en primer lugar, a la realización de los talleres y, en segundo lugar, a la realización de las sesiones individuales en el despacho del Servicio de Orientación. Asimismo, se presentan los resultados derivados de los análisis cualitativos llevados a cabo por medio de la encuesta de Calidad de la UCV y el cuestionario pasado junto al postest, ambos referidos a los talleres realizados.

9.1.2.1. Resultados de la valoración cualitativa en relación con las dificultades de aprendizaje encontradas al acceder a la universidad y la forma de abordarlas por medio de los talleres.

A continuación, presentamos una matriz (tabla 67) que recoge las opiniones de los alumnos y alumnas, extraídas del grupo de discusión y/o entrevistas, en relación con las dificultades encontradas en torno al aprendizaje al acceder a la universidad y cómo la realización de talleres ayudó a solventarlas.

Tabla 67

Matriz: Dificultades para aprender en la universidad y cómo abordarlas.

ALUMNADO	DIFICULTADES PARA APRENDER EN 1°	DIFICULTADES QUE DEPENDÍAN DEL ALUMNADO	AYUDA DE LOS TALLERES. Qué se aprendió en ellos	RECOMENDACIÓN A COMPAÑEROS. Qué talleres y por qué	QUE HABRÍA QUE INCORPORAR EN LOS TALLERES
Alumno 1	<p>Lo que me costó mucho es el no llevar un libro o unos apuntes.</p> <p>Organizarse mucho más.</p> <p>Las asignaturas son como mucho más circulares, todo se relaciona con todo. Me costaba muchísimo sentarme y organizarme porque no sabía por dónde cogerlo.</p> <p>Ansiedad ante los exámenes.</p>	<p>Organizarse el tiempo y la gestión de tiempo.</p> <p>Conocerse a uno mismo y saber lo que te funciona y lo que no.</p>	<p>El del trabajo en equipo a saber organizar correctamente un trabajo en equipo y a distribuir roles. Comunicar de forma correcta los problemas que se dan.</p> <p>El de gestión del tiempo me ha ayudado a organizarme mejor. Me ayudó a combinar correctamente.</p> <p>En las exposiciones orales destaca la estructura del PowerPoint, la comunicación verbal y no verbal.</p>	<p>El de gestión del tiempo.</p> <p>El de trabajo en equipo para aprender a poner roles y organizar bien las sesiones.</p> <p>El de exposiciones orales.</p>	<p>Métodos y técnicas para saber cómo enfocar cada asignatura.</p>
Alumno 2	<p>Marcarme una rutina de saber cómo estudiar. Yo en bachiller no tenía el hábito de usar una agenda y en la universidad lo tuve que hacer para planificarme.</p> <p>Tienes mucho menos tiempo para hacer memorias, prácticas... y requiere muchísima más</p>		<p>Aprendí es a saber el distinguir entre las tareas más urgentes, más importantes, de las que de las que no lo son, porque yo eso no lo tenía muy claro. Estructurar correctamente una tarde y distribuir bien las materias.</p> <p>Aprender a organizar bien los trabajos en equipo, asignar</p>	<p>Todos. Dice que depende realmente de la persona.</p>	<p>Métodos de estudio.</p>

	<p>organización que en Bachiller.</p> <p>Te ponen dieciséis temas que te lo tienes que aprender y si te lo dejas para el último día, pues, te va a ir mal.</p> <p>No conocer a nadie en los trabajos en equipo y no saber cómo van a trabajar.</p> <p>Miedo a fracasar.</p> <p>Muchas personas que te están observando y no conoces a la hora de exponer.</p>		<p>roles y aprender a comunicar los problemas.</p> <p>En las exposiciones aprendí a estructurar el PowerPoint para que la gente no se aburra y comunicación no verbal.</p>		
Alumno 3	<p>La gestión del tiempo.</p> <p>Tenía un montón de temas que estudiar, más las prácticas y otras cosas.</p> <p>Aprender a organizarte y aprender a estudiar, porque es totalmente un enfoque distinto.</p> <p>En la universidad no tienes que estudiar todo tal cual, sino que lo tienes que entender. En la Universidad lo tienes que relacionar todo.</p>	<p>La organización y la automotivación y conocerte a ti mismo.</p>	<p>Aprender a exponer delante de los compañeros y a hacer una buena estructura del PowerPoint.</p> <p>Organizarme mejor, saber cuándo poner las tareas. Diferenciar cuánto tiempo requieres para cada asignatura y distribuirlas correctamente.</p> <p>Organizar mucho mejor el trabajo en equipo por sesiones.</p>	<p>El de gestión del tiempo porque no hay parciales.</p>	<p>Búsqueda de información para los trabajos.</p> <p>Métodos o técnicas de estudio.</p> <p>Algo para evitar las distracciones durante el estudio.</p>

	<p>No conocer a la gente con la que vas a hacer un trabajo en equipo.</p> <p>No saber al tipo de examen al que te enfrentas.</p> <p>Ponerte delante de gente que no conoces a exponer.</p>				
Alumno 4	<p>No tener esa guía, que son los libros del Bachiller.</p> <p>Organizarse mucho más.</p> <p>No conocer a la gente con la que vas a hacer un trabajo en equipo.</p> <p>No llegar a todos los temas para el examen.</p> <p>No saber cómo van a ser los exámenes genera bastante ansiedad.</p>	<p>La organización y la automotivación y conocerte a ti mismo.</p>	<p>Establecer roles en los trabajos en equipo.</p> <p>Me ha ayudado a organizarme mejor y a detectar mis horas de máxima concentración. Distribuir correctamente las tareas a la hora de estudiar.</p>	<p>El de gestión del tiempo.</p>	<p>Algo para evitar las distracciones durante el estudio.</p> <p>Método de estudio.</p>
Alumno 5	<p>La toma de apuntes.</p> <p>Falta de organización.</p> <p>La cantidad de temario que damos por cuatrimestre.</p> <p>Hay que ser más maduro en la universidad.</p>	<p>La organización del tiempo y la toma de apuntes</p>	<p>Detectar las cosas que estaba haciendo mal y no era consciente en cuanto a organización, apuntes, técnicas...</p> <p>Me ha ayudado a organizarme mejor, distribuir correctamente las tareas por la tarde.</p> <p>Hacer exámenes tipo test.</p>	<p>Todos porque son un golpe de realidad y, encima, aprendes con ellos.</p>	<p>Yo no ampliaría nada. Creo que, de lo importante y general, porque los talleres no pueden ser específicos, se da todo... no añadiría nada.</p>

	<p>El método de estudio que antes funcionaba tan bien ahora ya no vale para nada.</p> <p>Miedo a no llegar a los exámenes con todo visto.</p>		<p>Trabajar con roles en el trabajo en equipo, distribuirlo por sesiones y hablar con los compañeros si hay problemas.</p> <p>Ponerse nervioso en los exámenes no sirve para nada. Hay que comer bien, descansar y hacer deporte. Que lo pensamientos negativos hay que controlarlos y las técnicas de relajación ayudan a estar más tranquilos.</p> <p>En las exposiciones orales la importancia de la comunicación no verbal y la estructura del PowerPoint.</p>		
Alumno 6	<p>Sobrecarga de estudio para los exámenes.</p> <p>Ya no solo vale con memorizar, hay que entender y relacionar.</p> <p>Tiempo dedicado al estudio.</p> <p>Exponer delante de gente nueva.</p>	<p>Buscar información relevante.</p> <p>Implicarse en los trabajos en equipo.</p> <p>Aprender a no ponerse nerviosa en los exámenes.</p>	<p>En el de trabajo en equipo a distribuir roles y a organizar reuniones de trabajo.</p> <p>En el taller de ansiedad que el deporte es necesario porque libera endorfinas y ayuda a relajarse y que la alimentación y el sueño son necesarios. Que los pensamientos hacen que las cosas que te salgan mal.</p>	Sí, porque así ven a lo que se enfrentan porque es diferente.	
Alumno 7	<p>Aprovechar el tiempo.</p> <p>La carga lectiva y la cantidad de temas para exámenes.</p>	<p>Ser constante y esforzarse.</p>	<p>Organizarme mucho mejor el tiempo.</p> <p>En el trabajo en equipo es necesario que todos se</p>	<p>Todos porque a mí me han ido muy bien y porque en Bachillerato nunca te plantean estas cosas.</p>	<p>Exámenes prácticos de laboratorio.</p> <p>Integración en la universidad.</p>

	<p>No tenía ninguna técnica de estudio.</p> <p>No conocer a nadie a la hora de hacer trabajos en equipo.</p> <p>Dificultades para exponer en público.</p>		<p>involucren y que nadie de imponer nada.</p> <p>En el taller de ansiedad ante exámenes a tener pensamientos positivos y a respirar adecuadamente.</p>		
Alumno 8	<p>La planificación y ser constante.</p> <p>Nunca había sido constante.</p> <p>Si dejas de tomar apuntes te ves perdida.</p> <p>La cantidad de temario para los exámenes.</p> <p>Sobrecarga académica.</p> <p>Dificultades para exponer en público.</p>	Ser constante y esforzarse.	<p>Hacer exámenes tipo test.</p> <p>En el de exposiciones orales aprendió a trabajar la comunicación verbal y no verbal.</p>	<p>Todos porque a mí me han ido muy bien y nos gusta cómo los planteas. En Bachillerato esto no se hace.</p>	
Alumno 9	<p>Sobrecarga académica y densidad de los temarios.</p> <p>Gestión del tiempo. Sin organización no llegas a todo.</p> <p>Esfuerzo y resultado académico no siempre van unidos.</p>	La gestión del tiempo.	<p>Del de exposiciones orales a trabajar los pensamientos negativos y controlar los nervios.</p> <p>Del de ansiedad lo relacionado con la alimentación, el deporte, el sueño, los pensamientos desadaptativos.</p>	<p>Todos porque en Bachiller estas cosas no las dan y la carrera es un gran cambio.</p>	<p>Algún taller dirigido a las recuperaciones.</p> <p>Métodos y técnicas de estudio.</p>

	<p>La búsqueda de información es complicada.</p> <p>En los trabajos en equipo la gente no es responsable.</p> <p>Dificultad para afrontar los exámenes por la densidad de los temarios y la cantidad de temarios.</p> <p>Miedo a hablar en público.</p>				
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

9.1.2.1.1. Análisis de los resultados de la valoración cualitativa en relación con las dificultades de aprendizaje encontradas al acceder a la universidad y la forma de abordarlas por medio de los talleres.

Tras los resultados obtenidos en la matriz anterior podemos determinar que las dificultades encontradas para aprender en primero por parte de los alumnos y alumnas fueron:

- No llevar apuntes o libros y tener que elaborarlos.
- Dificultades en la búsqueda y selección de la información.
- Sobrecarga académica. Pensamientos negativos en relación con esto.
- Densidad y dificultad de los temarios.
- Marcarse una rutina de trabajo, la gestión del tiempo y ser constante.
- No tener exámenes parciales.
- La ansiedad ante los exámenes.
- Miedo a hablar en público y la evaluación que conlleva.
- Problemas en los trabajos en equipo relacionados con no conocer a los compañeros o falta de responsabilidad de los integrantes.
- El esfuerzo dedicado no siempre responde a los resultados académicos.
- No disponer de técnicas de estudio.
- No vale solo con memorizar, hay que entender y relacionar.
- Miedo al fracaso.
- Desconocimiento del tipo de exámenes que se van a hacer.

Tras los resultados obtenidos en la matriz podemos determinar que, de las dificultades encontradas para aprender en primero por parte de los alumnos, las que los estudiantes consideran dependían de ellos mismos eran:

- La gestión del tiempo.
- Ser constante, esforzarse y automotivarse.
- Controlar los nervios.

- Implicarse en los trabajos en equipo.
- Buscar información relevante.
- La toma de apuntes.
- Aprender a conocerse uno mismo.

Tras los resultados obtenidos en la matriz podemos determinar que los alumnos reconocen la ayuda obtenida de los talleres (Qué se aprendió en ellos) de la siguiente manera:

- Gestión del tiempo: Gestionarse mejor el tiempo, distribuirse correctamente las tareas, detectar horas de máxima concentración y priorizar tareas.
- Ansiedad ante exámenes: Controlar la alimentación, el deporte y el sueño y los pensamientos desadaptativos (tener pensamientos positivos) y aprender técnicas de relajación.
- Trabajo en equipo: aprender la importancia de la responsabilidad compartida, la distribución de roles, la organización del trabajo con el equipo y la necesidad de resolver los conflictos.
- Exposiciones orales: aprender a trabajar la comunicación verbal y no verbal, reconocer la importancia de una correcta estructura del PowerPoint, trabajar los pensamientos negativos y controlar los nervios.

Tras los resultados obtenidos en la matriz podemos determinar que, en relación con la recomendación a otros compañeros (Qué talleres y por qué), en general, todos los alumnos y alumnas recomendarían hacer alguno o, incluso todos los talleres, dando los siguientes motivos:

- Se dan contenidos que en Bachillerato no se trabajan y la universidad es un gran cambio.
- Los nuevos alumnos ven realmente a lo que se van a enfrentar.
- Son un golpe de realidad.

Tras los resultados obtenidos en la matriz podemos determinar que los estudiantes incorporarían en los talleres:

- Métodos y técnicas de estudio.
- Ayudar para evitar las distracciones.
- Ayudas para la integración en la universidad.
- Ayudas para la realización de exámenes prácticos.
- Un método dirigido a las recuperaciones.
- Ayudas para la búsqueda de información.

9.1.2.2. Resultados de la valoración cualitativa de los talleres por medio de la encuesta de calidad de la UCV.

Los alumnos y alumnas contestaron a tres cuestiones abiertas en el cuestionario de Calidad de la UCV en las que pudieron establecer sugerencias respecto a la organización, contenidos y actividades y docencia de cada uno de los seminarios/talleres los resultados. Con respecto a ello, ningún alumno realizó sugerencias.

9.1.2.2.1. Análisis de los resultados de la valoración cualitativa de los talleres por medio de la encuesta de calidad de la UCV.

Dado que ningún alumno respondió a las preguntas establecidas por el servicio de calidad no podemos realizar ninguna valoración en este sentido.

9.1.2.3. Resultados de la valoración cualitativa de los talleres por medio del cuestionario pasado junto al postest.

Junto al postest se solicitó a los alumnos responder a dos preguntas de respuesta abierta con el fin de tener más información respecto a los talleres realizados. Dichas preguntas fueron:

1. ¿Qué consideras que ha sido lo más útil de los talleres del Servicio de Orientación?, ¿qué es lo que más te ha servido para el aprendizaje en la universidad?
2. ¿Qué es lo que has echado de menos o te hubiera gustado trabajar en los talleres del Servicio de Orientación?

Algunas de las respuestas dadas por parte de los alumnos fueron:

1. ¿Qué consideras que ha sido lo más útil de los talleres del Servicio de Orientación?, ¿qué es lo que más te ha servido para el aprendizaje en la universidad?
 - a. “El trabajo en equipo. Es la primera vez que hago trabajos de una forma tan ordenada y tranquila, pese a que hago trabajos en grupo desde 1º de la ESO.”
 - b. “La planificación en la semana y poder compaginar apuntes con estudio.”
 - c. “Considero que los talleres son útiles y que te pueden llegar a servir para un mejor desempeño en la universidad, pero eso depende de si los pones en práctica.”
 - d. “Cuando fui al taller de Exposiciones orales comprendí que todo el mundo se puede poner nervioso, pero que es importante saber llevarlo.”
 - e. “La manera de enfocar el estudio, sobre todo, el hecho de abordar cada asignatura de una determinada manera.”
 - f. “La manera de organizarme y de enfocar cómo estudiar para los exámenes.”
 - g. “Me han proporcionado herramientas para trabajar que desconocía.”

Ningún alumno contestó a la segunda pregunta planteada en la encuesta.

9.1.2.3.1. Análisis de los resultados de la valoración cualitativa de los talleres por medio del cuestionario pasado junto al postest.

Podemos determinar que algunos alumnos consideran que los talleres les han sido útiles para:

- Realizar mejores trabajos en equipo.
- Organizarse mejor el estudio.
- Aprender a manejarse mejor en la universidad.
- Relativizar el miedo a las exposiciones en público.

9.1.3. Resultados de la valoración cualitativa en relación con las dificultades de aprendizaje encontradas al acceder a la universidad y la forma de abordarlas por medio de la asistencia a las sesiones individuales en el despacho.

A continuación, presentamos una matriz (tabla 68) que recoge las opiniones de los alumnos y alumnas, extraídas del grupo de discusión y/o entrevistas, en relación a las dificultades encontradas en torno al aprendizaje al acceder a la universidad y cómo asistir al despacho del Servicio de Orientación ayudó a solventarlas.

Tabla 68

Matriz: Dificultades para aprender en la universidad y cómo abordarlas.

ALUMNADO	DIFICULTADES PARA APRENDER EN 1°	DIFICULTADES QUE DEPENDÍAN DEL ALUMNADO	AYUDA DE LAS SESIONES INDIVIDUALES EN DESPACHO. Qué se aprendió en ellas.	RECOMENDACIÓN A COMPAÑEROS SOBRE LA ASISTENCIA AL DESPACHO DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN	QUE HABRÍA QUE INCORPORAR EN LAS SESIONES INDIVIDUALES.
Alumno 2	<p>Marcarse una rutina de estudio y organización.</p> <p>Sobrecarga académica y amplitud de temarios para los exámenes.</p> <p>No conocer a nadie en los trabajos en equipo y no saber cómo van a trabajar.</p> <p>Dificultades para ampliar la información de los apuntes.</p>	<p>Controlar los nervios.</p> <p>Aprender a gestionarse.</p>	<p>Sobre todo, a gestionarme el tiempo.</p> <p>Planificarme los tiempos libres que tengo.</p> <p>Marcar prioridades y, ante la llegada de los exámenes, no agobiarme por el temario.</p>	<p>Sí porque es de gran ayuda que tengamos a una persona que te pueda llegar a entender y que conoce las pautas para mejorar, para enseñarme y para hacerlo lo mejor posible.</p>	<p>Evitar las distracciones.</p>
Alumno 3	<p>La gestión del tiempo.</p> <p>Conocerte más porque no tienes a un profesor que esté encima.</p> <p>En la universidad los temas son más densos.</p> <p>Ponerte delante de gente que no conoces a exponer.</p>	<p>Hacerte los apuntes.</p> <p>Cumplir la gestión del tiempo.</p> <p>Saber hacer buenos trabajos en la universidad.</p>	<p>Es muy importante conocerte para planificar bien.</p> <p>Gestionar correctamente el estudio.</p> <p>Estoy más motivada con la carrera.</p> <p>Aprender a gestionar las emociones.</p>	<p>Debería ser obligatorio ir.</p>	<p>Gestión emocional</p>

	<p>Dificultades para expresarte bien, gesticular...</p> <p>Los exámenes tipo test porque en bachiller se enfocan a la selectividad.</p>				
Alumno 4	<p>Organización del estudio.</p> <p>Tienes que trabajar de forma constante.</p> <p>Buscar información para ampliar información para el estudio.</p> <p>No hacer correctamente resúmenes ni esquemas.</p>	<p>El esfuerzo y no postergar.</p>	<p>Organizarme de forma correcta y ser más productivo.</p> <p>Más motivación.</p> <p>La organización ayuda a que te apasione más la carrera.</p>	<p>Sí, sobre todo, a aquellos que se esfuerzan mucho y no obtienen resultados buenos y no saben por qué.</p>	
Alumno 6	<p>Sobrecarga de estudio para los exámenes.</p> <p>Ya no solo vale con memorizar, hay que entender y relacionar.</p> <p>Tiempo dedicado al estudio.</p> <p>Exponer delante de gente nueva.</p>	<p>Buscar información relevante.</p> <p>Implicarse en los trabajos en equipo.</p> <p>Aprender a no ponerse nerviosa en los exámenes.</p>	<p>La organización me ha ayudado a poder repasar los temas, no saturare, saber combinar tareas y asignaturas.</p>	<p>Sí, porque te organizas y les puedes explicar cómo funciona la universidad.</p>	<p>Resolución de problemas con profesores.</p>
Alumno 7	<p>Aprovechar el tiempo.</p> <p>La carga lectiva y la cantidad de temas para exámenes.</p> <p>No tenía ninguna técnica de estudio.</p>	<p>Ser constante y esforzarse.</p>	<p>La organización del tiempo.</p>	<p>Sí, porque nos entiendes y es cercano.</p>	

	<p>No conocer a nadie a la hora de hacer trabajos en equipo.</p> <p>Dificultades para exponer en público.</p>				
Alumno 8	<p>La planificación y ser constante.</p> <p>Nunca había sido constante.</p> <p>Si dejas de tomar apuntes te ves perdida.</p> <p>La cantidad de temario para los exámenes.</p> <p>Sobrecarga académica.</p> <p>Dificultades para exponer en público.</p>	<p>Ser constante y esforzarse.</p>	<p>La organización del tiempo.</p>		
Alumno 9	<p>Sobrecarga académica y densidad de los temarios.</p> <p>Gestión del tiempo. Sin organización no llegas a todo.</p> <p>Esfuerzo y resultado académico no siempre van unidos.</p> <p>La búsqueda de información es complicada.</p> <p>En los trabajos en equipo la gente no es responsable.</p>	<p>La gestión del tiempo.</p>	<p>Paz mental y aprender a gestionarme.</p>		

	Dificultad para afrontar los exámenes por la densidad de los temarios y la cantidad de temarios. Miedo a hablar en público.				
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

9.1.3.1. Análisis de los resultados de la valoración cualitativa en relación con las dificultades de aprendizaje encontradas al acceder a la universidad y la forma de abordarlas por medio de la asistencia a las sesiones individuales en el despacho.

Tras los resultados obtenidos en la matriz anterior podemos determinar que las dificultades encontradas para aprender en primero por parte de los alumnos y alumnas fueron:

- Dificultades en la búsqueda y selección de la información.
- Sobrecarga académica. Pensamientos negativos en relación a esto.
- Densidad y dificultad de los temarios.
- Marcarse una rutina de trabajo, la gestión del tiempo y ser constante.
- La ansiedad ante los exámenes.
- Miedo a hablar en público y la evaluación que conlleva.
- Problemas en los trabajos en equipo relacionados con no conocer a los compañeros o falta de responsabilidad de los integrantes.
- El esfuerzo dedicado no siempre responde a los resultados académicos.
- No disponer de técnicas de estudio.
- No vale solo con memorizar, hay que entender y relacionar.
- Ser más constante y disciplinado.

Tras los resultados obtenidos en la matriz podemos determinar que, de las dificultades encontradas para aprender en primero por parte de los alumnos, las que los estudiantes consideran dependían de ellos mismos eran:

- La gestión del tiempo.
- Ser constante, esforzarse y no postergar.
- Controlar los nervios.
- Implicarse en los trabajos en equipo.
- Saber hacer buenos trabajos.

- Buscar información relevante.
- Aprender a conocerse uno mismo.

Tras los resultados obtenidos en la matriz podemos determinar que los alumnos reconocen la ayuda de las sesiones individuales en despacho (Qué se aprendió en ellas) en los siguientes aspectos:

- La gestión del tiempo.
- Ser más productivo.
- Estar más motivado.
- Paz mental.
- Gestionar las emociones.
- Saber priorizar.
- Autoconocimiento.

Tras los resultados obtenidos en la matriz podemos determinar que, en relación con la recomendación a otros compañeros sobre la asistencia al despacho del servicio de orientación, en general, todos los alumnos y alumnas recomendarían la asistencia al Servicio de Orientación porque:

- El orientador tiene conocimiento de las pautas para mejorar en la universidad.
- Se realiza una atención cercana.
- El orientador puede explicar el funcionamiento de la universidad.

Tras los resultados obtenidos en la matriz podemos determinar que los estudiantes incorporarían las sesiones individuales en el despacho del Servicio de Orientación:

- Ayuda relacionada con la resolución de conflictos con profesores.

9.1.4. Síntesis de los resultados de la valoración cualitativa de las dificultades de aprendizaje de los alumnos al acceder a la universidad, de los talleres realizados y de las atenciones individuales en el despacho.

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes universitarios presentan problemas al acceder a la universidad que les impiden desenvolverse satisfactoriamente en su aprendizaje. Algunos de los problemas más destacados están relacionados con la gestión del tiempo, las rutinas de estudio y la constancia, la sobrecarga académica, la ausencia de libros de texto (contrario a en el Bachillerato), no disponer de técnicas de estudio, la búsqueda y selección de información, la ansiedad ante exámenes, el miedo a hablar en público y la evaluación que conlleva, la realización de trabajos en equipo y el miedo al fracaso, entre otros.

Asimismo, vemos que muchos alumnos y alumnas son conscientes de estos problemas y consideran que dependen de ellos mismos mejorarlos como, por ejemplo, la propia gestión del tiempo, el control de los nervios y la ansiedad, la búsqueda de información y el autoconocimiento. Esto último como algo indispensable para lograr superar los problemas.

Muchos de estos problemas detectados al acceder a la universidad fueron abordados por medio de la asistencia a los talleres y al despacho del Servicio de Orientación, según los alumnos y alumnas. Así, éstos apuntan a mejoras en torno a la gestión del tiempo, la distribución correcta de las tareas, la detección de horas productivas para el estudio, la priorización de tareas, el control de aspectos relacionados con la ansiedad como la alimentación, el sueño, el deporte, los pensamientos desadaptativos y las técnicas de relajación, la responsabilidad compartida en los trabajos en equipo, la necesidad de establecer roles dentro del equipo, su organización y resolución de los conflictos, y aspectos relacionados con la comunicación verbal y no verbal en las exposiciones orales, la necesidad de atender a la estructura correcta del PowerPoint y al control de los nervios.

9.2. Discusión.

Con el fin de comparar la evolución en estrategias de aprendizaje, actitudes y enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia, tras la asistencia a diversas acciones formativas para su mejora, se analizó el resultado de la aplicación de los cuestionarios CEVEAPEU, CEVAPU y CPE, que evalúan estrategias, actitudes y enfoques. La Hipótesis 1 planteada señalaba que tras la aplicación del entrenamiento en estrategias de aprendizaje, por medio de talleres aplicados en grupo y/o por medio del seguimiento/tratamiento individual, los estudiantes universitarios que reciban dicha formación y/o seguimiento mejorarán sus estrategias de aprendizaje, sus actitudes y sus enfoques de aprendizaje, hallándose diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pretest y los del postest, siendo las puntuaciones superiores en el postest.

Comenzaremos esta discusión con los análisis cuantitativos intragrupal de un solo grupo realizados y seguiremos con los intragrupal agrupados por número de talleres realizados y asistencia a sesiones individuales en despacho. Además, incluiremos las evaluaciones de los estudiantes con respecto al grado de utilidad y satisfacción, así como un análisis de los cuestionarios de evaluación de cada una de las intervenciones requeridos por el sistema de calidad de la Universidad Católica de Valencia.

Los resultados cuantitativos intragrupal de cada uno de los grados, independiente de la asistencia a los talleres y/o sesiones individuales en despacho, mostraron diferencias con respecto a las estrategias de aprendizaje que en uno de los grupos mejoraban de manera muy discreta y en los otros de manera más clara, aunque es cierto que en pocos casos las diferencias fueron estadísticamente significativas. Así, pudimos observar como los alumnos del grado en Veterinaria mostraron un aumento de las puntuaciones de pretest a postest en siete de las

veinticinco estrategias: motivación extrínseca, atribuciones externas, control de la ansiedad, conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, almacenamiento, simple repetición y transferencia, uso de la información.

Los alumnos del grado en Biotecnología presentaron un aumento de las puntuaciones medias en once de las veinticinco estrategias: motivación extrínseca, atribuciones externas, autoeficacia y expectativas, control de la ansiedad, autoevaluación, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros, selección de información, adquisición de información, elaboración, transferencia y uso de la información y manejo de recursos para usar la información adquirida.

Y, finalmente, los alumnos del grado en Ciencias del Mar tuvieron un aumento en quince de las veinticinco estrategias: motivación extrínseca, atribuciones internas, atribuciones externas, control de la ansiedad, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, selección de información, adquisición de información, elaboración, organización, personalización y creatividad, pensamiento crítico, almacenamiento, memorización, uso de recursos mnemotécnicos, almacenamiento simple repetición, transferencia y uso de la información y manejo de recursos para usar la información adquirida.

De entre las estrategias que aumentaron de pretest a posttest dos de ellas mejoraron en los tres grados: control de la ansiedad y transferencia y uso de la información. No obstante, encontramos también un aumento de dos estrategias cuyo aumento no es tan beneficioso para el desempeño del alumno: motivación externa y atribuciones externas.

Por otra parte, mejoró un repertorio importante de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información en los tres grupos, lo que es relevante, y

mejoraron algunas estrategias vinculadas a procesos de autorregulación, aspecto muy positivo.

Del mismo modo, con respecto a las actitudes y enfoques de aprendizaje los estudiantes del grado en Veterinaria presentaron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest en los resultados correspondientes a los factores de la escala enfoque superficial, estrategia superficial y motivo superficial, así como la media de la propia escala. Dichos resultados fueron compartidos por los estudiantes del grado en Biotecnología y Ciencias del Mar. Sin embargo, en los resultados de los estudiantes de este último grado el factor estrategia profunda, de la escala enfoque profundo, presentó un aumento de las medias de pretest a posttest, así como también lo hizo la propia puntuación global de la escala de enfoque profundo.

Con respecto a las actitudes el único aumento encontrado se dio en el grado en Ciencias del Mar donde se observó que las puntuaciones de la dimensión valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa y de la puntuación global presentaron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest.

Por tanto, con los resultados obtenidos al analizar la evolución de las puntuaciones de los sujetos de los tres grados, del pretest al posttest, la hipótesis de mejora sólo se pudo verificar en parte, dado que hubo diferencias en un número relevante de variables, con mejora en el posttest, pero solo en contados casos las diferencias fueron estadísticamente significativas.

Por otra parte, con base en los resultados obtenidos tras los análisis intragrupal en función del número de los talleres realizados tampoco se ha podido verificar plenamente la hipótesis planteada, ya que no observamos suficientes diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, sí hemos

podido observar mejoras, algunas de ellas significativas, en distintas estrategias de aprendizaje, subescalas y escalas, cuyo resumen se presenta en la tabla 69.

Tabla 69

Resumen número de estrategias de aprendizaje/Subescalas/Escalas en función del número de talleres realizados.

		Número de talleres			
		0 talleres	1 taller	2 talleres	3 – 4 talleres
Estrategias	Aumentan	4	10	7	14
	Disminuyen	21	15	16	8
	Igual			2	3
Subescalas	Aumentan		1		3
	Disminuyen	6	5	6	3
	Igual				
Escalas	Aumentan		1		1
	Disminuyen	2	1	2	1
	Igual				
Global	Aumenta				
	Disminuyen	1	1	1	1
	Igual				

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, se produce mejora en las puntuaciones de estrategias cuando el número de talleres es más alto (3-4), pero no con tanta claridad cuando se pasa de 1 a dos talleres, en relación con el número de estrategias, subescalas y escalas que aumentaron sus puntuaciones medias de pretest a postest.

Dichos resultados no son del todo coherentes con respecto a otras investigaciones que indican que la formación en estrategias de aprendizaje obtiene resultados estadísticos significativamente positivos como reflejan las investigaciones de Norton y Crowley (1995), Gargallo (1997), Hofer, Yu, y Pintrich (1998), Hofer y Yu (2003), Gargallo y Ferreras (2000), Solano (2006), Weinstein, Husman, y Dierking (2002) y Rosário et al. (2007). Es cierto que

algunos de estos trabajos no se refieren a estudiantes universitarios sino de secundaria. Por eso, comentamos con un cierto detalle este último estudio, el de Rosário, centrado en la educación superior, que los estudiantes del grupo experimental de su investigación, después de participar en el programa, mejoraron significativamente el conocimiento declarativo sobre estrategias de aprendizaje. En esta investigación se hizo uso del Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Aprendizaje (CEA), instrumento elaborado específicamente para su investigación. Se trata de un instrumento construido con base en el contenido a tratar en las sesiones del programa de formación que llevaron a cabo. Los ítems se refieren a las diez estrategias más importantes trabajadas en la intervención, divididas en cuatro grupos: estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias motivacionales y de gestión de recursos.

Probablemente los resultados que nosotros obtuvimos tengan que ver con el uso de un instrumento que evalúa un amplísimo repertorio de estrategias de aprendizaje, de las que sólo algunas se trabajaron en la intervención. Seguramente era demasiado pretencioso buscar mejoras en todas las estrategias que evalúa el CEVEAPEU.

Aprovechamos la referencia al estudio anterior para verificar que los programas de intervención en estrategias de aprendizaje pueden mejorar del mismo modo los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Así, dicho estudio de Rosário et al. (2007) verificó la disminución del uso del enfoque superficial y, aunque no hallaron cambios estadísticamente significativos en el grupo experimental en cuanto al uso de un enfoque profundo de aprendizaje, la tendencia observada fue hacia el incremento de este tipo de enfoque. En nuestros resultados, recordemos, todos los análisis intragrupo realizados mostraron un aumento de las puntuaciones medias de pretest a posttest en los factores de la escala superficial, así como las puntuaciones de la propia escala y únicamente se presentó un aumento de la estrategia profunda y de la escala enfoque profundo en los resultados de los alumnos que realizaron entre 3 y 4 talleres.

Los resultados obtenidos en el Cuestionario sobre Procesos de Estudio/Enfoques de aprendizaje (CPE) nos llevan a desestimar nuestra hipótesis de que los resultados en enfoques de aprendizaje mejorarían tras la aplicación de las intervenciones.

Nuestra hipótesis hacía referencia, también, a que las intervenciones individuales también mejorarían los resultados en estrategias de aprendizaje, enfoques y actitudes y, tras el análisis de los resultados, podemos confirmarla parcialmente. La tabla 70 muestra en resumen el número de estrategias que aumentaron, disminuyeron y se mantuvieron igual, sin tener en cuenta si los resultados obtenidos fueron estadísticamente significativos o no.

Tabla 70

Resumen número de estrategias de aprendizaje/Subescalas/Escalas en función del número de sesiones individuales en despacho.

		Número de sesiones			
		0 sesiones	1 - 2 sesiones	3 - 4 sesiones	5 o más sesiones
Estrategias	Aumentan	8	16	9	15
	Disminuyen	16	8	15	10
	Igual	1	1	1	
Subescalas	Aumentan	1	4	1	5
	Disminuyen	5	2	5	1
	Igual				
Escalas	Aumentan		1	2	2
	Disminuyen	2	1		
	Igual				
Global	Aumenta		1		1
	Disminuyen	1		1	
	Igual				

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, los resultados mejoran si un alumno ha asistido al despacho de orientación 1-2 sesiones o 5 o más a trabajar aspectos relacionados

con las estrategias de aprendizaje, mientras que los resultados empeoran si el alumno nunca ha asistido a orientación, pero también si ha realizado entre 3 y 4 sesiones individuales.

Sin embargo, dichos resultados deben considerarse con cautela debido a que la tipología de atención en sesión individual no es tomada en cuenta.

Por su parte, los resultados en los cuestionarios de enfoques de aprendizaje y actitudes con respecto al número de sesiones individuales en despacho no ayudan a determinar la aceptación o no de la hipótesis. Los alumnos que acudieron de manera individual al despacho cinco o más sesiones aumentaron tanto las puntuaciones del enfoque superficial como las del profundo, salvo la puntuación de motivo profundo, que presentó un descenso de las puntuaciones. Con respecto a las actitudes, los resultados empeoraron en prácticamente todos los postests. Este resultado llama nuestra atención si observamos los resultados obtenidos en estrategias de aprendizaje y enfoques de aprendizaje de los alumnos que realizan cinco o más sesiones individuales en despacho.

En relación con los resultados obtenidos tras el análisis de las entrevistas y el grupo de discusión podemos determinar que los estudiantes acceden a la universidad con grandes dificultades con respecto a estrategias de aprendizaje como: ansiedad, planificación, control/autorregulación, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros, conocimiento de fuentes y búsqueda de información, selección de información, elaboración y organización. Los estudiantes indican que, tras los talleres realizados mejoran en algunos aspectos de su aprendizaje en la universidad pudiendo determinar algunas estrategias relacionadas con estas mejoras como: ansiedad, planificación, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros. Asimismo, los alumnos y alumnas que realizaron sesiones individuales en el despacho de orientación también vieron mejoras en aspectos relacionados con su aprendizaje. Algunas de estas mejoras se relacionan con estrategias de ansiedad, planificación y motivación

intrínseca y atribuciones internas, estas dos últimas como consecuencia de una gestión del tiempo adecuada. Con los resultados obtenidos podemos verificar la hipótesis: Los estudiantes valoran positivamente el proceso metodológico utilizado por el orientador y su eficacia.

Asimismo, con base en los resultados obtenidos tras el análisis de los instrumentos utilizados para comprobar el nivel de satisfacción por parte de los alumnos, el cuestionario de calidad de la UCV y la encuesta pasada junto al postest a los alumnos, podemos verificar también esta hipótesis.

III. CONCLUSIONES.

Una vez realizada nuestra investigación es momento de compartir las conclusiones a las que llegamos con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas en inicio: ¿es posible modificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes por medio de la formación?, ¿cambia el enfoque de aprendizaje del alumno después de ser formado en estrategias de aprendizaje?, ¿una adecuada formación en este campo modifica las actitudes de éstos?, ¿un seguimiento individualizado ejerce algún impacto en las estrategias de aprendizaje, los enfoques y las actitudes frente al aprendizaje de nuestros alumnos?.

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas, tan relevantes en la educación superior, se formularon una serie de objetivos:

Objetivo 1. Evaluar las estrategias de aprendizaje, actitudes y enfoques de aprendizaje con los que los estudiantes de primer año acceden a la universidad.

Objetivo 2. Evaluar el impacto de una serie de intervenciones grupales en estrategias de aprendizaje para los estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia en

relación con sus estrategias de aprendizaje previas, sus actitudes hacia el aprendizaje y sus enfoques de aprendizaje.

Objetivo 3. Evaluar el impacto del seguimiento/tratamiento individual en estrategias de aprendizaje, llevado a cabo en sesiones de despacho por el orientador, para estos estudiantes en relación con sus estrategias de aprendizaje previas, sus actitudes hacia el aprendizaje y sus enfoques de aprendizaje.

Objetivo 4. Analizar la percepción de los alumnos sobre el proceso metodológico utilizado y sobre su eficacia.

Para dar respuesta a estos objetivos se aplicaron los cuestionarios CEVEAPEU, CEVAPU y CPE antes y después de las intervenciones y del seguimiento individualizado. Asimismo, se recabó información sobre el grado de satisfacción y utilidad de las intervenciones y el seguimiento, así como otros datos relevantes para la investigación, por medio de cuestionarios, grupo de discusión y entrevistas. El análisis de esta información nos ha permitido verificar o desestimar las hipótesis planteadas en la investigación.

Con base en estos objetivos se desarrollaron las hipótesis planteadas y analizadas en el apartado anterior que, a continuación, presentamos, sintetizando los resultados:

Hipótesis 1. Tras la aplicación del entrenamiento en estrategias de aprendizaje, por medio de talleres aplicados en grupo y/o por medio del seguimiento/tratamiento individual, los estudiantes universitarios que reciban dicha formación y/o seguimiento mejorarán sus estrategias de aprendizaje, sus actitudes y sus enfoques de aprendizaje, hallándose diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pretest y los del postest, siendo las puntuaciones superiores en el postest.

Dicha hipótesis únicamente pudo verificarse parcialmente debido a la escasez de diferencias significativas halladas en los resultados, aunque se obtuvieron resultados positivos en diversas estrategias de aprendizaje con el aumento de sus puntuaciones medias de pretest a postest, y ello tanto contemplando el número de talleres realizados como el número de sesiones individuales en despacho.

Hipótesis 2. Los estudiantes valorarán positivamente el proceso metodológico utilizado por el orientador y su eficacia.

Dicha hipótesis fue corroborada por los resultados dado que los alumnos evaluaron muy positivamente las intervenciones realizadas tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

Con el fin de comprender el porqué de dichos resultados buscamos en la literatura investigaciones similares y pudimos comprobar que las que encontramos, muy pocas por la complejidad que suponen este tipo de tratamientos en la formación universitaria, comportan el desarrollo de programas estructurados. Posiblemente, en nuestro caso, la aplicación de intervenciones aisladas y voluntarias no fue suficiente para la mejora de las puntuaciones medias de pretest a postest de manera significativa. El contexto de la universidad no permitía incorporar procesos formativos estructurados en estrategias de aprendizaje lo suficientemente largos y obligatorios para el alumnado. Asimismo, al no contar con investigaciones similares que utilizaran seguimiento individualizado del alumnado, como hicimos nosotros en las sesiones desarrolladas con sujetos individuales en el despacho del orientador, no pudimos contrastar los resultados que nosotros obtuvimos con los provenientes de otras investigaciones.

IV. RECOMENDACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Somos conscientes de que nuestra investigación presenta dos limitaciones claras: por un lado, el no haber podido aplicar un programa estructurado a un número suficiente de sujetos y, por otro, no haber dispuesto de grupo de control.

Ya hemos explicado que el contexto universitario en que desarrollamos nuestro trabajo no permite la implementación de programas aplicados de modo obligatorio a todo el alumno. Además, en nuestra Facultad no disponíamos más que de tres grupos, uno por titulación, por lo que no se pudo articular un diseño cuasiexperimental, con grupo de control.

Por esta razón, consideramos que la continuidad de esta línea de investigación debería comportar el convencer a los responsables universitarios de la necesidad del establecimiento de un programa formativo estructurado, aplicado de modo obligatorio a todo el alumnado de los grupos, y también de la pertinencia de facilitación de grupos de control, si es necesario de otras facultades.

Con la elaboración de programas específicos bien estructurados y aplicados con tiempo suficiente en estudiantes universitarios se obtienen buenos resultados como los obtenidos en los estudios de Norton y Crowley (1995) donde los estudiantes entrenados desarrollaron una concepción de aprendizaje más sofisticada, mejoraron sus estrategias y habilidades, y desarrollaron un enfoque profundo, obteniendo, además, mejor rendimiento académico y también en el estudio de Rosário et al. (2007) con el que los estudiantes mejoraron sus conocimientos de estrategias y el manejo de las mismas, a la vez que desarrollaron un enfoque profundo. También mejoraron su rendimiento académico frente los no entrenados.

Por otra parte, es un hecho comprobado que los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad presentan deficiencias relacionadas con sus estrategias de aprendizaje. Esto, que no se suele evaluar ni considerar en este tipo de alumnado,

repercute negativamente en el día a día del estudiante universitario, afectando tanto a su desarrollo académico como a su futuro.

Por ello, creemos esencial continuar formando a los estudiantes de nuevo ingreso en estrategias de aprendizaje y continuar apoyándoles académica y personalmente para conseguir sus objetivos.

El desarrollo de un trabajo conjunto con los otros orientadores de la universidad podría permitir implementar iniciativas amplias de formación en el terreno que nos ocupa, en las distintas facultades y titulaciones, al tiempo que incrementar la muestra para futuras investigaciones. Es ésta una tarea para el futuro y un programa de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, J. (2003). El sí mismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo* (pp. 496- 522). Madrid: Pirámide.
- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. San José, Costa Rica: UCR.
- Acevedo, M. P. y Meza, B. R. (2019). *Satisfacción sobre la calidad educativa percibida y actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios de educación*. (Tesis de maestría) Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima: Perú.
- Aguilar Rivera, M. C. (2010) Los enfoques de aprendizaje en la universidad: un estudio de caso. *Revista de Psicología*, 6(11), 67-86.
- Ahmed, W., Van der Werf, G. y Minnaert, A. (2010). Emotional Experiences of Students in the Classroom: A Multimethod Qualitative Study. *European psychologist*, 15(2), 142-151.
- Akey, T. (2006): School context, student attitudes and behaviour, and academic achievement: An exploratory analysis. Informe de investigación. Publicación electrónica: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000b/80/3 1/25/01.pdf
- Alcañiz, M., Alemany, R., Bolancé, C., Chuliá, H., Riera, C. y Santolino, M. (2016). Importancia de las actitudes y del progreso en competencias sobre el rendimiento académico del estudiante. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 8, 20-25.

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santularia.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso, L. E. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Altbach, Ph. G. (2002). Research and training in higher education: the state of the art. *Higher Education in Europe*, 27(1-2), 154-168.
- Álvarez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374.
- Álvarez, M. y Fernández, R. (1990). *Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio. CHTE*. Madrid: TEA.
- Álvarez, J., Aguilar, J. M. y Lorenzo, J. J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354.
- Amieiro, N., Suárez, N., Cerezo, R., Rosário, P., y Núñez, J. C. (2018). Inventario de procesos de estudio (IPE-ES) para estudiantes universitarios: Estudio de su fiabilidad y validez. *Publicaciones*, 48(1), 183-196. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7332
- Andrade-Valles, I., Facio-Arciniega, S., Quiroz -Guerra, A., Alemán-de la Torre, L., Flores-Ramírez, M., y Rosales-González, M. (2018). Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería universitaria*, 15(4), 342-351.

- Arias-Estero, J., Morales-Belando, M., Meroño, L. y Calderon A. (2019). Enfoque de aprendizaje y rendimiento académico tras una intervención de carácter constructivista en estudiantes universitarios. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 16-24). Barcelona: Octaedro.
- Asún, S., Rapún, M. y Romero M. R. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 175-192.
- Atkinson, R.C. y Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: a proposed system and its control processes. En K. W. Spence y J. T. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances. Research and Theory*, vol. 2. Nueva York: Academic Press.
- Ausubel, D. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt Rinehart ando Winston.
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Avellaneda, M., Rodríguez, E., Cabezas, M. y Polo, A. (1999). Diagnóstico Integral de Estudio, DIE, (niveles 1, 2 y 3). Madrid: TEA.
- Ayala, C. L., Martínez, R. y Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*. Barcelona: Instituto de Orientación Psicológica EOS.

- Badia, A. (Coord.), Álvarez, I., Carretero, R., Liesa, E. y Becerril, L. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bados, A. (1986). *Análisis de componentes de un tratamiento cognitivo-somático-conductual del miedo a hablar en público*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Bados, A. (2005). *Miedo a hablar en público*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/353/1/120.pdf>
- Baker, L. y Cerro, L. C. (2000). Assessing metacognition in children and adults. En G. Schraw y J. C. Ampara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 99-145). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska Press.
- Balentyne, P. y Varga, M. A. (2017). Attitudes and Achievement in a Self-Paced Blended Mathematics Course. *Journal of Online Learning Research*, 3(1), 55-72. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148593.pdf>
- Ballenato, G. (2005). *Técnicas de estudio. El aprendizaje activo y positivo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bandura, A. (1963). The role of imitation in personality development. *J. Nursery Educ.*, 18(3), 107-215
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

- Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes through Perceived Self Efficacy. *Developmental Psychology*, 5(5), 729-735.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *American Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Baños, J. E. y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8(4), 216-225.
- Barboyon, L. (2019). *Aplicación y evaluación de un formato metodológico centrado en el aprendizaje en estudiantes universitarios de la Universidad de Valencia* (Tesis doctoral). Universitat de València, València.
- Barca, A. (1999). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia
- Barca, A. (2000). Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5, 301-324.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala Siacepa. *Psicothema*, 16(1), 94-103.

- Barca, A., Peralbo, M., Porto A. M. y Brenlla, J. C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 193-226.
- Bakar, K. A., Tarmizi, R. A., Mahyuddin, R., Elias, H., Wong, S. L. y Ayub, A. F. M. (2010). Relationships between university students' achievement motivation, attitude and academic performance in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4906-4910.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Barron, H. J. y Llimpe, Y. (2017). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de medicina del primer año de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Anales de la Facultad de Medicina*, 78(1), 49- 54. doi: <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v78i1.13021>
- Becerra, M. T. (2017). La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 117-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.270631>
- Bélanger, J. (1999). *Imágenes y realidades del conductismo*. Oviedo: Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Bello, S. y Velázquez, L. (2007). La motivación y el cambio conceptual. *Revista Cubana de Química*, 19(2), 67-70.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Beltrán, J. A. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. A. Beltrán y C. Genovard. *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Síntesis
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73
- Beltrán, J., Moraleda, M., García-Alcañiz, E., Calleja, F. y Santiuste, V. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J., Pérez, L. F. y Ortega, M. I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2001). *Historia Oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bernad, J. A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Bernad, J. A. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado (ESEAC)*. Madrid, Narcea.
- Betancourt-Pereira, J. (2020). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Secretariado Ejecutivo, Machala–Ecuador. *Investigación Valdizana*, 14(1), 29-37. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.487>
- Biggs, J. (1978a). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. (1978b). The relationship between developmental level and the quality of school learning. En S. Modgil, y C. Modgil, (Eds.), *Toward a theory of psychological development within the piagetian framework*. Slough: National Foundation for Educational Research.

- Biggs, J. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. En J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance* (pp. 317-347). New York: Academic Press.
- Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1987a). *Learning Process Questionnaire (LPQ). Manual*. Melbourne: Australian Council for Education Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1987c). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary or tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 12(1), 5-15.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE y Open University.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea
- Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

- Blumenfeld, P. C. y Marx, R. (1997). Motivation and cognition. En H. J. Walberg y G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 79-106). Berkeley, CA: McCutchan.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: initiating and maintaining behavioral change. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 377-397.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. En E. Sigel y K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 4, Child Psychology in Practice* (pp. 345-377). Nueva York, USA: John Wiley & Sons.
- Boekaerts, M. y Cascallar, E. (2006). How Far Have We Move toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2) 199-231.
- Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: Finding a balance between learning and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S. y Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. En J. C. Impara y L. L. Murphy (Ed.), *Buros-Nebraska series*

on measurement and testing: Issues in the measurement of meta-cognition (pp. 1-41), Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement.

Borkowski, J. G. y Muthukrishna, N. (1992). Moving Metacognition into the classroom: Working models and effective strategy teaching. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 477-501). San Diego: Academic Press.

Borkowski, J. G. y Muthukrishna, N. (1995). Learning environments and skill generalization: How contexts facilitate regulatory processes and efficacy beliefs En F. E. Weinert y W. Schneider (Eds.), *Memory performance and competencies: Issues in growth and development* (p. 283-299). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Boza, A. y Toscano M.O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1). Recuperado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART8.pdf>

Bransford, J. D. y McCarrell, N. S. (1975). A sketch of a cognitive approach to comprehension, some thoughts about understanding what it means to comprehend. En P. N. Jhonson-Laird y P. C. Wason (Comps.). *Thinking, Readings in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Britton, B. K., y Glynn, S. M. (1989). *Mental management and creativity: A cognitive model of time management for intellectual productivity*. En J. A. Glover, R. R. Ronning y C. R. Reynolds (Eds.), *Perspectives on individual differences. Handbook of creativity* (p. 429-440). New York: Plenum Press.

Britton, B. K. y Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.

- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. Nueva York: Pergamon Press.
- Broc, M. Á. (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.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology (Vol.1)* (77-165). New York: Halsted Press.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1981). Inducing flexible thinking: a problem of metacognition. En M. P. Friedman, Das J. P. y O'Connor N. (Eds.), *Intelligence and Learning. NATO Conference Series (III Human Factors)*, vol 14. (pp. 515-529). Boston: Springer.
- Bruner, J. (1972a). *El proceso de la educación*. Méjico: Hispanoamericana.
- Bruner, J. (1972b). *Hacia una teoría de la instrucción*. Méjico: Hispanoamericana.
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Bruner J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Bruner, J. S. y Anglin, J. (1973). *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. New York: W.W. Norton.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. y Austin, G. (1956). *A Study of Thinking*. Nueva York: John Wiley
- Bruner, J. S., Goodnow, J. y Austin, G. A. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. y Ronning, R. R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Buendía, L. y Olmedo E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en educación universitaria. *Bordón*, 52(2), 151-163.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*. 21(2), 371-386.
- Buendía, L., Olmedo, E. y Pegalajar, M. (2001). Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 497-498
- Bueno, J. A. y Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCS.
- Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://bit.ly/2vBzK8A>

- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ed.
- Cano, F. (1990). *Estrategias y estilo de aprendizaje en la Universidad: un análisis multivariado* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Cano, F. (1996) Estudio académico y enfoques de aprendizaje. *Revista de Educación de la Universidad de la Universidad de Granada*, 9, 35-50.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 89-99.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Monsalvo, E. y Valdivieso, J. A. (2015). School performance and personal attitudes and social responsibility in preadolescent students. *Anales de Psicología*, 31(3), 990–999. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.181161>
- Carbonero, M. A. y Navarro, J. C. (2006). Entrenamiento de alumnos de Educación Superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas. *Psicothema*, 18(3), 348-352.
- Carbonero, M. A., Román, J. M. y Ferrer, M. (2013). Programa para "aprender estratégicamente" con estudiantes universitarios: Diseño y validación. *Anales de psicología* 29(3), 876-885.

- Cárdenas-Narváez, J. C. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de pedagogía en inglés. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), 115-135. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.343>
- Carrasco, R. (2007). Condiciones socioeconómicas y demográficas de los alumnos como determinantes en el aprendizaje. *Investigación Educativa Duranguense*, 6, 11-29.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Méjico: Progreso.
- Carretero M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carta Magna de las Universidades Europeas (1988). Recuperado de: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>.
- Casari, L. M., Anglada, J. y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32(2), 243-269.
- Cassidy, M. y Baumann, J. (1989). Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación (1)*1, 45-50.
- Castaneda, S. y Ortega, I. (2004). Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En S. Castaneda (Ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría y práctica* (pp. 277-299). México, D.F.: Manual Moderno.
- Castejón, J. L.; Montañés, J. y García-Correa, A. (1993). Estrategias de Aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología de la Educación*, 13, 89-105

- Castejón, J. L. y Navas, L. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la escuela secundaria*. España: Club Universitario.
- Castro, A., Patera, S. y Fernández, D. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 286-292.
- CE (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://goo.gl/8sqF4K>
- CE (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://goo.gl/6ayK8K>
- CE (2018). *Anexo de la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://goo.gl/YD9pDwl>
- Cerezo, R., Núñez, J., Fernández, E., Suárez, N. y Tuero, E. (2011). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. *Revista Perspectiva Educativa*, 50(1), 1-30.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. Y McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in

- undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.
- Chomsky, N. (1956). Three Models for the Description of Language. *IRE Transactions on Information Theory*, IT-2(3), 113-124.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Random House.
- Claessens, B. C., vanEerde, W., Rutte, C. G. y Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255–276.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, M. A.: Harvard, University Express.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Conde, E. (2004). La ansiedad en la educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 101-107.
- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ descarga/articulo/5612845.pdf>

- Corno, L. (1994). Implicit teachings and self-regulated learning. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191-225). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crosier, D., Purser, L. y Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education area*. Belgium: European University Association.
- Crede, M. y Philips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences, 21*, 337-346.
- D'El Rey, G. J. F. y Pacini, C. A. (2005). Tratamento da fobia social por exposição ao vivo e reestruturação cognitiva. *Revista de Psiquiatria Clínica, 32*, 231-235.
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dansereau, D. F. (1978). The development of a learning strategies curriculum. En H. F. O'Neil Jr. (Ed.), *Learning strategies* (pp. 1-29). New York: Academic Press.

- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J. V. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Relating instruction to research: Relating instruction to research. Vol 1* (pp. 209-239). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- Del Valle, A. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior. Planteamiento y perspectivas. *Revista electrónica de estudios internacionales*, 11, 1-12.
- Declaración de Bolonia (1999). Recuperado de: <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
(Consultado: noviembre de 2020)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Santillana/UNESCO.
- Dennett, D. C. (1978). *Brainstorms: Philosophical Essays on Mind and Psychology*. Cambridge, MA.: Bradford Books, MIT Press.
- Dennett, D. C. (1991). *La actitud intencional*. Barcelona: Gedisa.
- Di Martino, P. y Gregorio, F. (2017). The role of affect in failure in mathematics at the university level: The tertiary crisis. En T. Dooley y G. Gueudet (Eds.), *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1050-1057). DCU Institute of Education y ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01936027/>
- Díaz, A., Pérez, M. V., González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87-104.

- Díaz, B. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista: recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos De Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Dominguez-Lara, S. A., Calderón-De la Cruz, G., Alarcón-Parco, D. y Navarro-Loli, J. S. (2017). Relación entre Ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes en universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 166-176. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.492>
- DordiNejad, F., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. y Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774-3778. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.372>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- EI-ESU (2010). *Student-Centred Learning. An Insight into Theory and Practice*. Brussels: Education International, European Students' Union. Recuperado de <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/2010-T4SCL-Stakeholders-Forum-Leuven-An-Insight-Into-Theory-And-Practice.pdf>

- EI-ESU (2012). *Bologna with student eyes 2012*. Brussels: Education International, European Students' Union. Recuperado de <http://www.esu-online.org/asset/News/6068/BWSE2012-online1.pdf>
- Eilam, B. y Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304–334. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00042-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00042-5)
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., y Hoffman, R. R. (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escalona, A. y Miguel-Tobal, J. J. (1996) La ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés*, 2/3(2), 195-209.
- Escámez, J. (1991): Qué hacer en educación moral. En *Varios: Homenaje al profesor doctor D. Ricardo Marín Ibáñez*, Madrid, UNED.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres, Valencia.
- Entwistle, N. (1979). *Motivation, Styles of Learning and Academic Environment*. Edinburg, Scotland: The University of Edinburg.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of Teaching and Learning: An Integrated Outline of Educational Psychology of Students, Teachers, and Lectures*. Chichester, NY: Wiley.
- Entwistle, N. (1993). *Questionnaire on Approaches to Learning and Studying*. Edimburgo: Centre for Research on Learning and Instruction, Universidad de Edimburgo

- Entwistle, N., Hanley, M. y Hounsell, D. (1979). Identifying Distinctive Approaches to Studying. *Higher Education*, 8, 365-380. <https://doi.org/10.1007/bf01680525>
- Entwistle, N., McCune, V. y Tait, H. (2013). *Approaches and Study Skills Inventory for Students: Report of Development of the Inventories*. Recuperado de <https://bit.ly/37Y1Hbq>
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1982). *Understanding Student Learning*. London, UK: Social Science Research Council.
- Entwistle, N. y Tait, H. (1994). *The Revised Approaches to Studying Inventory*. Edinburgh, Scotland: Centre of Research into Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Eiser, J. R. (1989): *Psicología social: Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid, Pirámide
- Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49, 149-164.
- Fernández, F. (2014). *Inventario de hábitos de estudio*. Madrid: TEA.
- Fernández, M. A., González, J. L., López, I. y Manso, M. E. (2010). Evaluación participativa en habilidades para comunicar en 3º de Grado de Enfermería en el curso 2009/10, la escenificación como método docente y de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(2), 73-93.
- Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., Ferrando, M. y Prieto, M. D. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de pedagogía*, 223, 5-20.

- Ferrando, M., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 21-49
- Ferreras, A. (2008). *Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala*. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia, Valencia.
- Feigenbaum, E. A. y Feldman, J. (1963). *Computers and Thought*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Feuerstein, R. (1988). *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Madrid: Bruño.
- Fisher, S. y Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and homesickness. *British Journal of Psychology*, 79, 1-13.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnik (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Nueva Jersey.: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Flick U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones La Morata.
- Fodor, J. A. (1985). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Fodor, J. A. y Katz, J. J. (1964). *The Structure of Language Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Fox, A., Stevenson, L., Connelly, P., Duff, A. y Dunlop, A. (2010). Peer-mentoring undergraduate accounting students: The influence on approaches to

learning and academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 145-156. doi: 10.1177/1469787410365650

Freiberg-Hoffman, A. y Romero-Medina, A. (2019). Validación del Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) en Universitarios de Buenos Aires, Argentina [Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). Its validation for undergraduates from Buenos Aires, Argentina]. *Acción Psicológica*, 16(2), 1–16. <https://doi.org/10.5944/ap.16.2.23042>

Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S. e Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124.

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario Europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.

Gamito, R., Aristizabal, P. y Vizacarra, M. T. (2019). Sociedad multipantalla: un reto educativo para familia y escuela. *Revista Prisma Social*, 25, 398-423.

García, R., y Sales, A. (1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée de Brower.

García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- García-Ros, R. (1992). *Instrucción en estrategias de aprendizaje en el aula: Bases teóricas, diseño y validación de un Programa de Resumen* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- García-Ros, R.; Pérez-González, F.; Martínez, T. y Alfonso, V. (1999). Validación de una adaptación española del Inventory of Learning Proceses: Un análisis con estudiantes de enseñanza secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 261-272.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Teachers College Record*, 106, 212-220.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garfella, P. R. y Gargallo, B. (1993a). Las categorías conceptuales en Bruner: Legalidades y tecnología de intervención. En P. R. Garfella (Coord). *Construcción humana y procesos de estructuración* (pp. 101–132). Valencia: Nau Llibre
- Garfella, P. R. y Gargallo, B. (1993b). Las categorías conceptuales en Bruner: Legalidades y tecnología de intervención. En P. R. Garfella (Coord). *La*

teoría de la equilibración de Piaget: Bases para una tecnología de intervención (pp. 73-100). Valencia: Nau Llibre

Gargallo, B. (1994). La enseñanza de estrategias de expresión escrita en Educación Secundaria Obligatoria. Un programa de actuación didáctica. *Revista de Educación*, 305, 353-367.

Gargallo, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 53-75.

Gargallo, B. (1997). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículum escolar. Un programa de intervención en 6º de primaria. *Revista de Educación*, 312, 227-246

Gargallo, B. (2000a). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Gargallo, B. (2000b). Teorías del aprendizaje. En P. Aznar, B. Gargallo, P. Garfella y P. Cánovas. *La educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis* (pp. 323-372). Valencia: Tirant lo Blanch.

Gargallo, B. (2002). *Modelo de aprendizaje autorregulado*. Documento no publicado.

Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 109- 130.

Gargallo, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 246-272

- Gargallo, B. (2017). El modelo centrado en el aprendizaje. El alineamiento constructivo. En Gargallo, B. (Coord), *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Fundamentos, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación* (pp.15-34). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B. (2018). El proceso educativo. En B. Gargallo y J. A. Aparisi-Romero (Coords.), *Procesos y contextos educativos. Máster en profesor/a de Educación Secundaria* (pp. 111-170). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B., Almerich, G., Garfella, P. R., Fernández, A., García, E. y Rodríguez, C. (2011). Aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Bordón*, 63(4), 43-64. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3795826.pdf>
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez, J. M., García, E., Pérez, C. y Fernández, A. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Bordón*, 65(2), 75-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4283129>
- Gargallo, B., Almerich, 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. *RELIEVE*, 18(2) art. 1. DOI: 10.7203/relieve.18.2.2000.
- Gargallo, B., Fernández, A., Garfella, P. R. y Pérez, C. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Seminario Interuniversitario de *Teoría de la Educación*, Madrid.

- Gargallo, B. y Ferreras, A. (2000). *Estrategias de Aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2000*. Madrid: MEC/CIDE.
- Gargallo, B., Garfella, P. R. y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61.
- Gargallo, B., Garfella, P., Pérez Pérez, C. y Fernández March, A. (2010). Modelos de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad. En *Formación y participación de los estudiantes en la universidad*. XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Madrid: Universidad Complutense.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sahuquillo, P. M., Verde, I. y Jiménez, M. A. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 370, 229-254
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A., y Jiménez, M. A. (2007a). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. En J. García Carrasco, J. y A. M. Seoane Pardo. (Coords.) *Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, (8)2, 238-256. Universidad de Salamanca.
- Gargallo, B.; Pérez-Pérez, C.; García-García, F.J.; Giménez Beut, J.A., y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44, doi: 10.5944/educXX1.23367
- Gargallo, B.; Pérez-Pérez, C.; Serra, B.; Sánchez, F. y Ros, I. (2007b). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1).

- Gargallo, B. y Puig Moratal, J. (1997). Aprendiendo a aprender. un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación permanente de adultos. *Revista Española De Pedagogía*, 55(206), 113-136.
- Gargallo, B. y Ruiz, M. A. (1994). Aprender a aprender. Dos procedimientos de enseñanza de estrategias de aprendizaje en resolución de problemas matemáticos en 8o de EGB. *Bordón*, 46(1), 19-34.
- Gargallo, B. y Suárez J. (2014). Aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes. *Revista de docencia Universitaria*, 12(2), 143-165.
- Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 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*, 15(2), 1-31.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex
- Garzón, A. y Gil, J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educação e Pesquisa*, 44, e157900. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12495/2336>.
- George, D., Dixon, S., Stansal, E., Gelb, S. L. y Pheri, T. (2008). Tim diary and questionnaire assessment of factors associated with academic and personal success among university undergraduates. *Journal of American College Health*, 56(6), 706-715.

- Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. En G. D'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson (Eds.). *International perspectives on psychological science Vol. 2* (pp. 341-357). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Goolsby, Ch. B. (1988). Factors affecting mathematics achievement in high risk college students. *Research & Teaching in Developmental Education*, 4(2), 18-27.
- Gómez-Chacón, I. M. (2002). Afecto y aprendizaje matemático: causas y consecuencias de la interacción emocional. En J. Carrillo (Ed.), *Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de las matemáticas* (pp. 197-227). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gómez-Chacón, I. M. (2010). Tendencias actuales en investigación en matemáticas y afecto. En M. M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo y T. A. Sierra (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIV* (pp. 121-140). SEIEM. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629171.pdf>
- González, F. M. y Novak, J.D. (1993). *Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones*. Cincel. Madrid.
- González, J. L., Del Rincón, B. y Bayot, A. (2010). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 18(1), 211-226
- 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, J. C., 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.
- González-Torres, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M. y Campo-Tenera, L. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 326-342.
- Guerri, M. (sin fecha). Skinner y en Condicionamiento Operante (imagen). Recuperado de: <https://www.psicoactiva.com/blog/skinner-condicionamiento-operante/>
- Guillén, J. (2013). *Inteligencias múltiples en el aula* [Entrada en blog] Escuela con cerebro. Recuperado de <https://bit.ly/3o1J5Oj>
- Gutiérrez, K. D. y Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19–25.
- Gutiérrez Braojos, C. (2011). *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje cooperativo en educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Gutiérrez Calvo, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 173-194.

- Hannula, M. S. (2002). Attitude towards mathematics: emotions, expectations and values. *Educational Studies in Mathematics*, 49(1), 25-46. <https://doi.org/10.1023/A:1016048823497>
- Hautamaki J. Y Kupiainen S. (2014). Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice. En R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (Coord). *Learning to learn International perspective from theory and practice* (pp. 170-195). London: Routledge.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Heikkilä, A. y Lonka, K. (2006). Studying in higher education, student's approaches learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in higher education*, 31(1), 99-117.
- Hembree, H. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58, 47-77.
- Hendrie, K. N. y Bastacini, M. C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 327-344.
- Hernández, F. (2008). *Aprendizaje estratégico: un camino al aprendizaje autorregulado*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Hernández, J. M. (2005) *Ansiedad ante los exámenes: una evaluación de sus manifestaciones en los estudiantes universitarios españoles*. Barcelona, Universidad de Barcelona: P.A.U. Education, 13-18.

- Hernández, P. y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, pp.117-150.
- Hernández Pina, F. (1999). *Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades*. Programa sectorial de promoción general del conocimientos. MEC. Convocatoria 1995. Informe final, 1999.
- Hernández Pina, F., García, P., Martínez, P., Hervás, R. M. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), pp. 223-246
- Hernández Pina, F. y Hervás, R. M. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2) 283-299.
- Herrero, M. E., Nieto, S., Rodríguez, M. J. y Sánchez, M. C. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 413-421.
- Hidalgo, M. D., Inglés, C. J. y Méndez, F. X. (1999). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público: Estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema*, 11(1), 65-74.
- Hofer, B. y Yu, S. (2003). Teaching self-regulated learning through a “learning to learn” course. *Teaching of Psychology*, 30, 30-33.

- Hofer, B., Yu, S., y Pintrich, P. (1998). Teaching college students to be selfregulated learners. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 57-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hogan, K. (1999). Sociocognitive roles in science group discourse. *Internacional Journal of Science Education*, 21(8), 855-882.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hoskins, B. y Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured*. Ispra: CRELL.
- House, J. D. y Prion, S. K. (1998). Student attitudes and academic background as predictors of achievement in college English. *International Journal of Instructional Media*, 25(1), 29- 42.
- Hovland, C. I. (1952). A communication analysis of concept learning. *Psychological Review*, 59, 461-472.
- Huba, M. E. y Freed, J. E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses. Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ibáñez, J. (2016). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García, F. Alvira, L. E. Alonso y R. M. Escobar (Coord.). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp. 418-434). Madrid: Alianza Editorial.
- Jacobs, J. E. y Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22(3 y 4), 255-278

- Jeffress, L. A. (1951). *Cerebral Mechanisms in Behavior. The Hixon Symposium*. Nueva York: John Wiley.
- Juárez, C. S., Rodríguez, G. y Luna, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10, 1-31.
- Justel, N., Psyrdellis, M. y Ruetti, E. (2014). Modulación de la memoria emocional: una revisión de los principales factores que afectan los recuerdos. *Suma psicológica*, 20(2), 163-174.
- Justicia, F. (1996). Metacognición y currículum. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 300-381). Madrid: Síntesis Psicología.
- Justicia, F. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción* (pp. 113-126). Barcelona: Domenech.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. y Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. En C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structure and pattern of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40, 99-121.
- Kember, D., Biggs, J. y Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.

- Kember, D., Jamieson, Q. W., Pomfret, M. y Wong, E. T. T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 29, 329-343.
- Khalaila, R. (2015). Relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432 – 438. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Kirby, J.R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando: Academic Press.
- Kitsantas, A., Winsler, A y Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: a predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.
- Knowles, M. S. (1990). Fostering Competence in self-directed learning. En M. R. Smitch and Associates (Eds.), *Learning to learn across the lifespan* (pp. 123-136). San Francisco, CA: Jossey Bass
- Kovach, R. W. (1997). *Academic achievement and the self-regulation of study time: Quantitative and qualitative dimensions*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Psychology, City University of New York.
- Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.

- Lan, W. Y. (1998). Teaching self-monitoring skills in statistics. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated Learning. From Teaching to Selfreflective Practice* (pp. 86-105). New York: The Guildford press
- Lane, T. W. y Borkovec, T. D. (1984). The influence of therapeutic expectancy/demand on self-efficacy ratings. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 95-106.
- Lang, P. J., Levin, D. N., Miller G. A. y Kozak, M. J. (1983). Fear behavior, fear imagery and the psychophysiology of emotion: The problem of affective response integration. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 276-306.
- Lashley, K. S. (1954). *Brain mechanisms and consciousness*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Lave, J., (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 301- 309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning and legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levy, J.K., Hipel, K. W. y Kilgour, M. (1998). Systems for sustainable development: Challenges and opportunities. *Systems Engineering*, 1(1), 31-43.
- Lindner, R. W. y Harris, B. (1992a). Self-regulated learning and academic achievement in college students. En *American Educational Research Association Annual Meeting*. San Francisco.

- Lindner, R. W. y Harris, B. (1992b). Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. *Educational Research Quarterly*, 16(2), 29-37.
- Lindner, R. W. y Harris, B. (1998). Self-regulated learning in education majors. *Journal of General Education*, 47(1), 63-78.
- Liu, L., Rijmen, F., MacCann, C. y Roberts, R. (2009). The assessment of time management in middle-school students. *Personality and Ind. Differences*, 47, 174-179.
- Longworth, N. y Davies, W. K. (2013). *Lifelong learning: New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. New York: Routledge.
- López López, V., Zagal Valenzuela, E. y Lagos San Martín, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*. 3(1), 149-160.
- Lugo, C. S. J., Hernández, G. R., Ponce de León, M. del C. E. y Montijo, E. L. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 9(17), 268-288.
- Luria, A. (1959). The directive functioning of speech in development. *Word*, 15, 341-352.
- Luria, A. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviors*. Nueva York: Liveright.

- Macan, Th., Shahani, C., Dipboye, R. L. y Phillips, A. P. (1990). College students' time management: correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768
- Machemer, P. L. y Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9-30.
- Mañeru, G. (2015). *Fundamentos pedagógicos de la simulación educativa en el área sanitaria: competencias docentes*. España: Eunate.
- Marchena, E., Hervías, F., Galo, C. y Rapp C. (sin fecha). *Organiza tu tiempo de forma eficaz*. Servicio de Atención Psicológica y Pedagógica. Universidad de Cádiz.
- Martín, E. (2008). *Aprender a aprender: una competencia básica entre las básicas*. Madrid: Universidad autónoma de Madrid.
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martínez, B. y Garfella, P. R. (1993). El aprendizaje significativo en Ausubel: Un enfoque autoestructurante del conocimiento. En P. R. Garfella (Coord). *Construcción humana y procesos de estructuración* (pp. 155–181). Valencia: Nau Llibre
- Martos, C. (Sin fecha). *Experimento de perros de Pavlov (condicionamiento clásico)* (Imagen). Recuperado de: <https://www.lifeder.com/experimento-de-pavlov/>

- Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz, y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- McCombs, B. J. y Marzano, R. J. (1990). Putting the self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575-596). New York: Macmillan.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., y Lin, S. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20(3),153-160.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y. G., y Smith, D. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan.
- Megía, C. (Coord.) (1992). *Proyecto de inteligencia "Harvard"*. Madrid: Cepe.
- Meichenbaum, D. H. (1981). Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización. *Análisis y modificación de conducta*, 7(14-15), 85-113.
- Meinchenbaum, D. H. y Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A mesure of developing selfcontrol. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126

- Mendoza, M. (2013). *Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el practicum de los grados de magisterio: Estudio empírico desde la perspectiva de sus estudiantes* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/20566/1/T34368.pdf>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213.
- Meza, J. M.; de la Rosa, A.; Rivera, J. y González E. (2018). Evaluación de autorregulación académica en estudiantes de psicología en modalidad en línea. *Voces de la educación*, 3(6), 126-141.
- Meza, A. y Lazarte, C. (1998). *Las estrategias del aprendizaje en el marco de la metacognición*. Lima: UPCH-APROPO.
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Fondo Editorial URP.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.
- Miller, G. A., Gallanter, E. y Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston
- Moliner, E. (1997). *Análisis y validación de una adaptación del inventario de procesos de aprendizaje en una muestra de enseñanza secundaria* (Tesis de Licenciatura). Universitat de València, Valencia.

- Moreno, R. y Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 15(1), 51- 62.
- Monereo, C. (1991). PROCESA-PASCAL: Un proyecto curricular basado en estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. (Comp.) *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Barcelona: Casais y COMAP.
- Monereo, C. (Coord). (1992): *Aprendo a pensar*. Pascal. Madrid.
- Monereo, C. (1993a). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- Monereo, C. (Comp.) (1993b). *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech Ediciones.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (1997). La construcción del conocimiento estratégico en el aula. En M. L. Pérez Cabaní (Coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum* (pp. 21-34). Gerona: Horsori
- Monereo, C. (Coord.) (1999). *Estratègies d'aprenentatge. Volum I. Assessorament i formació del professorat*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Monereo, C. (Ed.). (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

- Monereo, C. y Miquel Bertran, E. (1998). L'avaluació de les estratègies d'aprenentatge. En C. Monereo (Coord.), *Estratègies d'aprenentatge. Volum II*. Barcelona: Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Monereo, C. y Pérez-Cabani, M. L. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio de enseñanza superior. *Infancia y Aprendizaje*, 73, pp. 65-86.
- Montaño Moreno, J. J., Palmer Pol, A. y Palou Oliver, M. (2008). *Les competències transversals a l'educació superior. Una visió acadèmica*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Montesinos, S. M. (2019). Aprendizaje estratégico y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de formulación de estados financieros. Tesis para optar el grado académico de maestro en docencia universitaria. Universidad Andina del Cusco, Perú.
- Morin, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson.
- Muñoz, E., y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Musso, M. F., Boekaerts. M. y Cascallar, E. C. (2014). Evaluación del aprendizaje autorregulado: Validación del OMQ para su uso en población universitaria de habla hispana. En *I Congreso Iberoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica*, Buenos Aires, Argentina.
- Navarro, I., González, C., Galipienso, A., Contreras, A., López, F., Fernández, F. y Heliz, J. (2014). Empleo de técnicas de estudio y éxito académico en

estudiantes de Grado de Maestro de la Universidad de Alicante. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia*, Alicante.

Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Newell, A., Shaw, J. C. y Simon, H. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review*, 65(3), 151-166.

Newell, A. y Simon, H. A. (1956). The logic theory machine. *IRE Transaction on Information Theory*. IT-2(3), 61-79.

Newell, A. y Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Newmann, J. von. (1967). The General and Logical Theory of Automata. En Ll. A. Jeffress (comp.). *Cerebral Mechanisms in Behavior*. Nueva York: Hafner Publishing Company

Nickerson, R. S., Perkins, D. N. y Smith, E. E. (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/MEC.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nicolaidou, M. y Philippou, G. (1997). Attitudes towards Mathematics, selfefficacy and achievement in problem-solving. En M. A. Mariotti (Ed.), *European Research in Mathematics Education III: Proceedings of the Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (CERME 3, February 28 – March 3, 2003) (pp. 1-11). Universidad de Pisa y ERME.

- Niemivirta, M. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning: A pattern-oriented approach. En P. Nenniger, R.S. Jager y M. Wosnitza (Eds.), *Advances in motivation*, (pp. 32-42). Landau: Verlag Empirische Padagogik.
- Nisbet, J. (1991). Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza. En C. Monereo (Comp.), *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona: Casals.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana
- Nolen S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Norton, L. S. y Crowley, Ch. M. (1995). Can students be helped to learn? An evaluation of an approach to learning programme for first year degree students. *Higher Education*, 29, 307-328.
- Novak, D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Novak, D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona.
- Nückles, M., Hübner, S. y Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19, 259-271.
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-100.

- Núñez, J. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J. A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González y A. Barca (Eds.), *Psicología de la instrucción. Vol.2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2006a). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2006b). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de <https://bit.ly/2g5c6bp>
- Olivares, J. y García-López, L. J. (2002). Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público. *Psicothema*, 14 (2), 405-409.
- Ontoria, A. (1992). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Narcea. Madrid.
- Onyeizogbo, E. U. (2010). Auto-eficacia, sexo y rasgo de ansiedad como moderadores de la ansiedad ante exámenes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(8), 299-312.
- Ordoñez, E., Sánchez, J., Sánchez, M., Romero, C. y Bernal, J. (2011). Análisis del Efecto Mozart en el desarrollo intelectual de las personas adultas y niños. *Revista electrónica de ciencia y tecnología Ingenius*, (5), 45-54.

- Orejudo Hernández, S., Fernández Turrado, T. y Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre educación*, 22. 199-217. doi:10.15581/004.22.199-217
- Ortí, A. (1998). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira: *El análisis de la realidad social* (pp. 189-221). Madrid: Alianza.
- Ortiz, L., Salmerón, H. y Rodríguez, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2) Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL2.pdf>
- Osses, S. (2007). *Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo*. Concurso Nacional Proyectos Fondecyt.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Pacciolla, A. y Mancini, F. (2012). *Cognitivismo existencial*. Colombia: San Pablo.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1993). *Psicología*. Madrid: McGraw-Hill
- Panadero, E. (2017). A Review of Selfregulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422

- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-452.
- Paris, S. G., P. Winograd (1990). How metacognition and promote academic learning and instruction. En: B. E, Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Pascual, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Revista digital Innovación y Experiencia Educativas*, 22, 1-8.
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned Reflexes*. London: Oxford University Press.
- Pehlivan, A. (2013). The efect of the time management skills of students taking financial accounting course on their course grades and grade point averages. *International Jornal of Business and Social Science*, 4(5), 196-199.
- Pérez Cabaní, M. L. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Gerona: Horsori.
- Pérez Cabaní, M. L. (1998). La formació del professorat per a ensenyar estratègies d'aprenentatge. En C. Monereo (Coord.), *Estratègies d'aprenentatge. Volum I. Assessorament i formació del professorat*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2014). Estrategias de aprendizaje: Función y diagnóstico en el aprendizaje del adolescente. *Padres y Maestros*, 358, 34-38.
- Pérez, M. V., Díaz, A., González-Pienda, J. y Núñez, J. (2011a). Autorregulación del aprendizaje en educación superior. En J. Catalán (ed.). *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 49-79). La Serena: ULS.

- Pérez, M. V., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J. y Núñez, J. C. (2011b). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441-449.
- Pérez, M. V., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J. y Núñez, J. C. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, 508, 135-150.
- Pérez-González, F. y García-Ros, R. (1999). Una aproximación a la evaluación de la gestión del tiempo en enseñanza secundaria. En *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela, España.
- Pérez-González, F., García-Ros, R., y Talaya, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1),59-74.
- Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Vázquez, V., García, E. y Riquelme, V. (2020). La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309-315.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., y Perry, R. P. (2011). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ). User’s manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- Perry, N. E. (1998). Young children’s self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.
- Piaget, J. (1927). *La causalité physique chez l’enfant*. Paris: Alcan.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l’intelligence chez l’enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion du temps chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1959). Apprentissage et connaissance. En P. Greco y J. Piaget (Eds.). *Apprentissage et connaissance*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1977). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1985). *El estructuralismo*. Barcelona: Orbis.
- Piaget, J. (2011). El nacimiento de la inteligencia en el niño. España: Crítica.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames and M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments (Vol.6)* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). California. Academic Press.

- Pintrich, P. R. (2000b). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R. y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1) 33-40.
- Pintrich, P. R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maher y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement (vol. 7)* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., McKeachie, W. J. y Lin, Y.G. (1987). Teaching on a course in learning to learn. *Teaching Psychology*, 14, 81-86.
- Pintrich, P. R. y Schrauben, B. (1992). Student's Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom academic Tasks. En D.H. Schunck y J. Meece (Eds.), *Students Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Teory, Research and Applications*. London: Pearson.
- Pintrich, P. R., Smith, D., García, T., y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPAL: University of Michigan.

- Pintrich, P. R., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement* 53, 801-813.
- Piovano, S., Roisen, E., Fischer, C., Rodriguez, G. y Victorero, B. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de 1º año de los departamentos de Psicología y Ciencias Pedagógicas, Administración y Ciencias Sociales y Sistemas de una Universidad Privada. *Revista Argentina de Educación Superior*, 10(17), 98-114.
- Polo, A., Hernández, J. M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 159-172.
- Porto, A. (1994). *Procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña.
- Posner, M. y Shulman, G. L. (1979). Cognitive Science. En E. Hearst (Ed.), *The First Century of Experimental Psychology*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Pozo, J. I. (1989a). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1989b). Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 8-11.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

- Pozo, J. I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coord.). *Psicología de la educación escolar* (pp. 211-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (coord.). *Estrategias de aprendizaje: procesos contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Pressley, M. (2000). Development of grounded theories of complex cognitive processing: Exhaustive within-and between-study analyses of think-aloud data. En G. Schraw y J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 261-296). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska Press.
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D. L., Elliott-Faust, D. J. y Miller, G. E. (1985). Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies and what to do if they can't be taught. En M. Pressley y C. J. Brainerd (Eds.), *Cognitive learning and memory children* (pp. 1-47). Nueva York: Springer-Verlag.
- Prieto, J. R, Alarcón, D. y Fernández, C. B. (2018). Aprendizaje y evaluación de competencias en el universitario de ciencias sociales. REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8941>
- Quiles, M. N. (1993). Actitudes hacia las matemáticas y rendimiento escolar. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 115-125.

- Raffino, M. E. (2020) *Concepto de....*. Disponible en: <https://concepto.de/>. Consultado: 6 de diciembre de 2020.
- Ramírez, M. I. (2001). Las estrategias de aprendizaje. *Eúphoros*, 3, 113-132.
- Ramírez, M. J. (2005). Actitudes hacia las matemáticas y rendimiento académico entre estudiantes de octavo básico. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 97-112.
- Ramsden, P. (1985). Student learning research: retrospective and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4(1), 52-69.
- Rana, R. A. y Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Fecha de consulta: 13-07-2020].
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 7 de junio de 2014, núm. 138, pp. 43307-43323.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento: la aceleración como estrategia educativa*. A Coruña: Netbiblo.
- Richardson, J. T. E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education a literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Rius, M. y Cánovas, P. (1993). Proceso de desarrollo y proceso educativo en Vygotsky. En P. R. Garfella (Coord). *Construcción humana y procesos de estructuración* (48 – 72). Valencia: Nau Llibre

- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: a theoretical perspective. En H. F. O'Neil (Ed.). *Learning strategies* (pp. 165-205). New York: Academic Press.
- Robbins, S., Oh, I., Le, H. y Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163-1184.
- Roces, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra: Navarra.
- Roces, C. y González Torres, M. C. (1998). Capacidad de autorregulación del aprendizaje. En J. A. González Pienda y J.C. Núñez (Eds.), *Dificultades de aprendizaje escolar* (pp. 239-259). Madrid: Pirámide/Psicología.
- Roces, C., Tourón, J. y González-Torres, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47, (1), 107-120
- Rocha, G., Juárez, J. A., Fuchs, O. L. y Rebolledo-Méndez, G. (2020). El rendimiento académico y las actitudes hacia las matemáticas con un Sistema Tutor Adaptativo. *PNA*, 14(4), 271-294.
- Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. En A. Rodríguez y J. Seoane (Coords.) *Creencias, actitudes y valores (Tratado de Psicología General. Vol. 7)* (pp. 199-314). Madrid, Alhambra.
- Rodríguez, J. y Manzano, N. (2002). Programas no institucionales de orientación universitaria: tipos y características de cada programa. En V. Álvarez y A. Lázaro (Eds.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 369-399). Málaga, España: Aljibe.

- Rodríguez Palmero, M. L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo. En M. L. Rodríguez Palmero (Org.). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (pp. 7-45). Barcelona: Octaedro.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rokeach, M. (1970). *Beliefs, Attitudes and values*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1977). *Actitudes*. En *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales* (pp. 14-22). Madrid, Aguilar.
- Rokeach, M. (1979). Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values. *Nebraska Symposium on Motivation*, 27, 261–304.
- Roldan Tapia, A. R. (2020). Creación de materiales: el alumno como centro real del aprendizaje. En E. Gómez y C. A. Huertas (eds.), *Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español* (pp. 133-154). Andalucía: Junta de Andalucía.
- Román, J. M. (1990). Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. En J. M. Román y D. A. García (Eds.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar* (pp. 95-118). Valencia: Promolibro.
- Román, J. M. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La estrategia de lectura significativa de textos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 113-132.
- Román, J. M. y Gallego, S. (1994) A.C.R.A. Madrid: T.E.A.

- Román, J. M. y Gallego, S. (2001). *ACRA, Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário* (Tesis doctoral). Universidade do Minho, Braga.
- Rosário, P. y Almeida, S.L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 3(4), 273-280.
- Rosário, P., González-Pienda, J., Núñez, J. C. y Mourão, R. (2005a). Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de enseñanza primaria y secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 2(1), 51-68.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Núñez, J. C., González-Pienda, J. y Valle, A. (2012a). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Valle, A. y Tuero-Herrero, E. (2012b). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior, *Psicothema*, 19(3), 422-427.

- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005b). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pineda, J. A., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., y Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.
- Ruiz, E. (2007). *Educatrónica. Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. Méjico: Díaz de Santos.
- Ruiz, E., Hernández, P. y Ureña, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 307-322
- Ryder, G., Rusell, Ph., Burton, M., Quinn, P. y Daly, S. (2017). Embedding peer support as a core learning skill in higher education. *Journal of Information Literacy*, 11(1), 184-302.
- Sáiz-Manzanares, M.C. y Montero-García, E. (2015). Metacognition, Self-regulation and Assessment in Problem-Solving Processes at University. En A. Peña-Ayala (Ed.), *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends. A Profile of the Current State-Of-The-Art* (pp. 107-134). Méjico: Springer.

- Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G. y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2, 127-137.
- Salmerón, H., y Ortiz, L. (2003). Desarrollo de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Revista de educación de la universidad de Granada*, 16, 121-143.
- Salmerón, H., Rodríguez, S., y Ortiz, L. (2002). Identificación de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria: propuesta de instrumentos. *Revista Espanola de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 89-106.
- Saxe, G. (1999). Cognition, development, and cultural practices. En E. Turiel (Ed.), *Culture and development: New directions in child psychology* (pp. 19–35). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition y Emotion*, 23, 1307-1351.
- Schloemer, P. y Brenan, K. (2006). From students to learners: developing selfregulated learning. *Journal of Education for Business*, 82(2), 81-87.
- Schmeck, R. R. (1988a). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 3-19). New York: Plenum Press.
- Schmeck, R. R. (1988b). Strategies and styles of learning: An integration of varied perspectives. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 317-347). New York: Plenum Press.

- Schmeck, R. R., Ribich, F. D., y Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement, 1*, 413-431.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-151). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. y Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-647). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: a meta-analysis of finding. *Anxiety Research, 4*(1), 27-41.
- Sepúlveda R. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología, 12*(1), 27-35.
- Silva, F. y Valadez, M. (2020). La vida en las aulas: implicaciones de “aprender a aprender” en la educación secundaria y superior. *Espacio I+D, Innovación*

Simon, H. A. (1969). *Science of the Artificial*. Cambridge, MASS: MIT Press.

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.

Solano, P. (2006). *Elaboración y evaluación de un programa de mejora de competencia en estrategias de autorregulación* (Tesis de doctorado). Universidad de Oviedo, Oviedo.

Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Venezuela: Equinoccio.

Solórzano, M. (2019). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental* (Tesis para optar el título de Maestro en Educación con Mención en Docencia en Educación Superior) Escuela de Posgrado, Universidad Continental, Perú.

Stagnaro, N. D. (2019). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017* (Tesis para optar el título de Maestro en Educación con Mención en Docencia en Educación Superior) Escuela de Posgrado, Universidad Ricardo Palma, Perú.

Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. En R. Deakin Crick, C. Stringher, y K. Ren (Eds.), *Learning to learn* (pp. 9-32). Londres, UK: Routledge.

- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2004). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16(2), 231-246.
- Suárez, J., Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples. *Investigación y postgrado*, 25(1), 81-94.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation.
- Skinner, B. F. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella
- Tait, H., Entwistle, N. y McCune, V. (1998). ASSIST. A Reconceptualization of the Approaches to Studying Inventory. En C. Rust (Ed.), *Improving Students as Learners* (pp. 262-271). Oxford: Oxford Bookes University.
- Tei, E. y Stewart, O. (1985). Effective study from the text: Applying metacognitive strategies. *Forum for reading*, 16(2), 46-55.
- Thoutenhoofd, E. D. y Pirrie, A. (2015). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), 72-84.
- Tifner Depaoli, S. (2015). *Evolución del miedo a hablar en público en universitarios argentinos. Relación con variables psicopedagógicas*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, España.

- Tomlinson, L. (1987). Recognition to recall: Self-Questioning to enhance students' metacognition of organization and demands of text. Comunicación. En *Annual Meeting of the International Reading Association*. Anaheim.
- Torrano, F. y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33.
- Trautwein, C. y Bosse, E. (2017). The first year in higher education-critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387.
- Treviños, L. (2016). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Huancayo (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo.
- Tuckman, B. W. (2003a). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.
- Tuckman, B. W. (2003b). The Strategies-for-Achievement approach for teaching study skills. En Annual Meeting of the American Psychological Association. Seattle, WA.
- Tuning (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe; la contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.

- Ukpong, E. y George, I. (2013). Length of study-time behavior and academic achievement of social studies education students in the University of Uyo. *International Education Studies*, 6(3) p. 172-178.
- Universidad Católica de Valencia. (2020). *Universidad Católica de Valencia*. <https://www.ucv.es>
- Urduan, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement. Vol. 10* (pp. 99-141). Greenwich, CO: JAI Press.
- Valle A., Barca, A., González Cabanach, R. y Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1996a). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, vol., XIV, 1, 3-34.
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1996b). Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*, 311, 159-182.
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1996c). Variables cognitivo motivacionales y aprendizaje escolar: Algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordón*, 48(3), 339-346
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1998b). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.

- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1998a). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 393-412.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2002). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: an empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557-580.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J. C., Suárez, P., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 368-375.
- Valle, A. y Rodríguez, A. (1998). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín de Psicología*, 60, 27-53.
- Vander Zanden, J. W. (1989). *Manual de psicología social*. Buenos Aires, Paidós.
- Veenman, M. (2011). Learning to Self-Monitor and Self-Regulate. En R. E. Mayer y P. A. Alexander (Eds.). *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 197-218). New York and London: Routledge
- Veenman, S., Beems, D., Gerrits, S. y Op de Weegh, G. (1997). Self-regulated learning: effects of a training programme for secondary-school teachers. En *Biennial meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction*. Athens, Greece, Agosto 26-30.
- Vermunt, J. D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Ling and Instruction*, 9, 257-280.
- Viejo, C. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Competencias para la investigación: el Trabajo de Fin de Máster y su potencialidad formativa. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 5, 46-56.

- Viejo, C. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Aprendiendo a investigar en la Educación Superior: elaboración de preguntas científicas y su tratamiento metodológico. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8(3), 1-10.
- Vila, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *Revista de docencia universitaria*, 18(1), 19-46.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I. y Aguilar, M. C. (2013). Learning competence in university: Development and structural validation of a scale to measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 357-374.
- Vizcarro, C., Bermejo, I., Castillo, I. y Aragonés, C. (1996a). *I.D.E.A. Inventario de estrategias de aprendizaje*. Documento no publicado.
- Vizcarro, C., Bermejo, I., Castillo, I. y Aragonés, C. (1996b). Development of an inventory to measure learning strategies. En M. Birenbaum y F. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements learning processes and prior knowledge* (pp. 341-364). Boston: Kluwer Academic Press
- Vizcarro, C., Liébana, C., Hernández, A., Juárez, E. e Izquierdo, F. (1999). Evaluación de estrategias de aprendizaje. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 277-299). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Nueva York: Wiley.

- Vygotsky, L. (1934). *Myshienie I rech.* (Traducción castellana de la edición inglesa de M. M. Rotger (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1983). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.
- Vygotsky, L. (1984). El método de investigación reflexológica y la psicología. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 87 – 104.
- Watson, J. B. (1914). *Behavior: An Introduction to Comparative Psychology*. New York. Holt.
- Webb, N. y Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.). *The Handbook of Educational Psychology* (pp. 841-873). New York: Macmillan.
- Weinstein, C. E. (1987). *LASSI User's Manual*. Clearwater, FL: H&H and Publishing Company.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 291-316). Nueva York: Plenum Press
- Weinstein, C. E., Husman, J. y Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R.

Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 728-748). San Diego, CA: Academic Press.

Weinstein, C. E., Husman, J., y Dierking, D. (2002). Self-Regulation Interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeinder (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 727-747). San Diego, USA: Academic Press.

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock, (Ed), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). Nueva York: MacMillan.

Weinstein, C. E., Palmer, D. y Schulte, A. C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H & H Publishing.

Weinstein, C. y Underwood, U. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. En J. W. Segal, S. F. Chipman y P. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to research*. Vol. 1 (pp. 241-258). Hillsdale, NJ Lawrence Elbaum Associates.

Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A. y Palmer, D. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of LASSI. En C.E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies* (pp. 25-40). San Diego: Academic Press Inc.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press

Wibrowski, C.R. Matthews, W.K. y Kitsantasm A. (2016). The Role of a Skills Learning Support Program on First-Generation College Students' Self-Regulation, Motivation, and Academic Achievement: A Longitudinal

Study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 317-332.

Wilhite, S. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), p. 696-700.

Williams, P. y Hellman, C. (2004). Differences in Self-Regulation for Online Learning between First and Second Generation College Students. *Research in Higher Education*, 45(1), 71-82.

Winne, P. H. (1985). Steps toward promoting cognitive achievements. *The Elementary School Journal*, 85, 673-693.

Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.

Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp.153-190). New York: Lawrence Erlbaum Associates

Winne, P. H., y Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. J. N. Hacker, J. Dunlosky, y A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Winne, P. H. y Jamieson-Noel, D. (2003). Self-regulating studying by objectives for learning: Students' reports compared to a model. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 259-276.

Wojtczak A. (2010). La declaración y el proceso de Bolonia deben revisarse. *Educación Médica*, 13, 67-70.

- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of educational psychology*, 90(2), 224.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. y Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Yip, M. C. W. (2012). Learning strategies and self-efficacy as predictors of academic performance: a preliminary study. *Quality in Higher Education*, 18(1), 23-34.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. En B. Zimmerman y D. Schunck (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-25). New York: Springer.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Zimmerman, B. J. (1996). Enhancing student academic and health functioning: A self-regulatory perspective. *School Psychology Quarterly*, 11(1), 47–66. <https://doi.org/10.1037/h0088920>
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001a). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2001b). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 1-39). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D. y Weinstein C. (1994). Self-Regulation Academic Study Time: A strategy approach. En Schunk, D. y Zimmerman

B.J. (eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and educational applications* (pp. 181-199). New Jersey LEA

Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-Regulated learning and practice. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.509-526). New York: Guilford Press.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1). <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>

Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-190.

Zimmerman, B. J., y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299- 315). New York: Routledge.

Zimmerman, B. J. y Schunk. D. H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. Nueva York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimensión of self-regulated learning. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.),

Motivation and self-regulated learning: Theory, research and implications
(pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum

Zumalabe, J. M. (2012). La transición del conductismo al cognitivismo.
EduPsykhé, 11(1), 89-111.

ANEXOS

Anexo 1

0 No me ocurre 1 A veces me ocurre 2 Habitualmente me ocurre 3 Sí me ocurre

		NO	AV	H	SI
1.	Soy plenamente consciente de a qué dedico mi tiempo diariamente.	0	1	2	3
2.	Registro por escrito mis metas y objetivos personales y académicos.	0	1	2	3
3.	Dedico periódicamente algún tiempo a reflexionar sobre el futuro.	0	1	2	3
4.	Suelo anticipar y realizar previsiones.	0	1	2	3
5.	Planifico y programo mi trabajo por escrito.	0	1	2	3
6.	Llevo siempre la agenda conmigo y la consulto habitualmente.	0	1	2	3
7.	Reviso a diario la programación de mi tiempo y mis actividades.	0	1	2	3
8.	Me marco plazos para realizar las tareas y posteriormente los cumpla.	0	1	2	3
9.	Tengo claramente establecidas mis prioridades.	0	1	2	3
10.	Sé identificar las actividades críticas que determinan los resultados.	0	1	2	3
11.	Voy abordando las tareas por orden, según su importancia.	0	1	2	3
12.	Me concentro con facilidad.	0	1	2	3
13.	Evito las interrupciones, o acorto en lo posible su duración.	0	1	2	3
14.	Reservo un tiempo diario para trabajar sin ser interrumpido.	0	1	2	3
15.	Durante mi tiempo libre me relajo, aparco los problemas y las preocupaciones.	0	1	2	3
16.	Aprovecho las horas de sueño para descansar lo suficiente.	0	1	2	3
17.	Intento respetar escrupulosamente el tiempo de los demás.	0	1	2	3
18.	Casi siempre llego con puntualidad a las citas.	0	1	2	3
19.	Aprovecho los tiempos de espera, los viajes y los desplazamientos.	0	1	2	3
20.	Tomo decisiones con facilidad.	0	1	2	3
21.	Paso a la acción.	0	1	2	3
22.	Resuelvo los asuntos en el momento, evitando aplazarlos.	0	1	2	3
23.	Termino las tareas; procuro evitar dejarlas a medias.	0	1	2	3
24.	Realizo un trabajo de calidad sin llegar a caer en el perfeccionismo.	0	1	2	3
25.	No tengo dificultad para decir "no" cuando es necesario.	0	1	2	3
26.	Delego algunas actividades en otras personas.	0	1	2	3
27.	Organizo y coloco cada cosa en su lugar, y las encuentro con facilidad.	0	1	2	3
28.	Dispongo de un sistema de archivo y localizo rápidamente los documentos.	0	1	2	3
29.	Tengo organizado mi material de trabajo y mi mesa de estudio.	0	1	2	3
30.	Dispongo de suficiente tiempo para dedicarlo a mi familia, amistades, ocio.	0	1	2	3
A	PUNTUACIÓN TOTAL ACTUAL. Fecha:				
B	PUNTUACIÓN TOTAL POSTERIOR. Fecha:				

A: Puntuación total actual, previa a poner en marcha este programa de gestión eficaz de tu tiempo.

B: Puntuación total posterior a la realización al programa de planificación durante al menos 2/3 meses.

REGISTRO DE ASIGNATURAS

ASIGNATURA:					
	APUNTES	ESTUDIO	REPASO 1	REPASO 2	REPASO 3

	LUNES ____	MARTES ____	MIÉRC. ____	JUEVES ____	VIERNES ____	SÁBADO ____	DOMINGO ____	
7								7
8								8
9								9
10								10
11								11
12								12
13								13
14								14
15								15
16								16
17								17
18								18
19								19
20								20
21								21
22								22
23								23
24								24
1								1

Cuestionario para los alumnos

Código:

Responda a las siguientes afirmaciones, relativas a sus hábitos y actitudes ante el estudio, tal y como se indica en cada tabla. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, sea sincero en las mismas.

Antes de contestar, lea todas las explicaciones, por favor.

Para cualquier duda que tenga, por mínima que sea, pregunte al profesional que le ha entregado el cuestionario.

NOTA: algunas preguntas se refieren a actitudes y hábitos de las cuales puede que aún no haya tenido experiencia este curso. Conteste a dichas preguntas teniendo en cuenta como los ha vivido hasta ahora (en Bachiller, en el ciclo formativo, en la prueba de acceso a la universidad...). Si tampoco le es posible, conteste teniendo en cuenta cómo cree que reaccionaría o pensaría usted en dicha situación.

Por favor, marque con una X aquellas características que se correspondan con usted:

Sexo	
Hombre	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>

Titulación	
<input type="checkbox"/>	

¿Trabajas? ¿Cuántas horas a la semana?			
No trabajo	<input type="checkbox"/>	Entre 20 y 30 h	<input type="checkbox"/>
Entre 1 y 10 h	<input type="checkbox"/>	Entre 30 y 40 h	<input type="checkbox"/>
Entre 10 y 20 h	<input type="checkbox"/>	Más de 40 h	<input type="checkbox"/>

Edad	
Escriba su edad en el recuadro	

Forma de acceso a la Universidad	
Bachiller Ciencias	<input type="checkbox"/>
Bac. Humanidades/CC. Sociales	<input type="checkbox"/>
Bachiller Artes	<input type="checkbox"/>
Otra carrera	<input type="checkbox"/>
FP Superior (especifique nombre):	<input type="checkbox"/>
Prueba Acceso > 25 años	<input type="checkbox"/>
Prueba Acceso > 40 años	<input type="checkbox"/>

¿Con qué frecuencia practica ejercicio físico en sesiones de duración de mínimo 30 minutos?	
6-7 veces a la semana	<input type="checkbox"/>
4-5 veces a la semana	<input type="checkbox"/>
2-3 veces a la semana	<input type="checkbox"/>
Una vez a la semana o menos	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

Lugar de residencia actual	
Casa de mis padres	<input type="checkbox"/>
Casa propia	<input type="checkbox"/>
Casa de familiares	<input type="checkbox"/>
Piso de estudiantes	<input type="checkbox"/>
Residencia/colegio mayor	<input type="checkbox"/>
Otros. Especifique:	<input type="checkbox"/>

Conteste las siguientes frases, marcando con una X la respuesta que considere más adecuada (solo una por frase).

	CEVAPU (Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) (Gargallo et al., 2007a)	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
AC1	Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal					
AC2	Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal					
AC3	Creo que es importante participar en los trabajos en equipo					
AC4	Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas					
AC5*	Me importa lo que puedan pensar mis padres si voy mal en los estudios					
AC6	Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos que estudio					
AC7	Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual					
AC8	Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes					
AC9	Cuando no me gusta la forma de llevar la clase de un profesor, trabajo menos en esa asignatura.					
AC10	Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo.					
AC11*	Que mis compañeros me consideren un buen estudiante es importante para mí.					
AC12	Considero que estudiar con sentido crítico (juzgando lo que leo o escucho, tratando de llegar a ideas o conclusiones personales), es básico para mi formación como persona.					
AC13	Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas.					
AC14	Me siento a gusto trabajando con mis compañeros en las actividades de grupo.					
AC15*	Mi interés por las materias depende mucho de cómo son los profesores que las imparten.					
AC16*	Cuando una asignatura me interesa, saco mucho tiempo de donde sea para prepararla de modo adecuado.					

	CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) (Gargallo et al., 2009)	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
E1	Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo					
E2	Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad					
E3	Cuando estudio lo hago con interés por aprender					
E4	Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa					
E5	Necesito que otras personas –padres, amigos, profesores, etc.- me animen para estudiar					
E6	Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional					
E7	Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación					
E8	Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso					
E9	Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas					
E10	Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo					
E11	Mi rendimiento académico depende de mi capacidad					
E12	Mi rendimiento académico depende de la suerte					
E13	Mi rendimiento académico depende de los profesores					
E14	Mi rendimiento académico depende de mí habilidad para organizarme					
E15	Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este curso					
E16	Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias					
E17	Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga					
E18	Estoy convencido de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas					
E19	La inteligencia supone un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje					
E20	La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar					
E21	Normalmente me encuentro bien físicamente					
E22	Duermo y descanso lo necesario					
E23	Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien					
E24	Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar					
E25	Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso					
E26	Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso					
E27	Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender					
E28	Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés como exámenes, exposiciones o intervenciones en público					
E29	Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas					
E30	Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias					
E31	Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas					
E32	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso					

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
E33	Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas					
E34	Sólo estudio antes de los exámenes					
E35	Tengo un horario de trabajo personal y estudio, al margen de las clases					
E36	Me doy cuenta de cuándo hago bien las cosas -en las tareas académicas- sin necesidad de esperar la calificación del profesor					
E37	Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado, en los estudios, los cambio por otros más adecuados					
E38	Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias					
E39	Cuando he hecho un examen, sé si está mal o si está bien					
E40	Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles					
E41	Procuró aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más					
E42	Si me ha ido mal en un examen por no haberlo estudiado bien, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez					
E43	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					
E44	Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-					
E45	Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo					
E46	Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar					
E47	Creo un ambiente de estudio adecuado para rendir					
E48	Procuró estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros					
E49	Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros					
E50	Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo					
E51	Me llevo bien con mis compañeros de clase					
E52	El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante					
E53	Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero					
E54	Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas					
E55	Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar las obras que necesito					
E56	Sé utilizar la hemeroteca y encontrar los artículos que necesito					
E57	No me conformo con el manual y/o con los apuntes de clase, busco y recojo más información para las asignaturas					
E58	Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas					
E59	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					
E60	Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas					
E61	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					

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
E62	Cuando estudio los temas de las asignaturas, realizo una primera lectura que me permita hacerme una idea de lo fundamental					
E63	Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido					
E64	Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro					
E65	Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor					
E66	Cuando estudio, integro información de diferentes fuentes: clase, lecturas, trabajos prácticos, etc.					
E67	Amplío el material dado en clase con otros libros, revistas, artículos, etc.					
E68	Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase					
E69	Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio					
E70	Hago esquemas con las ideas importantes de los temas					
E71	Hago resúmenes del material que tengo que estudiar					
E72	Para estudiar selecciono los conceptos clave del tema y los uno o relaciono mediante mapas conceptuales u otros procedimientos					
E73	Analizo críticamente los conceptos y las teorías que me presentan los profesores					
E74	En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas					
E75	Me hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio, para ver si las encuentro convincentes					
E76	Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten					
E77	Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles					
E78	Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez					
E79	Me aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda					
E80	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)					
E81	Para recordar lo estudiado me ayudo de esquemas o resúmenes hechos con mis palabras que me ayudan a retener mejor los contenidos					
E82	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.					
E83	Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas					
E84	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir					
E85	A la hora de responder un examen, antes de redactar, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo					
E86	Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana					
E87	En la medida de lo posible, utilizo lo aprendido en una asignatura también en otras					

E88	Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación					
-----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

	Cuestionario de evaluación de los procesos/enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios (Bigg et al., 2001)	Nunca o muy raras veces	Algunas veces	A menudo	Frecuentemente	Siempre o casi siempre
P1	Encuentro que a veces estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
P2	Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto, y así quedarme satisfecho.					
P3	Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible.					
P4	Realmente sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. Entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo.					
P5	Cualquier tema puede ser interesante una vez que te metes en él					
P6	Encuentro interesantes la mayoría de los temas nuevos y a menudo dedico tiempo extra a ampliarlos buscando información adicional.					
P7	Como no encuentro el curso muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo.					
P8	Aprendo algunas cosas mecánicamente, repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las entienda					
P9	Estudiar temas académicos puede ser a veces tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.					
P10	Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente.					
P11	Encuentro que puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a comprenderlo.					
P12	Generalmente me limito a estudiar lo que específicamente me señalan en clase los profesores. Creo que es innecesario hacer cosas extra.					
P13	Trabajo duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes.					
P14	Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas interesantes que han sido tratados en diversas clases.					
P15	No veo ninguna ventaja en estudiar los temas en profundidad. Esto te confunde y te hace perder tiempo, cuando lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas.					
P16	Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes empleemos mucho tiempo estudiando aquellos contenidos que todos saben que no van a entrar en el examen.					
P17	Asisto a la mayoría de las clases llevando cuestiones que me han surgido y que espero me sean respondidas.					
P18	Procuró ver la mayor parte de las lecturas del temario sugeridas por el profesor en clase.					
P19	Empleo poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va a salir en los exámenes.					
P20	Encuentro que lo mejor para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas a las posibles preguntas.					

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Transcripción grupos de discusión y entrevistas personales alumnos y alumnas universidad católica de valencia: Dificultades académicas encontradas al acceder a la universidad y cómo fueron solventadas con los talleres de orientación y/o las sesiones individuales en despacho con el orientador.
Curso 2020-21

En las tablas aparecen las respuestas y comentarios que hacen los alumnos y alumnas en relación a cada pregunta, incluyendo en la columna de la izquierda el número correspondiente a su identificación. Las respuestas aparecen en el color asignado para cada uno/a. Las preguntas y comentarios realizados por el moderador/entrevistador aparecen identificados con la letra M/E y color negro en el texto.

El moderador/entrevistador saluda a los participantes, recuerda el objetivo del grupo de discusión y la entrevista -identificar las dificultades de aprendizaje al acceder a la universidad y cómo los talleres de orientación/atenciones individuales les ayudaron a superarlas- y les invita a presentarse antes de comenzar la discusión. Una vez hecho esto, que no se recoge literalmente, el moderador comienza con las preguntas.

GRUPO DE DISCUSIÓN

Miércoles, 17 de noviembre de 2020. 14:30-15:30h. Microsoft Teams.

Moderador: Fco. Javier Tortajada Blanca

Identificación de los alumnos:

- 1) Alumna 1 (Grado en Ciencias del Mar)**
- 2) Alumna 2 (Grado Biotecnología)**

3) Alumna 3 (Doble Grado en Ciencias del Mar + Veterinaria*)

4) Alumno 4 (Grado en Veterinaria)

5) Alumno 5 (Grado en Biotecnología)

*a niveles estadísticos cuenta como Ciencias del Mar dado que es la titulación principal en el plan de estudios.

Preguntas

1. ¿Qué dificultades encontrasteis para llevar a cabo con solvencia el aprendizaje de las materias que cursasteis en 1º curso?
2. ¿Qué dificultades dependían de vosotros y vosotros podíais abordar?
3. ¿En qué medida os ayudó a vencer estas dificultades haber realizado alguno de los talleres ofertados? ¿Qué aprendisteis en esos talleres que seáis conscientes de que os sirvió para manejaros mejor a la hora de aprender en 1er curso?
4. ¿Recomendarías a vuestros compañeros de 1º realizar esos talleres? ¿Cuáles especialmente? ¿Por qué? ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º no realizar alguno de estos talleres? ¿Por qué?
5. ¿Qué otras cosas pensáis que habría que trabajar en los talleres para ayudar a los alumnos de 1º en esa transición de Bachillerato a la Universidad, de modo que pudieran aprender los contenidos de las materias de 1º con solvencia?

M	<p>Bienvenidos a este grupo de discusión o grupo focal. Un grupo de discusión es una técnica que se utiliza para recoger información de calidad de las personas que son informantes clave en un proceso que se ha desarrollado o en un asunto del que saben.</p> <p>Sentíos libres para aportar ideas sin ningún tipo de restricción. Dispondremos de un tiempo límite de una hora como mucho. Os pido permiso para grabar las intervenciones, garantizándoos el anonimato. No se utilizará vuestro nombre ni datos que os hagan identificables.</p>
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Así y todo, os ruego que la primera vez que intervengáis digáis vuestro nombre y apellidos y el grado que estáis cursando. Estos datos son necesarios para procesar los resultados y para saber cuántas personas dicen una cosa, cuántas están de acuerdo o disienten, no para utilizar vuestros datos personales, como se os ha dicho antes.</p> <p>Durante el primer semestre en que acababais de ingresar en la universidad, en 1º, participasteis en algún taller de los que se ofertaban desde el Servicio de Orientación de la universidad. Se trata, ahora, de reflexionar sobre los problemas y posibles dificultades que encontrasteis cuando accedisteis a los estudios universitarios, bastante diferentes del Bachillerato, en que erais más tutelados, de la ayuda que os prestaron los talleres y de la posible mejora de los mismos. Para ello os planteamos las siguientes cuestiones, para debatirlas en esta sesión.</p> <p>La primera pregunta es: ¿Qué dificultades encontrasteis para llevar a cabo con solvencia el aprendizaje de las materias que cursasteis en 1º curso?</p>
1	<p>Soy Paula y estudio Ciencias del Mar. Yo creo que, por ejemplo, a mí me lo que me costó mucho es el no llevar un libro o unos apuntes. Si no eras responsable de tener tus propios apuntes o tus propios recursos podrías llegar al examen sin tener ningún material docente para estudiar.</p>
M	<p>Muy bien.</p>
2	<p>Yo soy Elena estudió biotecnología y a mí lo que más me costó es que a mí me gustan el marcarme una rutina de saber cómo estudiar y es lo que dices tú, que en el sistema de bachiller te obligabas a estudiar.</p>
3	<p>Hola. Yo soy Lorena y estudió Ciencias del Mar y Veterinaria. Y al igual que Helena, me pasó eso... la gestión del tiempo. Tenía un montón de temas que estudiar, más las prácticas y otras cosas y, en mi mente pensaba que no podía organizarme. Fue el no tener exámenes parciales, el tener un montón de temas que estudiar y jugármela todo en un examen.</p>
4	<p>Buenas. Soy Jorge García y estudio Veterinaria. Y sí exactamente, coincido con todo lo que han dicho y, además, añadido que claro, al no tener esa guía, que son los libros del Bachiller, hay un problema y es que tienes que guiarte absolutamente por el PowerPoint del profesor. Y hay veces que, claro está,</p>

	está incompleto para que los alumnos lo rellenemos y, a veces, se te escapan cosas y no te da tiempo a estructurarlo bien y a la vez a estudiarlo.
5	Yo soy Pablo y estudio Biotecnología. Pues así, a la primera, la toma de apuntes, que antes lo hacía de forma muy distinta a como la hago ahora y, en parte, también ha sido por las charlas que tuvimos.
M	Dime algo sobre las dificultades que has encontrado en cuanto a la planificación del tiempo. Si has tenido alguna o antes de entrar a la universidad.
5	Sí, sí, sí que he tenido alguna antes de entrar a la universidad, sobre todo, de llegar a casa y no a hacer nada y cuando te querías dar cuenta pensabas que habías hecho algo y no habías hecho nada o de falta de organización de no saber decir “pues hoy voy a hacer este temario de esta materia”. Así que me dado cuenta de que había cosas que no estaba organizando bien...
M	Vale, ¿qué me diríais en cuanto a la disciplina y el esfuerzo que requería por vuestra parte la universidad al contrario de lo que sería el bachiller?
1	Pues organizarse mucho más para ti mismo. Al no haber deberes, no haber cosas que te hacían “tocar” los libros, o lo que estabas dando todos los días... a mí me costaba mucho sentarme a repasar lo que había dado ese día, sobre todo porque había días que tenía muchas horas de clases seguidas, aunque había días que tenía más libre, pero en un día de seis horas de clase luego por la tarde no me apetecía ponerme a estudiar lo que había visto ese día y perdía mucho más el tiempo.
4	Exacto. A mí me pasaba exactamente lo mismo. Y, además, si le añades las prácticas, ¿no? Que de vez en cuando te pillaban justo cuando acababan las clases pues justo después las prácticas a la hora de la siesta que digamos pues entonces ya no descansas nada. Y cuando llegas por la tarde de la práctica no hay forma de ponerse a estudiar muchas veces. Y si te pones, no, no sacas nada.
2	Es muy distinto el Bachiller a la Universidad. Tienes mucho menos tiempo para hacer memorias, prácticas... y requiere muchísima más organización que en Bachiller.

3	Por ejemplo, en la universidad no tienes que estudiar todo tal cual, sino que lo tienes que entender. En bachiller era como más empollar y saberte las definiciones “de pe a pa”. La universidad es otra manera de aprender... aprender a organizarte y aprender a estudiar, porque es totalmente un enfoque distinto.
M	¿Pablo?
5	Bueno, yo diría la cantidad de temario que damos por cuatrimestre... pero por lo demás lo veo casi igual que bachiller...
M	¿Consideras que hay que ser más disciplinado en la universidad que en Bachillerato?
5	Considero que hay que ser más maduro y si no has llegado más maduro a la universidad es porque, a lo mejor, deberías haberte replanteado un poquito antes de entrar lo que querías hacer... porque aquí ya estás porque quieres estar, porque es lo que te gusta.
M	¿Qué dificultades visteis que tenáis con las técnicas de estudio cuando llegasteis a la universidad?
4	Yo, por ejemplo, antes de llegar aquí era bastante caótico a la hora de estudiar. Es decir, yo tenía una serie de temas que estudiar y tenía que llegar a ellos y al final, pues, sabérmelos de alguna forma. Pero claro, en la universidad, hay un momento en que tienes que tener claro que hay muchos temas que quizá no vas a poder tocar en profundidad. Tienes que esquematizar, tienes que saber el tiempo que te va a llevar cada tema, cada estudio, y eso hasta que llegué a la universidad no lo había hecho con tanta determinación, con tanta exactitud.
3	En la Universidad lo tienes que relacionar todo, no es sólo te tienes que estudiar un tema y ese tema pues pasa de largo, sino que el uno lo tienes que relacionar con el diez, por ejemplo. Y en Bachiller no era de esa manera. En Bachiller se termina un tema y parcial, son temas individuales y en la universidad es todo más global.
2	Yo lo pasé super mal porque, es lo que dicen, que en Bachiller pues en dos días o en una semana antes te lo podías llegar a estudiar todo o por lo menos a comprenderlo, pero llegas a la universidad y, claro, te la pegas. Te ponen

	dieciséis temas que te lo tienes que aprender y si te lo dejas para el último día, pues, te va a ir mal.
1	A mí en cuanto a estudio... es que como de dónde podía sacar la información era tan distinto de una asignatura otra... aparte de la forma de explicar de los profesores. Las asignaturas son como mucho más circulares, todo se relaciona con todo. Había profesores con los que necesitaba tomar apuntes de cada palabra que decían y otros que solo tomaba alguna palabra clave y luego tenía que estudiar con el Power, pero es que si no te subían el Power (a la plataforma) ... No sé, como que cada asignatura y cada tema iba de una forma distinta y me costaba muchísimo sentarme y organizarme porque no sabía por dónde cogerlo. O sea, yo tenía un montón de material de apuntes, pero yo no sabía por dónde empezar a organizarlos.
5	Pues yo creo, por ejemplo, lo de sentarse delante de los apuntes y repetírselos y repetírselos hasta que se te queda en la cabeza en la carrera va a servir de poco porque viendo ya la cantidad de temario que hay en el primer cuatrimestre... Pues me imagino que es que... es demasiado temario... eso no te lo puedes meter en la cabeza leyéndotelo, leyéndotelo y leyéndotelo. Creo que es imposible. Tienes que tener mucha capacidad para eso. Yo creo que el hábito de estudio va a cambiar a hacerte resúmenes, esquemas, mapas conceptuales... Eso va a cambiar... ese método de estudio que antes funcionaba tan bien ahora ya no vale para nada.
M	¿Qué dificultades dependían de vosotros y vosotros podáis abordar?
5	La organización del tiempo, la toma de apuntes y... yo creo que esas son las dos principales. Así que, si un estudiante no lleva bien eso... pues no va a poder sacar las cosas
4	Yo creo que realmente se debería... por lo menos a mí no me han enseñado nunca a distribuirme el tiempo ni las asignaturas en ningún momento de mi educación, ni en la ESO, ni en bachiller, ni en el ciclo superior que tengo. Entonces, claro, luego llegas a la Universidad y es muy complicado. Cierto es que hay unas cosas que sí que dependen de uno, como la gestión emocional a lo largo de la carrera. Cuando ves que algo no hay forma de sacarlo, no sé qué voy a hacer... pues tanto la automotivación, como esas

	<p>cosas, dependen de uno. Así que creo también que es importante que te enseñan estas cosas antes y si no, pues tener la habilidad de buscar ayuda como bueno, pues contigo, como han hecho muchos y bueno, eso es lo que depende de nosotros.</p>
3	<p>Exacto estoy totalmente de acuerdo con Jorge porque realmente... a ver, una parte de ti sí que tienes que estar involucrado, pero. por ejemplo, prácticas y tal tú eso no lo puedes evitar. Tienes que saber que algunos días los vas a tener llenísimos y tienes que saber que ese día vas a estar súper cansado y no te vas a poner a estudiar una asignatura muy difícil porque realmente no vas a rendir y vas a tirar horas que podrías estar descansando para al día siguiente estar más activo, por así decirlo. Entonces, por una parte, es conocerte también a ti mismo y eso sí que depende de ti. En cambio, disponibilidad de horarios, pues eso ya depende de carreras, depende de prácticas y de la universidad.</p>
2	<p>¡Buah! A mí me ha servido muchísimo lo de los talleres y las clases de orientación, porque yo en bachiller no tenía el hábito de usar una agenda y en la universidad lo tuve que hacer para planificarme o a hacer mis planificaciones y crearme como un espacio de estudio. Yo tampoco lo tenían en bachiller. Había veces que estudiaba incluso en la cama porque estaba muy cansada y, sobre todo, una de las cosas que aprendí es a saber el distinguir entre las tareas más urgentes, más importantes, de las que de las que no lo son, porque yo eso no lo tenía muy claro.</p>
M	<p>Gracias.</p>
1	<p>Sí, yo creo que eso... que organizarse el tiempo y todo lo que es gestión depende de ti, pero también depende en parte de cómo te dan el material, por así decirlo. Porque si el material que te dan no está estructurado y tú no sabes luego cómo estructurar la información para estudiártelo entonces... aunque tú tienes que ser organizado y saber qué método de estudio te sirve a ti, porque yo con leérmelo me es suficiente, pero hay gente que necesita hacerse un esquema, hacer un resumen, escribir veinte mil veces... Entonces también lo que decía Lorena de conocerte a ti mismo y saber lo que a tí te funciona. Lo que pasa es que mucha gente se cree que estudiar solo es repetir, repetir,</p>

	<p>repetir y hay muchos métodos de estudio distintos y a cada persona le funciona uno, igual que los tiempos. Yo sé que treinta minutos me concentro, treinta y cinco, ¿no? Pues yo llevo treinta y cinco de estudio y descanso y vuelvo a estudiar. Pero hay gente que aguanta cuatro horas. Hay que aprender</p>
M	<p>Vamos a sacar así más dificultades que seguro encontrasteis del bachiller a la universidad, por ejemplo, respecto al trabajo en equipo.</p>
1	<p>Yo en mi vida había hecho un trabajo en equipo guay hasta que hicimos el primero de química que nos dijiste tú de cómo organizarse. Y yo creo que nunca he hecho un trabajo en equipo en el que me sintiera tan a gusto de sentir que yo no había hecho más trabajo que nadie o, al revés, que al final había dejado que otros lo hicieran porque decías “para qué voy a pelear” o porque no se podía debatir sobre cómo se hacía el formato. Cosas así. Y, sin embargo, al hacer tu taller creo que nunca había hecho un trabajo tan guay de... eso, de llevarlo al día, de no tener estrés de que tenemos en dos días que entregarlo y no sabemos hacerlo. No sé, a mí me gustó muchísimo y me sirvió un montón porque ya te digo, todos los trabajos en grupo al final me los comía yo o me desentendía de ellos porque no... no podía.</p>
3	<p>Claro. A mí en bachiller los trabajos que tenían o era individuales o directamente no tenía, porque es que se enfocaban en la Selectividad y lo otro daba igual. Entonces, llegas a la universidad y cada asignatura tienes un trabajo que hacer como mínimo, porque luego a lo mejor tienes que hacer más y, sobre todo, en primero con gente que no conoces, que no sabes ni cómo trabajan. Y nada. Entonces ya es de primeras hacer un trabajo y el planear... que cuando llegaste tú nos dijiste “un líder”, un no sé qué... un tal, entonces quieras o no, es cómo enfocarlo de maneras distintas y que todo el mundo tenga el mismo peso en el trabajo. Y eso de verdad que ayuda bastante. No te sientes el que tienes que tirar de todo el mundo, que sí, que hay gente que necesita ese tirón, pero como que entre todos nos ayudamos. Y eso no te lo enseñan en bachiller. Entrás a la universidad a ciegas, por así decirlo</p>

4	<p>Sí, exacto. En Bachiller recuerdo que era un poco caos porque los trabajos eran totalmente individuales, por lo general y bueno, cuando tenías uno grupal te dejaban a tu aire, cada uno hacía lo que podía más o menos. En la universidad también es complicado porque al principio entras sin conocer a nadie, entonces, claro, es empezar el trabajo con gente que no conoces. Al final es algo bastante complicado porque no sabes muy bien cómo van a reaccionar ante la presión, ante “tenemos que entregarlo dentro de unos cuantos días” ... En fin, entonces, cierto es que escuchando lo que dices y demás, pues nos has ayudado mucho a organizarnos, a ver que no es para tanto, es decir que si te organizas bien todo el mundo puede hacer el mismo trabajo y no sentirte que eres el único que trabaja.</p>
2	<p>Yo la verdad es que en Bachiller sí que me fue bien a la hora de distribuirnos en grupo para hacer los trabajos y eso sí que nos fue bien. Lo que me fue mal es la primera vez que hice un trabajo en grupo de la universidad, que claro, es lo que dicen, que no conoces a nadie ni sabes cómo van a trabajar. Porque tú piensas que a lo mejor ellos trabajan igual que tú, pero no es así. Pero justamente, mira, esta esta mañana he hecho un trabajo en grupo y lo hemos acabado en una mañana.</p>
5	<p>Pues en mi caso, en el bachiller, sobre todo, los equipos siempre los elegían los profesores y era muy complicado trabajar con gente que te obligan a trabajar, pero es que eso es la realidad de lo que va a pasar cuando tengamos que trabajar en equipo fuera de la Universidad y, en la universidad, pues la verdad es que yo creo que la gente es mucho más madura y sabe trabajar mucho mejor en equipo. Aunque te impongan los grupos se trabaja mucho... todo el mundo tiene un mínimo de interés.... todo el mundo quiere la máxima nota, quiere sacar la mejor nota y se esfuerza mucho más y tiene mucha más participación en los grupos.</p>
M	<p>Entonces ¿tú no has encontrado dificultades a la hora de hacer trabajos en equipo?</p>
5	<p>No, no...</p>

M	Muy bien. Y que me podríais contar en cuanto a la ansiedad ante exámenes, ¿cómo os vistes al entrar aquí? a diferencia de bachiller. Diferencias, problemas, dificultades...
5	En bachiller la ansiedad, la justa... la verdad. Es más, el nervio de antes de sentarse al examen, es más el nervio de que hacerlo que los nervios de “voy a suspender”. Y ahora en la universidad sí que estoy notando que me estoy obligando a estudiar del pensar porque pienso “es que si no ya no llegó. Y eso sí que lo he notado, que antes eso no me pasaba, eso no lo hacía... Te ponías dos o tres semanas, como mucho, antes.
3	A ver, yo creo que sobre todo es muy diferente el cómo te enfocan los exámenes en bachiller porque tienes los modelos de selectividad, como el comentario de texto. Luego llegas aquí y son todos tipo test o redactar muy poquito que realmente en bachiller eso no existe. Y te enfrentas, sobre todo, en primero, en el primer semestre, entras en todos que no sabes lo que te esperas. Entonces... yo el primer examen yo lo pasé bastante mal. Luego ya en segunda convocatoria, como ya sabes a lo que te enfrentas, ya te gestionas tú mismo con otra mentalidad, pero yo creo que el primer choque sí que es bastante brusco comparado con Bachiller, o al menos en mi caso.
4	Sí. Yo suscribo todo lo que han dicho porque es que realmente cuando entras a la universidad y estás a punto enfrentarte a los primeros exámenes, hay veces que dices “ostras es que no llego a todo el temario que tengo que estudiar”, y claro, te pones muy nervioso y dices “ostras, ¿qué hago? No me puedo dejar ninguna asignatura, no puedo” o por lo menos yo en mi caso... yo no soy de esos que pueden dejar de verse una asignatura y decir “ya en la segunda convocatoria”. Con bachiller la gran diferencia es que tienes todos los modelos de examen, todos los profesores saben lo que tienen que hacer y cómo tienes que hacer el modelo de examen. En cambio, en la universidad digamos que cada uno va un poco a su bola. ¿No? Cada uno dice que el examen va a ser de una forma diferente al otro. Entonces sí que es verdad que todo esto genera una situación de ansiedad bastante grande.
2	Yo la verdad es que lo pasé mal. Lo pasé mal en Bachiller y lo pasé un poco mal al entrar en la universidad, pero porque soy así. Soy muy nerviosa y, a

	<p>ver, me cuestan el confiar en mí misma. Y lo primero que decidí al verme así pues fue ir a orientación, la verdad. Y entonces, a partir de ahí, pues me ha ayudado. Era como que tenía miedo a fracasar porque en bachiller me salió bien, pero estaba nerviosa. Y en la universidad pues sí, bueno, el primer año sí que me fue un poco mal, pero pues gracias a tu ayuda, pues he ido mejorando y ya voy más tranquila.</p>
1	<p>Yo es que en Bachillerato ya sabía lo que iba a estudiar y por las notas que iba sacando no tenía ansiedad de sacar buena nota ni nada. Siempre me los he tomado con bastante tranquilidad. Y al llegar a la universidad creía que era así, pero no. De hecho, es que a nivel superficial y externo era igual, pero empecé a somatizarlo todo y, literal, me pongo enferma, o sea, me pongo muy enferma del estómago y lo paso fatal. Lo que pasa es que yo medito y hago muchas técnicas de relajación y lo voy soportando y lo voy controlando, pero sí que noté mucho el cambio de la ansiedad y realmente no sé por qué, porque realmente no me estresa hacer exámenes, pero se ve que a mi cuerpo sí.</p>
M	<p>Acabamos con las exposiciones orales. Dificultades que teníais cuando llegasteis aquí, a la universidad.</p>
1	<p>Yo es que sinceramente, ninguna realmente, porque yo llevo haciendo exposiciones orales en el colegio desde primero y segundo de la ESO. Entonces es algo que estoy muy acostumbrada. A parte, participé en debates y todo eso y yo hablar en público en general, no tengo problema. Entonces no es algo que me genere nada de incomodidad, ni estrés ni nada.</p>
4	<p>Sí, exacto. A mí exactamente igual. Siempre me han dicho lo mismo que tendría que ser profesor porque dicen que no tengo nervios. No lo pasó tanto como algunos compañeros. Además, bueno, a lo largo de mi de mi vida he hecho teatro y demás. Entonces nunca he tenido, digamos... A ver siempre están nerviosos... eso de que no tengo nervios es imposible, pero los administro mejor. Entonces, a la hora de las exposiciones yo nunca me suelo bloquear. Si te sabes bien el tema no te sueles bloquear.</p>
3	<p>Yo en mi caso, sobre todo en la primera... es que me acuerdo perfectamente... La primera exposición de primero es que es igual que</p>

	<p>cuando haces el trabajo con gente que no conoces, que ponerte delante de un montón de gente que no conoces, sobre todo, en primero que van todos los de la clase... me impactó bastante. Luego ya te sueltas, conoces a gente y ahora, como que se hablar en público. Lo que es la estructura del Power... cómo realizar el Power más formal, cómo expresarte. Pues como hice antes al taller que la exposición, pues fue bastante bien.</p>
M	<p>Que dificultades veías que podías tener, Lorena, para la exposición y te dijiste “voy a hacer el taller”.</p>
3	<p>Quizás la forma de expresarme mejor o más formal, cara a la universidad. Porque, claro, en bachiller, pues quieras o no son colegas o tal y entonces... tampoco super informal, pero no es lo mismo... sueltas más muletillas o gestos con los que realmente transmites tus nervios o formas de expresión corporal...</p>
M	<p>¿Elena?</p>
2	<p>Nada. Yo estoy igual que Lorena. A mí sí que es verdad que en Bachiller me fue bien a la hora de exponer. No estaba nerviosa porque me lo sabía. Creo que también es por el número de personas. En la universidad hay muchísimas personas que te están observando, qué eso lo que dices, qué no conoces y entonces te da un poco de nervios</p>
M	<p>¿En qué medida os ayudaron los talleres de orientación a solventar esas dificultades y qué aprendisteis de los talleres? Que seáis conscientes, o sea, a mí esto que dimos realmente me ha servido para vencer las dificultades con las que entré...</p>
5	<p>A mí, sobre todo, me han ayudado a detectar las cosas que estaba haciendo mal y que yo no sabía que estaba haciendo mal en cuanto a la organización del tiempo, en la forma de tomar apuntes y esquemas. Eso digo que es lo principal que los talleres me han enseñado. Y luego también hacer los exámenes tipo test, que en bachiller no hacíamos y en la Universidad es lo normal. Y esa charla me vino muy bien para darme cuenta de a lo que me voy a enfrentar en enero por primera vez. Y esas tres cosas serían las que más me han abierto los ojos de las charlas, el tema de apuntes, la organización del tiempo y los exámenes tipo test.</p>

M	Hablando un poco de más de la gestión del tiempo. ¿Qué has aprendido?
5	<p>Pues, por ejemplo, el uso de la agenda. Yo siempre me apuntaba las cosas día a día de lo que tenía que hacer que iba tachando lo que hacía. Esa era mi forma de ver lo productivo que había sido porque había tachado todo. Pero ahora, como que me alargó un poco más en el tiempo y me organizo la semana entera porque me organizo lo que me van diciendo día a día, pero también me organizo por mi cuenta en plan “pues esta esta semana ya no, no estamos viendo nada del tema uno, pero me voy a ver yo el tema uno esta semana. Voy a retomar el tema uno que hace dos semanas” y eso me lo pongo también en un calendario grandote que me ha hecho darme cuenta de que hace dos semanas que no veo “esto”, que no repaso “esto” y me ha ayudado a verlo.</p> <p>Eso solo lo hice para el selectivo y no tenía pensado en la universidad y en el taller del tiempo me di cuenta de que me va a hacer falta también ese tipo de organización a largo tiempo... por los trabajos me pongo mis fechas y luego la fecha del profesor. Y así pues sé que tengo tiempo extra, para recuperar, para mejorar. Y yo diría que eso sería lo principal en el taller del tiempo.</p>
M	¿Los demás?
1	<p>A mí me ayudó mucho la plantilla que tú nos distes de dividir el día por horas y el método de cómo rellenarla, porque yo sí que me organizaba así por horas, pero no empezaba como por las cosas urgentes, luego cosas que tenía que estudiar y luego ya hobbies o cosas de tiempo libre. Entonces, yo siempre me organizaba a medida que iban llegando las cosas y luego no sabía priorizar. Entonces muchas veces se me acababan solapando cosas y había cosas que dejaba de hacer y gracias al método que tú nos enseñaste pues sí que me pude organizar muchísimo mejor.</p>
M	Muy bien.
4	<p>Sí. A mí me ayudó muchísimo eso del papelito con las horas, las zonas horarias y demás, porque bueno... hay que ser sincero ¿no? con uno mismo al final con lo que trabajas y con lo que rindes. Muchas veces creemos que “Sí...Bueno...estudio cinco horas” Vale, pero de esas cinco horas realmente,</p>

	<p>¿cuánto estás estudiando? porque hay veces que estas despistado, estás con el móvil o yo qué sé... o no retienes nada de lo que estás estudiando y hay que ser muy sincero a la hora distribuirse las horas y, sobre todo, el tiempo libre. Saber también cuánto duras de concentración máxima y que haces después de esa concentración... ¿sigues y no aprendes nada o paras? Entonces a mí me ayudó muchísimo saber que es importante administrarse el tiempo libre, incluso a veces más que el tiempo de trabajo.</p>
3	<p>Yo nunca había trabajado así, como tú nos diste el horario, la plantilla y tal. Y la verdad es que me ayudó bastante, sobre todo, a la hora de decir “esta” asignatura requiere mucho más tiempo que esta otra que no tiene tanto peso o que no requiere mi concentración a absoluta. El saber que “esta” asignatura la tengo que poner este día que tengo tantas prácticas y “esta” otra cuando no tenga nada, ¿sabes? El saber diferenciar qué asignaturas necesito más tiempo y cuáles no. Y eso con la plantilla, con hacerte los huecos que puedes trabajar y conocerte bien que lo hemos dicho antes, que es muy importante.</p>
2	<p>A mí me ayuda muchísimo a la hora de planificar la hoja esa que nos hacías. Porque sí que es verdad que yo tenía otro método, pero que no era del todo factible. El mío era escribirme las asignaturas y lo que tengo que hacer de cada una. Pero no el ponerme las horas libres, porque para mí, yo creo que es muy importante saber el planificar y aprovechar el tiempo libre que tengas lo mejor posible y entonces nada, me ha ayudado muchísimo</p>
M	<p>En ese taller también estuvimos viendo como optimizar una tarde de estudio, la combinación de asignaturas... ¿os sirvió?</p>
5	<p>Sí, sí, yo eso también lo hago porque me estaba dando cuenta de que, sí es verdad que, a veces, empezaba con algo que me suponía mucha energía y que cuando terminaba eso me quedaban tres tareas y ya estaba en el límite... y me da cuenta de que hay ciertas asignaturas que tomo con menos ganas pero, me las pongo al principio... las voy haciendo, las acabo y luego cuando termino me toca algo que voy a hacer más a gusto y ¡qué bien!. Y me di cuenta de que hago dos o tres cosas más de las que hacía antes.</p>
2	<p>Sí, a mí muchísimo, porque yo tenía un problema de que cuando... que realmente no sabía que lo tenía... yo tenía el problema de que cuando yo</p>

	<p>empezaba a estudiar a lo mejor estaba todo un día o toda una tarde con una asignatura. Entonces, el que me hayas estructurado... de tal hora a tal hora debes estudiar esta asignatura..., ver cuál es la que más te cuesta, la que tienes que darle más caña... Y eso pues me ha ayudado bastante.</p>
4	<p>Sí, exacto. A mí igual porque no tenemos cuenta de hacer eso, que hay asignaturas que nos cuestan bastante más que otras y las quieres poner todas en el mismo horario, digamos en las mismas horas, pero hay otras horas en las que rindes mucho, por ejemplo. Y me ayudó mucho lo que me dijiste que era, que las asignaturas digamos... que puedes llevar con más facilidad... las pongas al final del día, si puede ser, porque no te requiere un esfuerzo tan grande.</p>
M	<p>¿Paula?</p>
1	<p>Sí, a mí me ayudó a combinar. Porque sobre todo en primero, que sí, que teníamos asignaturas de números, que requiere un tipo de esfuerzo y otras de memorizar, pues claro, te ayudaba a liberarte porque estudiabas mucho de números y luego estuvieras de memoria. Entonces, como que utilizamos otra parte... otra forma de estudiar y te ayudaba, como a aligerar un poco el cansancio, ¿no? Lo que pasa, es que ya hay otros cursos que sólo tenemos de memorizar y ya no sabes cómo hacerlo realmente y te fijé más en la carga, en si te gusta la asignatura y te es fácil sentarme o si te motiva a sentarme y las asignaturas que por más que quieras no te motivaba ni para atrás y te cuesta más sentarme...</p>
3	<p>Claro. Yo lo que he comentado antes, por ejemplo, yo me metí en primero de Ciencias del Mar y Veterinaria... primero de veterinaria Anatomía... Yo creo que es saber diferenciar cuánto tiempo requieres con una asignatura y con otra. Y también es lo que han dicho debes conocerte y saber cuándo tienes que ponerte las asignaturas más difíciles para estudiar que cuando estás más fuerte psicológicamente.</p>
M	<p>Vale. Otro taller fue el de trabajo en equipo, por ejemplo, ¿cómo os ayudó ese taller a vencer dificultades y de que sois conscientes de lo que realmente aprendisteis? ¿cómo os ayudo? Algunos lo tuvisteis dentro de la asignatura de Química...</p>

1	Yo aprendí a gestionar el ser como el líder o el que tira del carro, por así decirlo y a delegar... porque muchas veces eso, había muchos trabajos en los que me había encontrado que al final acababa haciéndolo todo yo porque la gente no se implicaba o yo que se... lo estaban haciendo una hora antes de entregarlo. Entonces aprendí a delegar, a confiar en la gente. Y me di cuenta también de eso... de cómo hablar de forma empática y tranquila, por así decirlo, con la gente, ¿no? y a gestionar. Ahora soy muy consciente de cómo hablo y como pido las cosas cuando son trabajos en grupo y cómo hablar con cada persona, ¿no? porque es lo que decíamos... que a lo mejor sí que hay gente que necesita que le metas más caña...
3	Yo creo que el taller lo que más me sirvió fue aprender a dividir el trabajo en sesiones: en esta sesión hacemos tal, en la siguiente sesión todos tenemos que tener buscada esta información... y al día siguiente redactarla. Yo creo que eso es lo que más me ha ayudado. Es que creo que todo se resume en organizarte, en tener un poco todo esquematizado y saber organizarte con tus compañeros y comprometerte, también, a tenerlo todo hecho en la sesión.
2	Yo estoy de acuerdo con ambas. En bachiller sí que es verdad que no tenía ningún problema, pero en la universidad lo que he dicho antes... sí que tuve un problema y ahora lo que suelo hacer es, aquella persona que la veo que no se involucra tanto, pues lo que hacemos es hablarlo. Le preguntamos de forma, pues educada, si puede hacer “tal parte” o mejor una que le cueste menos...
5	Pues a mí ese trabajo (el de química) me salió muy bien. Supongo que también, en parte, por ese ayuda que nos diste en el taller, porque lo usamos todo, lo llevamos a cabo en todo el equipo. Nos parece un buen sistema de trabajo poner roles, hacer actas de las quedadas para también ver cómo hemos avanzado. Y la verdad es que hemos trabajado muy bien.
M	¿Qué más cosas recuerdas de ese taller de trabajo en equipo que sirven más a nivel de incluso cómo trabajar, de cómo planificarse, de cómo solventar problemas, de cómo hablar con los compañeros si hay problemas dentro del equipo...

5	Que es muy útil que haya una persona que no mande más, sino que lleve todo el tema de cuándo quedar, que haya un líder para que los demás sigan o aporten. Que también es muy útil que cada persona se encargue de algo en concreto... Y luego también, pues yo diría del trabajo en equipo, muy importante, las formas de decir las cosas y que si hay alguien que no está trabajando en equipo hay que decirlo sin ningún tipo de vergüenza porque te va a afectar a ti directamente y a tu nota.
M	Muy bien, Jorge. ¿Hiciste el taller?
4	No, yo ese taller no lo hice, pero si tengo que decir que todo lo que han dicho estoy muy de acuerdo. Hay que saber muchas veces amoldarse a las circunstancias de los otros compañeros.
M	Muy bien. Y en cuanto al de ansiedad de exámenes, ¿qué habéis aprendido?
5	Yo me llevo que ponerse nervioso no vale para nada, pero que los nervios bien llevados puede ser una motivación de estudio si los controlas, como debes controlarlos y que durante la semana de exámenes los repasos de última hora hasta las cuatro de la mañana no sirven para nada... porque vas a llegar al examen demasiado cansado para hacerlo bien y que hay que intentar llevar la vida más saludable posible... comer bien, hacer algo de deporte, incluso si solo tienes cinco minutitos, dormir las horas necesarias... yo creo que eso es un buen sistema para que los exámenes salga lo mejor posible.
M	En este taller también estuvimos hablando otra vez de los pensamientos negativos como lo como que recuerdas de esa parte
5	Que los pensamientos negativos hay que saber controlarlos con la meditación, por ejemplo, porque si no te puede llegar a provocar un estado de ansiedad de repente, estar en un blanco en un examen cuando ayer te lo sabía perfectamente o no poder dormir correctamente. Y que las técnicas de meditación y ese tipo de forma de controlar podrían ser útiles para presentarnos al examen estando lo más tranquilos posibles y así poder demostrar todo lo que habíamos estudiado.
M	¿Y en cuanto al de exposiciones orales?

5	Que hay que hablar con un tono de voz entretenido, por así decirlo, no hablar monótonamente... La ropa hay que ir adecuadamente y sin ser demasiado llamativo para no distraer al público de lo que estás diciendo y mirar al público... que es muy importante mirar, moverse, gesticular, demostrar confianza también con el cuerpo, no sólo con la voz. Y yo diría que eso es lo más importante que me llevo de ese taller.
M	¿Y sobre lo de la estructura del PowerPoint y cómo preparárselo? ¿os lleváis algo?
5	Sí, no poner mucha imagen que no sirva, el texto justo y necesario para darte una guía y al espectador un punto para que vea dónde estás y ya está.
3	Recalcaste muchísimo el uso de muletillas. Y cómo estructurar bien el Power, cómo presentarte, los nervios, la presencia... que no puedes ir en chándal, en bachiller daba igual por así decirlo...
M	¿Elena?
2	Mi problema es que yo me sé la teoría, por así decirlo, lo que tengo que hacer y eso, pero al ponerlo en práctica, pues me ponía nerviosa y no entendía el por qué, porque a lo mejor se lo exponía a mis padres, se lo exponía a los compañeros de mi piso y me salía bien.... Pero sí que me acuerdo de cómo estructurar Power para que no... para que no se aburra el público. Y eso...
M	Vamos a ir por ahí, por el tema de cómo captar la atención de la audiencia, el tema de cómo hacer un Power que sea dinámico, que sea entretenido, que sea visual, ¿qué recordáis?
2	Yo lo estoy aplicando a la hora de no estar enfrente de todos y solo estar hablando, sino también a ir mirando cada uno, a cada persona y, sobre todo, para que no solo tengan puesta la atención en mí, porque yo me pongo nerviosa, entonces lo que hago es señalar a la a la pizarra... para que ellos vayan al dibujo que yo quiero, la gráfica que yo estoy explicando... y eso
3	Yo me quedo con lo de la estructura del Power y la forma de hablar, sobre todo, el tono para remarcar lo que es importante o el cómo captar la atención y que sea diferente... No tener un tono monótono, por así decirlo... que hay que ir cambiando tus tonalidades... el señalar, como ha dicho antes Elena... creo que llama bastante la atención.

1	Yo me quedo con lo de la estructura, sobre todo, lo de que fuera más bien simple, ¿no? Que no fuera cargada, tener en cuenta qué fondo le pones, el tipo de letra, los colores, no meter mucha información.... Entonces... cómo estructurar bien y que se entienda, ¿no?
M	¿Recomendarías a vuestros compañeros de 1º realizar esos talleres? ¿Cuáles especialmente? ¿Por qué? ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º no realizar alguno de estos talleres? ¿Por qué?
3	Yo, sobre todo, recomendaría el de gestión del tiempo, porque es que en Bachiller... es lo que te digo, tienes parciales, te vas quitando temas, pero en la universidad vas tú por libre. Y si tú no te aplicas, nadie se va a aplicar por ti.
2	Yo creo que depende de la persona porque sí que recomendaría, pues... todos los talleres. Pero sí que es verdad que si una persona, pues como Jorge que dice que el sabe estar, sabe hablar... pues claramente no le va a servir mucho que vaya a un taller de exposición oral. A lo mejor le sirve más el de gestión de tiempo y, para mi, creo que ese es el que también recomendaría.
4	Sí, exacto. Yo con Javier ha estado mucho más en lo que son tutorías. Y cierto es que lo que más me ha ayudado es el la gestión del tiempo, ¿no? Entonces, recomendaría ese taller.... Yo recomendaría, sobre todo, ese y siempre conocerse a uno mismo y saber lo que necesitas y no tener vergüenza de buscarlo y, sobre todo, el servicio, orientación que siempre te va a ayudar.
1	Yo, bueno... el de gestión del tiempo, pero el de trabajo en equipo también, porque muchas veces al no conocer a la gente del grupo, pues te puede ayudar mucho el saber poner unos roles y hacer unas sesiones... pues hasta aquí el índice... y aquí empezamos a buscar información.... No sé, que a mí ese también me ayudó muchísimo y, es que... el de gestión del tiempo yo creo que, para todo el mundo, pero a parte también el de exposiciones orales, porque mucha gente no ha tenido la suerte de poder practicar eso en el colegio y en el instituto y de repente, tener que hacer exposiciones con un tiempo y que te obligan a acabar en ese tiempo y si no te quitan nota... ¿no? Entonces yo creo que todo eso también me parece importante.

5	Yo sí se lo recomendaría porque creo que, cuando llegamos a la universidad, no nos damos cuenta de dónde hemos entrado y los talleres de orientación, aparte de orientarnos, son un primer golpe de... ¡ostras! exámenes tipo test... ¡Ufff!... claro... no me he dado cuenta, pero el libro tiene mil doscientas páginas y no puedo estudiarme eso... tengo que hacer resúmenes, esquemas. Tengo que ver qué es lo más importante para estudiármelo, el profesor ha dado diez libros de referencia dónde los buscó y como buscó... yo me pasaba la siesta durmiendo cinco horas y ahora creo que voy a tener que cambiar mis regiones de sueño... Creo que es un golpe de realidad y que encima aprendemos de ellos.
M	Y, ¿hay alguno que no recomendaríais?
1	No, no, yo no realmente. A mí todos, hasta de los que yo sabía más del tema me sirvieron porque, al fin y al cabo, es como muchas formas de explicarlo y de verlo. Y hay veces que otro punto de vista te ayuda. Entonces a mí todos me parece, me parecieron muy interesantes.
3	Yo coincido con Paula, pero, por ejemplo, al que no asistirá sería al de ansiedad. Yo creo que eso depende mucho de cada persona... de cómo es. Entonces, yo creo que eso es un problema más a solucionar en tutorías contigo...
2	Yo sí es verdad que no he ido al taller de ansiedad y creo que debería ir, porque... por el hecho de que me pongo muy nerviosa y que a lo mejor estoy el día anterior o una semana después, sin dormir bien... Y eso, pero es como que siempre se lo digo a mi madre.... yo me sé la teoría, ya sé lo que me debo aplicar, pero mi cuerpo reacciona de otra forma...
5	Creo que todo es importante porque es que todo es nuevo... porque todos hemos hecho un esquema y un resumen, pero nunca nos han dicho que ahora la forma de estudiar va a tener que ser esa, porque la otra opción es estudiarse mil doscientas páginas. Todos hemos hecho algún examen tipo test, pero nadie nos ha explicado cuál es la estrategia frente a un examen tipo test de tres horas Y yo o todo el mundo siempre hemos tenido estrés ante un examen, pero nunca ante un examen de tres horas en el que hemos estudiado cuatro

	meses sólo para ese examen y nos hemos perdido las Navidades por ese examen. Y yo creo que son todos por igual de útiles.
M	Jorge, ¿alguno que dirías “no lo haría”?
4	Bueno, yo los que no he hecho es porque personalmente son los que creo que más o menos me puedo defender... En cambio, por ejemplo, el de gestión del tiempo, como ya ha dicho y no me cansaré de decirlo, ese yo lo veo fundamental. No quitaría ninguno porque al final, pues como han dicho mis compañeros, pues depende de la persona, ¿no? Hay veces que va solo una persona o dos a ese taller y les ayuda muchísimo. Yo tengo compañeros que han ido a talleres y me han dicho “oye, pues me ha ayudado mucho a gestionar mi estado de ansiedad”. Entonces... Yo creo que no habría que quitar ninguno.
M	¿Qué otras cosas pensáis que habría que trabajar en los talleres para ayudar a los alumnos de 1º en esa transición de Bachillerato a la Universidad, de modo que pudieran aprender los contenidos de las materias de 1º con solvencia?
2	¿No hay ninguna de métodos de estudio directamente?
M	Sí, sí que hay uno de técnicas, Elena.
1	Sobre todo, saber que no todo el mundo necesita los mismos tiempos de estudio, ¿no? No a todos nos funciona el mismo método de estudio... Se supone que en bachiller ya te conoces, pero es que en la universidad... el cambio de cómo te dan la información... pues es lo que te decía, es que yo qué sé, una asignatura de tipo matemáticas o física... el tipo de apuntes que yo me tenía que hacer, pues era totalmente diferente a biología... Entonces, yo a lo mejor trabajaría cómo enfocar cada asignatura y algo, a lo mejor, de técnicas o cosas que te ayudarían a entender mejor la asignatura.
3	Creo que un tema también a tratar importante sería la búsqueda de información para los trabajos. Pero claro, es que tu en bachiller buscas, a lo mejor, la definición en Wikipedia y te quedas tranquilo, pero presentabas definición de Wikipedia en la universidad y piensan “dónde crees que estás” y tienes que conocer páginas que te ayuden a buscar X artículos... No es tan fácil... puedes estar horas y horas buscando información que realmente

	<p>valga la pena. Y, como de bachiller a primero de la universidad es brutal el cambio en los trabajos, sobre todo, yo destacaría el aprender como métodos de estudio como técnicas... El hecho de subrayar lo más importante, saber diferenciar entre lo que no es importante, lo que es importante... porque a mí en primero me costó muchísimo. Yo, a lo mejor, subrayaba una página entera... y creo que eso es importante, porque por el hecho de hacerlo así yo no llegaba a todos los temas... y también algo para evitar las distracciones que creo que es súper importante...</p>
4	<p>Eso de evitar las distracciones sí que es muy importante. Yo a lo largo de estos de estos tres años en la Universidad he aprendido a darle la vuelta al móvil, ponerlo en silencio... pero creo que un taller de eso, de... de cómo gestionar las distracciones, pues creo que estaría muy bien también algo de método de estudio... Pero, hacerlo casi casi obligatorio porque vienes, así como con un poco de lío, ¿no? Y creo que es importante.</p>
5	<p>Yo no ampliaría nada. Creo que, de lo importante y general, porque los talleres no pueden ser específicos, se da todo... no añadiría nada.</p>
M	<p>Muy bien. Pues muchas gracias chicos... Muchas gracias.</p>

ENTREVISTA

Miércoles, 25 de noviembre de 2020. 12:30h. Microsoft Teams.

Entrevistador: Fco. Javier Tortajada Blanca

Identificación de la alumna:

6) Alumna 6 (Grado en Biotecnología)

Preguntas

1. ¿Qué dificultades encontraste para llevar a cabo con solvencia el aprendizaje de las materias que cursaste en 1º curso?
2. ¿Qué dificultades dependían de ti y tú podías abordar?
3. ¿En qué medida te ayudó a vencer estas dificultades haber realizado alguno de los talleres ofertados o haber asistido al despacho de Orientación? ¿Qué aprendiste en esos talleres y sesiones de despacho que seas consciente de que te sirvió para manejarte mejor a la hora de aprender en 1er curso?
4. ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º realizar esos talleres? ¿Cuáles especialmente? ¿Por qué? ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º no realizar alguno de estos talleres? ¿Por qué?
5. ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º acudir a sesiones de despacho con el orientador? ¿Por qué?
6. ¿Qué otras cosas piensas que habría que trabajar en los talleres o en el despacho de orientación para ayudar a los alumnos de 1º en esa transición de Bachillerato a la Universidad, de modo que pudieran aprender los contenidos de las materias de 1º con solvencia?

E	Muchas gracias, Lidia. Vamos a hacer una entrevista sobre las dificultades que encontraste al acceder a la universidad y cómo los talleres y las sesiones individuales en el despacho, conmigo, te ayudaron a solventarlas. ¿Qué dificultades encontraste al entrar en 1º?
---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6	Vale, pues... a ver cómo... por así decirlo, la primera dificultad fue la sobrecarga de estudio para los exámenes. Antes, en Bachillerato había parciales. Ahora los temas son más largos que en bachiller, son más complejos, ya no vale solo memorizar, porque ahora tienes que entenderlo todo y tienes que relacionarlo. Antes podías memorizar y lo ponías y ya está. Y luego también es el tiempo, o sea, en Bachiller había que dedicarle tiempo, pero mucho más en la universidad, que yo pensaba que iba a ser un poco menos que en Bachiller...
E	Muy bien en cuanto a disciplina, ¿crees que la disciplina que tenías en bachiller tiene que ser la misma en la universidad? Horas dedicadas, más esfuerzo...
6	En cuanto a las horas creo que Bachillerato no las invertí tan bien como ahora.
E	Y en cuanto a técnicas de estudio, ¿te diste cuenta que tenías que mejorarlas en algo?
6	Sí, porque... claro, se estudia muy diferente entonces quería organizar mejor mi tiempo, porque a lo mejor me ponía muchas horas que eran innecesarias o les dedicaba mucho tiempo a temas que no era necesario.
E	¿Qué dificultades crees que dependían de ti? ¿Cuáles crees que eras consciente que tenías que mejorar? En cuanto, por ejemplo, búsqueda de información, habilidades para trabajar en equipo, la ansiedad ante los exámenes, las exposiciones orales...
6	Por ejemplo, eso de buscar información relevante, saber buscar información depende de ti porque en bachiller estaba todo en los libros... y con el trabajo en equipo antes cada uno hacía una cosa y ahora he visto que es importante que todos nos impliquemos y busquemos información. Sobre los exámenes yo soy muy nerviosa.... Entonces como ya lo era... en la universidad sabía que iba a ser más difícil, pero es que incluso con exámenes fáciles me iba a poner nerviosa. Y con las exposiciones orales tenía dificultades porque era gente nueva, diferentes formas de evaluar...que era la universidad.

E	Entonces, ¿en qué medida crees que te pudieran ayudar a vencer esas dificultades que me has estado comentando los talleres de orientación que hicimos en primero?
6	El que hicimos de trabajo en equipo me sirvió para distribuir los roles, un líder... alguien que nos recuerde qué hacer... y también lo de aprender a hacer reuniones.
E	Y ¿cómo te ha ayudado a solventar las dificultades con las gestión del tiempo venir conmigo a las sesiones de despacho?
6	Pues al principio me costaba, porque claro, no estaba acostumbrada a seguir un planning y no podía cumplirlo del todo, pero ahora me sirve para no repasar los mismos temas, para ampliar más cosas, para no saturarme en una mañana... Yo me pondría muchas cosas a la vez o no me pondría nada.
E	¿Para que más te ha servido la gestión del tiempo?
6	Pues a ver que sí hay tiempo, que la organización es la clave porque tiempo hay... un día tiene veinticuatro horas y hay que organizarse bien y priorizar las cosas.
E	Y en cuanto al reparto de tareas dentro de la planificación del tiempo... ¿qué has aprendido?
6	Pues que, por ejemplo, no ponerme en una tarde toda una asignatura seguida, cambiar, intentar poner algo poner fácil y difícil para no ponerme todo difícil. No ponerme todo lo fácil porque si no se me juntará lo difícil...
E	¿Cómo te ayudó el taller de ansiedad ante exámenes?
6	Pues que el deporte es necesario porque liberas endorfinas y lo que necesitas es no estar saturado en algo y es tu momento de relajación y hay que tenerlo en cuenta... igual que la alimentación que es necesaria para tu rendimiento... y en cuanto al sueño que el cerebro necesita dormir para retener conocimiento y concentrarte bien. Y que si tienes pensamientos negativos al final seguro que algo te sale mal.
E	¿Recomendarías hacer los talleres a los alumnos de primero?
6	Sí porque así ven a lo que se enfrentan porque todo es diferente.
E	¿Y recomendarías acudir al despacho de orientación?

6	Sí, o sea, porque se organizan y les puedes explicar cómo funciona la universidad.
E	¿Qué cosas crees que se podrían trabajar en el despacho de orientación?
6	Pues igual la resolución de problemas con profesores...
E	Muy bien Lidia. Muchas gracias.

ENTREVISTA

Miércoles, 2 de diciembre de 2020. 15:30-16:30h. Microsoft Teams.

Entrevistador: Fco. Javier Tortajada Blanca

Identificación de las alumnas:

7) Alumna 7 (Grado en Biotecnología)

8) Alumna 8 (Grado en Biotecnología)

Preguntas

1. ¿Qué dificultades encontrasteis para llevar a cabo con solvencia el aprendizaje de las materias que cursasteis en 1º curso?
2. ¿Qué dificultades dependían de vosotros y vosotros podíais abordar?
3. ¿En qué medida os ayudó a vencer estas dificultades haber realizado alguno de los talleres ofertados o haber asistido al despacho de Orientación? ¿Qué aprendisteis en esos talleres y sesiones de despacho que seáis conscientes de que os sirvió para manejaros mejor a la hora de aprender en 1er curso?
4. ¿Recomendarías a vuestros compañeros de 1º realizar esos talleres? ¿Cuáles especialmente? ¿Por qué? ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º no realizar alguno de estos talleres? ¿Por qué?
5. ¿Recomendaríais a tus compañeros de 1º acudir a sesiones de despacho con el orientador? ¿Por qué?
6. ¿Qué otras cosas pensáis que habría que trabajar en los talleres o en el despacho de orientación para ayudar a los alumnos de 1º en esa transición de Bachillerato a la Universidad, de modo que pudieran aprender los contenidos de las materias de 1º con solvencia?

E	Bueno, pues... buenas tardes, chicas, Ángela y María, muchas gracias por prestaros para esta entrevista que trata sobre eso las dificultades que encontrasteis en primero cuando accedisteis la universidad y sobre cómo
---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>habéis podido solventarlas con ayuda tanto de los talleres de orientación como del seguimiento aquí en el despacho, de forma individual. Entonces, la primera pregunta que os hago es pues precisamente sobre eso, ¿qué dificultades encontrasteis para llevar a cabo con solvencia vuestro aprendizaje de las materias que cursasteis en primero?</p>
7	<p>Pues en cuanto a dificultades yo era una persona a la que le costaba mucho aprovechar el tiempo y me iba... bastante mal. Entonces, pues... cuando me di cuenta más hacia Selectividad que me costaba mucho, que tenía que esforzarme más de la cuenta, que tenía que pasar mucho tiempo estudiando, que igual no aprovecha... o sea es que igual no aprovecha ni la mitad... entonces pues nada, cuando se nos ofreció la oportunidad de ir contigo a orientación... sí que es verdad que a la hora de hacer planes al principio cuesta un poco... la rutina, pero luego te vas concienciando que tiene cosas que hacer, que el tiempo lo tienes que aprovechar y que igual si en lugar de estar dos horas perdiendo el tiempo puedes estar una hora aprovechando al máximo pues... que rentabilizas mucho más.</p>
E	<p>Muy bien. Qué me dirías tú, Ángela, en cuanto al esfuerzo que requiere la universidad y el esfuerzo que requería Bachiller. ¿Encontraste diferencias, dificultades?</p>
7	<p>A ver, sí. O sea, claro, claramente, sí, pero porque bachiller se amplía un poco temario, pero realmente lo fuerte de bachiller es cuando te tienes que ver en la selectividad. O sea, que ahí te ves con todo y es mucho, es mucho. Y luego en la universidad pues... jolines, que no, que no tiene nada que ver. Porque a ver, porque es que yo al principal me lo veía un poco como una pequeña selectividad porque acaba el cuatrimestre y tienes cinco asignaturas con un montón de temario que tienes que sacar adelante y que si sabes organizarte pues es muy difícil.</p>
E	<p>Muy bien. En cuanto a la disciplina... ser disciplinado, constante, ¿encontraste dificultades para ser disciplinada, constante...?</p>
7	<p>Al principio, o sea, a ver... en Bachiller lo fui muy poco y cuando entré a la universidad pues un poco también, pero luego, conforme fuimos trabajando en los planning... creo que he ido mejorando bastante.</p>

E	Muy bien. En tu caso, María ¿qué dificultades encontraste cuando accediste a la universidad?
8	A ver, yo por mi parte en Bachillerato había como las asignaturas más difíciles y las más fáciles. Entonces lo que yo hacía era que estudiaba al día lo más difícil y luego lo más fácil a última hora... Entonces en la universidad te das cuenta de que son cinco asignaturas que necesitan un constante seguimiento. Entonces también me ayudó mucho los planning porque sin ellos era como que estaba un poco perdida... “ay me estoy dejando esta asignatura” o no sé... Yo creo que eso es lo que más me costó.
E	Muy bien. Y con respecto a lo mismo que le ha preguntado a Ángela en cuanto a ser disciplinado, ser constante... ¿encontraste dificultades?
8	Pues la verdad es que un poco porque nunca he sido muy, muy constante. Y también pues gracias a los consejos que nos has dado, pues me ha hecho ser un poco más constante porque también sé que... o vas estudiando todos los días, lo vas llevando al día y tal, o no puedes luego sacarte las cinco asignaturas... es que es un poco imposible.
E	En cuanto a, por ejemplo, técnicas de estudio, ¿encontrasteis dificultades? ¿os disteis cuenta que carecías de técnicas de estudio como tal?
8	Yo creo que un poco sí
7	Yo no tenía ninguna técnica de estudio, cuando... la verdad... cuanto entré aquí... así que completamente sí.
E	¿Y tú María?
8	Yo pienso un poco como Ángela... era como que no sabía ni cómo estudiar, ni qué emplear para esta asignatura, para aquella... estaba un poco perdida en ese sentido.
E	Vale muy bien. De todo esto que estáis hablando, de todas las dificultades que me vais comentando... ¿cuáles considerarías que eran las que dependían de vosotras? En cuanto, por ejemplo, el tema del seguimiento, de la disciplina, del esfuerzo... ¿qué dependía de vosotras realmente?
8	Ser constante depende completamente de uno mismo. O sea, si yo quiero ser constante y me lo propongo realmente y hago por serlo los seré, sino pues no lo voy a ser. Yo creo que al principio no éramos conscientes de ese

	compromiso con el esfuerzo en cuanto a nivel académico. Entendíamos que en último momento sí que nos teníamos que esforzar porque obviamente habría que sacar el curso y había que sacarlo bien. Pero no éramos conscientes del esfuerzo que había que llevar durante el día a día.
8	Sí, opino totalmente igual que María.
E	Bien. María, vamos a contigo primero. En cuanto a, por ejemplo, la búsqueda de información, en cuanto a ampliar información, saber trabajar la información que os dan los profesores, ¿qué dificultades son vuestras? ¿qué dificultades podríais tener vosotras de la que fuerais conscientes en cuanto a eso, la búsqueda, información, selección, ampliación...?
8	A ver, yo pienso que ir a clase todos los días es fundamental porque, por ejemplo, si dejas de ir o dejas de tener los apuntes un poco al día, pues te vas... perdiendo y no puedes continuar porque dices “A ver, ya llevo una semana y no me estoy enterado de lo que vimos la semana pasada”. Entonces eso también porque la mayoría de asignaturas requieren que luego cojas un libro de la biblioteca y que lo amplíes. Entonces, si no lo ibas haciendo durante el curso, al final, luego, es imposible. No te va a dar tiempo.
E	Y al principio, ¿encontraste dificultades para poder trabajar de ese modo?
8	Sí, un montón, porque puede ser que, como no sabía, era como que me agobiaba, me lo dejaba todo y, en realidad, luego, cuando fuimos a ti, me di cuenta de que teníamos mucho más tiempo del que realmente estábamos utilizando. Es como “¡Si es que tengo tiempo de sobra! ¡No sé por qué estoy tan agobiada!” y yo creo que era un poco eso. Hasta que no te sabes organizar cuesta.
E	En tu caso, Ángela, con la elaboración de información, la búsqueda de información, el tener que recurrir a libros... ¿encontraste muchos problemas al principio?
7	A ver, es que yo creo que en primero nos lo dejaron bien claro. Entonces, había asignaturas que, en mi opinión, no necesitaba tanta bibliografía. En segundo no es así. En segundo, sí que necesitamos mucho más. Pero en primero, por ejemplo, en Biología Celular en parte, aunque tampoco era muy obligatorio... Pero para la mayoría, es decir... los otros profesores nos daban

	todo el material que era necesario. Entonces yo creo que en ese sentido no encontré ningún problema.
E	Muy bien En cuanto, por ejemplo, el trabajo en equipo... de estar en Bachiller y tener una dinámica de trabajo en equipo en concreto y pasar a la universidad y encontrarte con una dinámica de trabajo en equipo diferente. ¿Encontrasteis dificultades? ¿Ángela?
7	A ver, es que yo creo que tuve un poco de mala suerte en la primera experiencia de trabajo en equipo, porque... no conoces a nadie entonces tienes que sacarte un poco las castañas del fuego... y pues igual te toca con gente que no es la más acertada para trabajar en equipo. Pero bueno... te das cuenta del error y luego, poco a poco, ya vas conociendo más a la gente... vas viendo también cuáles son tus necesidades y qué es lo que a ti te gustaría y cómo te estás tomando tú la carrera, porque no todo el mundo se la toma con el mismo compromiso.
E	Y tú tuviste... Ángela... dificultades tuyas, errores tuyos...
7	¡Ah!, ¿mías?
E	Sí, errores tuyos para trabajar en equipo.
7	No... yo o sea... yo creo que no, pero porque entiendo que un trabajo en equipo ya no es sólo compromiso contigo mismo, es con el resto del grupo. Entonces, si te fallas a ti, fállate, pero no falles a los demás.
E	Muy bien. ¿María?
8	Yo es que estoy pienso bastante igual que Ángela, entonces no sé qué más añadir la verdad.
E	¿Tú también crees que depende de eso? Que hay que ser consciente de que el resultado del equipo es la suma de todos.
8	Sí. A ver, si tu equipo se propone para el día “tal” el trabajo tiene que estar hecho “tal” parte y tú no lo haces... Pues eso también es responsabilidad tuya. Entonces es un poco de compromiso de todos. No es lo mismo fallarte a ti porque no lo has tenido para tal día que fallarle a todos.
E	Muy bien, Vale. María en cuanto a, por ejemplo, la ansiedad ante los exámenes y el cómo enfocar los exámenes ¿qué diferencias viste con respecto a Bachiller? Y cuando entraste a la universidad ¿de qué fuiste

	consciente que estabas haciendo mal o qué cosas podrían llevarte a tener pues, a lo mejor, incluso ansiedad ante los exámenes?
8	A ver, es que para mí los exámenes de la universidad a los de Bachiller son completamente diferentes. Principalmente por la cantidad de temario porque en bachiller no había tanta... es que no había ni la mitad del temario... Y en la universidad hay mucho temario. Entonces no te lo puedes dejar para Navidad. Es un poco imposible dejar de todo para Navidad. Entonces la ansiedad, pues yo es que me agobio super fácil, super fácilmente. Entonces me acuerdo de que me agobié un montón, porque encima se te acumulan los exámenes con el querer estudiar, pero no puedes estudiar porque tienes que hacer los trabajos, se te acumulan los trabajos y ya te agobias porque tienes que terminar todos los trabajos, pero a la vez quieres empezar a estudiar ya... o sea, a seguir estudiando y tal y no puedes. Y después fuimos a ti y nos ayudaste a organizar algunos exámenes un poco y eso... no sé qué más decir.
E	¿Ángela? En cuanto a los exámenes, ¿encontraste dificultades al principio, incluso cuando se presentaron como iban a ser? ¿Qué pensaste? ¿Qué dificultades creías que ibas a poder tener?
7	A ver, yo es que, en un primer momento, empecé bastante asustada. Luego me fui relajando porque no era consciente, tampoco muy bien... O sea, es que es lo típico que al principio te agobias porque te lo cuentan, pero luego se te va olvidando... entonces te vas tranquilizando y bueno... pero después sí me agobié, sobre todo en Navidad... el ver que hay mucho temario, que hay asignaturas que te parece que no llevas. Sí, sí que agobia... porque además piensas “me la puedo dejar”, pero si no eres de dejarte asignaturas... no te sientes bien contigo misma, entonces es un poco difícil.
E	Muy bien. Vale, Ángela, en cuanto a las exposiciones orales, ¿encontraste dificultades en un primer momento?
7	A mí me da me da mucha vergüenza exponer en público y hablar en público en general, entonces sí obviamente sí encontré dificultades, pero bueno, creo que es aprender un poco a mantener la calma en esa situación y tienes que hacerlo sí o sí... entonces hazlo lo mejor que puedas y ya está.
E	¿María?

8	Yo por mi parte igual, exponer en público para mí es lo peor, porque me pongo muy nerviosa, pero al final es practicar la exposición, practicar, practicar y, al final... pues lo tienes que hacer sí o sí, tampoco te queda otra.
E	Muy bien. Y todo esto que estamos hablando, por una parte, ¿cómo os ayudo a solventar las dificultades encontradas el hacer talleres de orientación?
7	Yo he ido al de organización y a mí la verdad que me ayudó un montón porque pensaba que no iba a tener el tiempo que necesitaba. Y cuando empiezas a sacar horas y a contar temario y a organizar todo, te das cuenta de que hay muchísimo... muchísimo más tiempo del que parece que tienes.
8	También fuimos al de exámenes tipo test y también super bien, porque al principio era como ¡madre mía! ¿cómo va a ser esto si hay cuatro o cinco opciones? Pero al final tú también nos aconsejaste que empezáramos descartando las que sabíamos de las que no...
E	Muy bien. En cuanto a, por ejemplo, el de trabajo en equipo que estaba dentro de la asignatura de Química...
7	También me encantó. De hecho, yo fui una de las que iba sola, de las que te tocaba hacerlo sola y es verdad que me agobié un montón, pero me gustó muchísimo la actividad y ¡me guardé el sobre y todo para hacerla yo con más gente!
E	Y, ¿qué sacáis de todo eso?
7	Hombre, pues que en un trabajo en grupo es necesario que todo el mundo ponga de su parte, que no se deje todo en manos de una persona y que una persona no quiera acaparar el trabajo... tampoco es bueno.
E	¿Qué más cosas?
8	A ver... no sé. Yo creo que es lo que ha dicho Ángela de que al final si lo haces tú todo solo, ni llegas a tiempo, ni lo puedes hacer igual de bien que si se dividen las cosas en equipo... es que no va a ser lo mismo para nada.
7	Estoy de acuerdo...
E	Y, ¿cómo os ha ayudado el taller de ansiedad ante exámenes?
7	Pues mira, ahora controlo mucho mejor la ansiedad que antes. Antes me quedaba en blanco y ya no sabía hacer nada. Entonces me di que no... que me lo sabía y que había estudiado y que lo único que tenía que hacer era

	hacerlo... respirando tranquilamente, pensando en otra cosa y confiando en mí misma. Y luego durante exámenes empecé a hacer ejercicio porque dijiste que era bueno.
E	Sí, efectivamente, el ejercicio también es bueno para bajar los niveles de ansiedad. Entonces tú ¿sí que te llevas de ahí algunas cosas?
7	Sí, sí, claro, la respiración, cómo respirar bien... lo de hacer ejercicio
E	¿María?
8	A mí es que lo que más me ayuda en verdad es tener los planning hechos e ir haciéndolo todo, porque si no, sí que me agobio un montón y pienso “vale esto ya no lo saco”.
E	Luego había otro taller, el de exposiciones orales... ¿qué sacasteis de ese?
8	De ese me acuerdo lo de las posturas, no moverse mucho... las muletillas...
7	Sí, las muletillas... hablar con un tono pausad y despacio...aunque a mí eso aún me cuesta...
8	A mí también... Lo de mirar a la clase... no estar todo el rato mirando la presentación...
7	Sí, es verdad...
E	Y ahora, ¿cómo hacéis esas exposiciones orales? ¿Creéis que os ha ayudado de alguna forma el taller?
7	Yo sí me noté más confiada después del taller.
8	Yo más confiada también, solo que los nervios... es que son horribles... entonces me pongo super nerviosa...aún tengo que aprender a relajarme un poco.
E	Muy bien. Y esas dificultades, pero trabajadas aquí conmigo en despacho, ¿qué destacaríais del trabajo en el despacho?
7	A mí me gusta porque es cercano, o sea, yo te puedo decir perfectamente lo que me está pasando... cómo voy y lo entiendes. Entonces, nos ayudas a organizarnos, nos ayudas y nos tiendes... y eso está muy bien.
8	Sí... o, si algún día no sabemos qué poner es como “¿Javier qué me pongo aquí?”

E	Es decir, que creéis que el trabajar la gestión del tiempo en el despacho de forma individual ayuda a solventar un poco esas dificultades de gestión del tiempo...
7	A mí me ha ayudado un montón y, aunque ya no estemos siendo contigo, pero por el tema de horarios y demás y por tener menos tiempo en la universidad, pues yo me sigo haciendo planning... y la semana que no me hago planning me lo noto, porque pierdo el tiempo por todas partes. Cuando los hago sé lo que tengo que hacer. Entonces no lo tengo que pensar... directamente voy y lo hago y me cunde muchísimo, muchísimo, más porque tienes la obligación de tener que hacer “esto” porque mañana tendrás que hacer “esto” otro que tiene que ver con lo que has hecho hoy.
E	Muy bien. ¿Tú, María?
8	A mí me pasa un poco lo mismo... es que los planning son parte de mi vida, los tengo que hacer sí o sí porque sino no me sé organizar. Y es como “tengo más tiempo del que creó” entonces es... poco a poco... ir haciéndolo todo e intentar cumplirlo siempre, porque también hay veces que es verdad que me pongo “terminar un trabajo” y no lo llego a terminar, pues no pasa nada para eso me he dejado espacios en blanco y lo intento terminar aquí.
E	Muy bien. Retomamos los talleres. ¿Recomendarías a los alumnos nuevos que entren en primero hacer talleres que se propongan en la universidad en relación a estas temáticas?
8	Sí, yo creo que sí.
7	Yo sí que lo recomendaría también.
8	Sí porque a nosotras nos ha ido muy bien... sino no los recomendaríamos.
7	Sí a nosotras además nos ha gustado como los planteas entonces... yo sí que lo recomiendo.
E	Y pensando en la transición de bachiller a la universidad, ¿son necesarios los talleres?
7	Sí porque en el bachiller en ningún momento te plantean estas cosas... te dicen “expón” o “va a ser un examen importante”, pero no te dicen cómo tienes que plantearlo, cómo tienes que estar tú ante esa situación, entonces ayudan.

8	Sí exacto.
E	Muy bien. Y esa pregunta, pero para las sesiones de despacho. ¿Diferencias que encontrasteis de Bachiller a aquí en cuanto al trabajo con un orientador, la importancia, de tener un orientador en la universidad?
8	A ver, yo es que por mi parte nunca había ido antes a un orientador, que el instituto no teníamos a ningún orientador, eran los profesores y ya está. Y si querías algo, pues hablabas con ellos. Pero claro, nadie nunca me había enseñado a organizarme ni nada. Entonces me ha gustado mucho.
7	Yo opino lo mismo, vamos. Yo tampoco he tenido nunca ningún orientador y de hecho es que no es que no hubiera aprendido organizarme, es que tampoco puse yo ningún interés por organizarme. Y cuando nos hablaron del Servicio de Orientación vi que igual era una buena oportunidad para ello.
E	Muy bien. ¿Consideráis que, viendo un poco la experiencia de pasar de bachiller a la universidad, que hace falta trabajar otros temas tanto a nivel de talleres o a trabajar en sesiones individuales?
7	Igual... mira, porque a María y a mí nos pasó, podrías plantear un taller sobre los exámenes prácticos de laboratorio. Porque a nosotros nos pasó que nos dormimos en los laureles en la parte práctica a la hora de hacer los cálculos... Nos pusimos super super super super nerviosas y lo hicimos mal... cuando toda la parte experimental la habíamos hecho bien...
E	Alguna cosa más que se ocurra de esa transición a la universidad. No ya sobre lo que hacéis en la universidad ahora y de lo que ahora sois conscientes, sino de algo que os habría ayudado a entrar bien en la universidad.
7	Igual algún taller de integración en la uni, también con alumnos que ya estén en la universidad, no sé... una persona a la que podrías acudir que sea un poco más mayor que tú, ¿sabes? y que esté también recibiendo clases y te aconsejen...
E	Vale. Muy bien y, ¿creéis que sobra algo de los talleres?
8	No, no, yo los vi todo muy bien y me han servido e, igualmente, aunque a mí no me hubieran servido a otra persona igual sí.

E	¿Recomendarías a vuestros compañeros nuevos de primero asistir a sesiones de despachos de forma individual?
8	Sí, yo eso lo veo lo más importante.
7	Sí... incluso más que los talleres, porque a mí los talleres me han servido mucho, pero a mí ir al despacho todas las semanas a organizarme me ha servido más.
8	Sí, yo pienso igual porque parte de mi agobio era por la pérdida de tiempo.
E	Vale chicas, ¿algo más que aportar?
7	No
8	No
E	Muy bien. Pues muchas gracias chicas.

ENTREVISTA

Lunes, 30 de noviembre de 2020. 12:00h. Microsoft Teams.

Entrevistador: Fco. Javier Tortajada Blanca

Identificación de la alumna:

9) Alumna 9 (Grado en Veterinaria)

Preguntas

1. ¿Qué dificultades encontraste para llevar a cabo con solvencia el aprendizaje de las materias que cursaste en 1º curso?
2. ¿Qué dificultades dependían de ti y tú podías abordar?
3. ¿En qué medida te ayudó a vencer estas dificultades haber realizado alguno de los talleres ofertados o haber asistido al despacho de Orientación? ¿Qué aprendiste en esos talleres y sesiones de despacho que seas consciente de que te sirvió para manejarte mejor a la hora de aprender en 1er curso?
4. ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º realizar esos talleres? ¿Cuáles especialmente? ¿Por qué? ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º no realizar alguno de estos talleres? ¿Por qué?
5. ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º acudir a sesiones de despacho con el orientador? ¿Por qué?
6. ¿Qué otras cosas piensas que habría que trabajar en los talleres o en el despacho de orientación para ayudar a los alumnos de 1º en esa transición de Bachillerato a la Universidad, de modo que pudieran aprender los contenidos de las materias de 1º con solvencia?

E	Buenos días Eli. Te he pedido que participes en esta entrevista para hablar sobre las estrategias de aprendizaje y dificultades que encontraste cuando iniciaste la carrera y cómo, a través de los talleres de orientación y después de acudir al despacho conmigo, las pudiste solventar. ¿De acuerdo? Entonces
---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	nada, te iré haciendo unas cuantas preguntas y la primera que quiero me respondas es, ¿qué dificultades encontraste cuando accediste a la universidad en relación al aprendizaje? Si lo quieres vincular con el bachiller lo puedes hacer
9	Vale, pues sobre todo un poco en cuanto al tiempo, que al tener tanta carga de prácticas y clases es un poco a veces complicado llegar a empezar a estudiar antes y tal... en relación al Bachillerato, pues el tema de que teníamos parciales y ahora, por ejemplo, tenemos como que ir dosificándonos el estudio, por así decir, porque luego en enero lo tenemos todo de golpe. Entonces se me hizo un poco difícil el tiempo de llegar a todo y de llegar bien para enero. Porque es como todo el temario de golpe, la extensión de los temarios, que eran muchísimo más largos, más densos, de mayor dificultad.
E	Vale, ¿encontraste también dificultades en relación al esfuerzo necesario?
9	Sí, totalmente. El esfuerzo que yo hice en Bachillerato no tiene nada que ver, nada que ver con el de ahora, pero es que nada, porque, por ejemplo, en Bachillerato sí que es verdad que estudiaba muchísimo, pero sí que tenía que ver el esfuerzo con el resultado. En cambio, la universidad empleando muchísimo más esfuerzo, multiplicado por mil, el resultado no se parece a Bachillerato. Entonces considero que sí que requiere muchísimo más esfuerzo, pero mucho más para sacar mucho menos. Pero bueno, así es...
E	Y en cuanto a la disciplina necesaria, el ser disciplinado...
9	Sí, totalmente. O sea, un poco... un poco lo mismo que te he iba comentando, debido a que no tienes prácticamente tiempo y tienes muchas prácticas y muchas, por así decirlo, responsabilidades... claro, sí o sí tienes que volverte un poco bastante más disciplinado que en Bachiller, porque es que si no es imposible llegar. O sea, sin organización, sin planning y sin dividir muy bien el tiempo, las horas, todo esto es que es imposible... Yo En Bachillerato nunca me dice planning, nunca. A ver, tenía mis horarios de estudio, pero nunca tuve que ser tan, tan concisa... con las horas, el tiempo, como que cada minuto es muy importante ahora, al menos para mí. Vaya.

E	Muy bien. Y de entre todo esto que me estás diciendo de las dificultades encontradas cuando llegaste a la universidad, ¿cuáles consideras que dependían de ti?
9	¿De mí? Bueno, pues un poquito la gestión del tiempo. Adaptarme, pues a otro tipo, otra manera de estudiar, por así decirlo... de gestionar muy bien el tiempo, muy bien las horas. Empezar a sacrificar cosas que antes pues obviamente no sacrificaba: salir... e incluso vida familiar como en Navidades. Pues bueno, pues a sacrificar muchísimas cosas, casi todo, y gestionar muy bien el tiempo. Eso considero que sí que depende más de mí. Otras cosas ya pues obviamente no... la carga lectiva, todo esto ya son cosas que no dependen tanto de mí.
E	Vale, en cuanto, por ejemplo, la búsqueda de información... en comparación con Bachillerato, ¿qué depende de ti?
9	La búsqueda de información en la universidad es un poco más complicada, porque bueno, al estar una carrera científica, sí que se nos empezó a exigir mucho que fueran búsquedas de sitios fiables, de páginas científicas que estuvieran contrastadas... ya no servían quizá tanto otras páginas que encontrábamos por Internet, aunque fueran, dentro de lo que cabe, fiables, no eran estudios científicos que se hubieran comprobado y tal. Entonces, bueno, dificultades... yo sí que me he encontrado que muchas son de pago otras es complicado acceder también o que están en inglés... ¿no? Hay que saber un poquito de inglés para entenderlo y que empecé mucho a tirar de biblioteca, que yo nunca había buscado en libros. Y necesito libros de la biblioteca además muy específicos, que no te los puedes comprar porque son super caros, super densos... Y bueno, sobre todo, en lo de los artículos que tengo que buscar en otros sitios. Vaya. Y el tema libros que sí, que siempre se necesita complementar con cosas siempre, siempre se necesita.
E	Y ¿encontraste dificultades para localizar la información, sintetizarla, resumirla...?
9	A ver, en cuanto a los artículos científicos sí por el hecho este que te comento de que casi todos son de pago, que están en inglés, que es complicado encontrar a veces algo un poco muy específico, ¿no? Libros no, no mucho,

	<p>porque en la biblioteca mismo, si tu preguntas por un tema en general te lo buscan en un momento.</p>
E	<p>En cuanto a, por ejemplo, las habilidades de trabajo en equipo en relación con el bachiller, ¿dificultades que tuviste?</p>
9	<p>Horrible, la verdad. Para ser sincera, mi experiencia con los trabajos en grupo en la universidad ha sido terrible, porque en Bachillerato sí que es verdad que los profesores están como un poco más encima y los profesores te ponen con la gente. Y una vez llegas a las universidad... que yo lo entiendo perfectamente que al estar en la universidad los profesores no van a estar detrás de quien trabaja y quien no trabaja... Entonces me he encontrado en el noventa por ciento de las ocasiones que hay gente que no trabaja nada y muchos trabajos me he visto haciendo el trabajo de otra gente para que al menos mi nota no se viera afectada. Entonces esto me ha supuesto un estrés increíble y claro, es lo que lo que digo, que el profesor no va a estar ahí detrás. Entonces pues muy mal. De hecho, he tenido así algún roce vital con personas con las que me llevaba bien por el hecho de que todos estamos cargados, todos estamos nerviosos, todos tenemos faena y claro, si encima hay que hacer la faena de otros... pero bueno, creo que mucha gente está en mi situación y que mucha gente se sentiría identificada, seguro.</p>
E	<p>Muy bien. En cuanto a los exámenes, hágame de ellos. Dificultades encontradas para volver a hacer exámenes.</p>
9	<p>Los exámenes, sobre todo en primero, para mí fue un cambio brutal. A día de hoy sigo teniendo muchísimas dificultades para abordarlos porque, como te comento, no tenemos parciales... Entonces, claro, son temarios muy densos. Por lo general hay asignaturas más largas o más cortas, pero son temarios muy, pero que muy, pero que muy densos. Y, sobre todo, hay bastantes asignaturas que, para mi claro, es difícil la materia. O sea, no se entiende de hoy para ayer, ¿no? Entonces, claro, ir con todo el temario entero a enero y además no es una asignatura, son cinco... bueno, las que uno coja, más los prácticos que, al fin y al cabo, si está en la teoría, pero bueno, que hay que preparárselo también, es como otro examen realmente. Pues a mí esto se me ha hecho super complicado, el hecho de que haya tanto temario</p>

	tan difícil y que todo se concentre en un único examen en el que realmente te lo estás jugando todo, ¿no? Y que a lo mejor mañana tienes otro examen, o sea, el periodo de exámenes a mí se me hace muy corto, en el sentido de que no hay tiempo para entre examen y examen, a veces ni repasar...
E	Y en cuanto a la ansiedad ante exámenes...
9	Pues muy mal ya lo sabes, Javi, que lo llevó bastante mal por el hecho de ya tener ansiedad se dificulta en general, la vida. Pues bueno, en exámenes se me dificulta el triple pues por esto... por la gestión del tiempo, tener que jugarse todo en una carta, tener un examen detrás de otro, tener también prácticos... como que se me junta todo y lo llevo mal. La verdad.
E	Esto de la ansiedad ante exámenes, ¿ya lo sufrías en bachiller?
9	Ehhh, sí, o sea, yo de por si tengo ansiedad, pero obviamente no la notaba tan marcada, sí que lo pasaba muy mal en exámenes, pero, como que más o menos, obviamente, tenía más tiempo, no tenía a prácticas, tenía parciales... Pues claro, cuando se me juntaban los parciales sí, pero ahora noto la ansiedad mucho peor en que exámenes que en bachiller, porque no es lo mismo, es que no tiene nada que ver. Claro.
E	Vale. Y en cuanto a las exposiciones orales, ¿diferencias con bachiller?
9	Pues la verdad, en los primeros cursos lo llevaba bastante mal porque me da mucha cosa hablar en público, sentirme observada y todo esto y me da mucho reparo equivocarme o quedarme en blanco y tal. Pero bueno, la verdad es que trabajando contigo ahora lo llevo mejor. No es que me haga mucha ilusión exponer, la verdad, si puedo evitarlo, pues mejor, pero la verdad que veo que lo gestiono mucho mejor, con algunas pautas... lo llevo bastante mejor. Al menos el tema nervios.
E	Y ¿en qué medida te ha ayudado, por una parte, los talleres de orientación que pudiste realizar en primero? ¿En qué medida te ayudaron a superar las dificultades?
9	Huy, pues bastante... yo hice el de exposiciones y el de ansiedad. El de exposiciones muy bien por lo que te he dicho. Aprendí un montón de pautas que, la verdad, me sirvieron mucho como, por ejemplo, lo de pensar que el

	día anterior te lo has sabido, que lo has practicado delante del espejo, lo llevas bien, has estado un montón de tiempo estudiando, no tienes porque...
E	Es decir, la modificación de pensamientos negativos...
9	Exacto. Y lo de que, si me quedo en blanco o me equivoco en alguna palabra o tal, en vez de ponerme nerviosa y eso, pues que tú me comentaste que era mejor parar un momento en la exposición, cerrar los ojos y respirar así un segundo y ubicarlo, que no empezar a decir como muletillas y ponerte mal que al final quedaba peor. Entonces, sobre todo esos dos me fueron muy bien para controlar los nervios que me daban y bien, lo llevo mejor, la verdad.
E	Y ¿el de ansiedad ante exámenes?
9	Vale, me cambió la vida, lo de comer bien, dormir bien... Lo de dormir bien me cuesta llevarlo porque la verdad, vamos a ser sinceros, no llegas a todo y, a ver, a todos nos gustaría dormir ocho horas, pero bueno, sí que es verdad que intento hacer menos locuras en cuanto a dormir. Intento comer mejor. Lo del deporte también me fue genial, porque el hecho de estar todo el día entero doce, trece, catorce, quince incluso en recuperaciones, pues veinte horas estudiando y salir y que te dé el aire. Yo que sé... como destensarte y todo, la verdad que me fue muy bien. Y el hecho este también de los pensamientos, ¿no? Pues de pensar que, si me quedo en blanco, pues que respiro, dejó el examen un momento al lado, me pongo a pensar que ayer me lo sabía, que he estado estudiando pues X tiempo, que no tiene por qué ir mal, que hay febrero... Bueno, estas cosas también me han ayudado muchísimo.
E	Muy bien. Y, ¿cómo te ha ayudado a solventar las dificultades haber venido al despacho de orientación?
9	Vale, pues... parece un poco tal... pero sobre todo a nivel de paz mental. El hecho de decir “Madre mía” es como que, a veces, vemos mucho la bola que se nos viene y solo por los nervios nos bloqueamos, ¿no? Y entonces el hecho de ir contigo y de que nos organizáramos un poco todos los temas por días, por semanas o incluso en Navidad... Y de... yo salir de ahí y ver que sí llego ¿no? y que era como menos bola de lo que yo realmente pensaba y que si no llego, pues bueno, pues que buscaremos otras alternativas y que... como que

	<p>todo se puede... me ha ayudado un montón, primero en paz mental y luego pues claro, a ser mucho más organizada y yo... no tengo nada que ver... no es que fuera desorganizada en primero porque es que nunca lo he sido, pero es que el nivel de presión y de exigencia que demanda, al menos para mí, esta carrera me ha obligado a ser como muy, con el tiempo, o sea, muy estricta, pero mucho. Entonces, bueno, eso también me ha ayudado a que tú... pues mira, “de tal a tal esto”... Entonces bueno, yo ya lo voy interiorizado y ya me sale a veces como innato todo eso...</p>
E	<p>¿Crees que ha llegado a interiorizar lo trabajado en el despacho?</p>
9	<p>Sí, muchísimo. Que obviamente luego, a veces, me hago planes un poco surrealistas, vale... porque quiero llegar a más cosas y, a lo mejor, no llegó a todo. Pero creo que es más por lo que te comento, porque es como que quiero llegar a mucho y tal, pero sí que cumplo mucho mejor los planes. Ahora me organizo mejor. Bueno, lo voy trabajando.</p>
E	<p>¿Qué más recuerdas haber trabajado conmigo en despacho?</p>
9	<p>A ver, es que hemos trabajado un montón de cosas, pero así lo que más trabajamos es esto... pero todo me ha ayudado.</p>
E	<p>Entonces, ¿recomendarías a los alumnos de primero hacer talleres relacionados con todo lo que hemos visto?</p>
9	<p>¡Hombre! Totalmente y también les recomendaría que tuvieran una atención contigo. Al menos para que lo probaran, porque no solo es la gestión es que me has ayudado en un montón de cosas. Entonces, igual en la gestión no, pero en otra cosa sí... vamos, que perder el tiempo no lo van a perder...</p>
E	<p>¿Crees que los talleres aportan cosas nuevas que, a lo mejor, no se trabajan en Bachiller y son necesarias para poder hacer un buen trabajo en la universidad?</p>
9	<p>Totalmente, porque hay cosas que en bachillerato no te las dan. A mí nunca me dieron pautas para la ansiedad en bachiller y el de gestión te dicen que estudies todos los días, pero no profundizan tanto... Entonces, al menos para mí, que la carrera fue un paso bastante grande y bastante diferente, me sirvió un montón porque eran cosas que yo no sabía cómo hacerlo, ni cómo gestionar la situación nueva que se me venía encima y no lo sabía.</p>

E	Y, ¿crees que hay algún taller que sobre?
9	No, no. Al revés. Ojalá pusieras más talleres de más cosas.
E	¿Qué otras cosas crees que se pueden trabajar?
9	Igual, de cara a las recuperaciones o algo así, estaría bien pues apoyo, ¿no? apoyo psicológico y un poco de gestión porque estamos más saturados, más cansados, frustrados... y ansiedad ante la segunda convocatoria que es mayor que en la primera...
E	Y, ¿sobre estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio...?
9	Pues sí, la verdad es que sí, porque, sobre todo, los exámenes son diferentes: test, prácticos, orales... creo que sería muy interesante porque a veces no sabemos muy bien cómo estudiar, nos ponemos nerviosos, entramos en bucle...
E	Perfecto. Pues nada Eli, Muchas gracias.
9	De nada.

ENTREVISTA

Martes, 1 de diciembre de 2020. 12:30h. Microsoft Teams.

Entrevistador: Fco. Javier Tortajada Blanca

Identificación de la alumna:

3) Alumna 3 (Grado en Veterinaria)

Preguntas

1. ¿Qué dificultades encontraste para llevar a cabo con solvencia el aprendizaje de las materias que cursaste en 1º curso?
2. ¿Qué dificultades dependían de ti y tú podías abordar?
3. ¿En qué medida te ayudó a vencer estas dificultades haber asistido al despacho de Orientación? ¿Qué aprendiste en esas sesiones de despacho que seas consciente de que te sirvió para manejarte mejor a la hora de aprender en 1er curso?
4. ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º acudir a sesiones de despacho con el orientador? ¿Por qué?
5. ¿Qué otras cosas piensas que habría que trabajar en el despacho de orientación para ayudar a los alumnos de 1º en esa transición de Bachillerato a la Universidad, de modo que pudieran aprender los contenidos de las materias de 1º con solvencia?

E	Bueno, pues, buenas tardes, Lorena. Empezamos la entrevista acerca de dificultad y estrategias de aprendizaje encontradas en primer curso y cómo las solventaste aquí conmigo en orientación. Y la primera pregunta va sobre eso, sobre las dificultades que tú encontraste cuando accediste a la universidad en comparación con Bachiller y de cuáles te diste cuenta.
3	Bueno, sobre todo, las dificultades que encontré fueron a la hora de organizarme. Verme que no tenía un tutor encima, no tenía parciales

	<p>tampoco... Entonces veía muchísimo temario y, además, al tener prácticas... al tener clases... al tener también los refuerzos que se tienen en primero... casi no tienes tiempo y son muchos temas. Entonces, sobre todo, acudí a ti para saber organizarme bien y saber cómo encaminar primero.</p>
E	<p>Muy bien. Y, ¿crees que hay una gran diferencia de esfuerzo por vuestra parte? De bachiller a la universidad...</p>
3	<p>A ver, de esfuerzo... más autónomo, es decir, el conocerte más porque, quieras o no en bachiller, es lo que te he comentado antes, tienes un profesor más... encima. Aunque, bueno en primero también tienes un tutor de referencia y acudes a él si tienes algún problema, pero, quieras o no, es eso... A lo mejor el tutor en bachiller tenías hasta tutorías entre semana y aquí te las tienes que buscar, tienes que pedir las tú, si no entiendes algo tienes que pedirlo tú y es algo más autónomo, más... “no entiendo “esto”, lo voy a preguntar...”.</p>
E	<p>Muy bien. Y, en cuanto a la disciplina por tu parte ¿encontraste dificultades?</p>
3	<p>A ver, yo me bachiller sí que tuve mucha disciplina a la hora de estudiar porque quería sacar buena nota en selectividad y quieras o no, ya tenía un orden de tú de estudio... Un una agenda, un calendario en mi cabeza, por así decirlo, pero a la hora de la universidad pues sí que me vi un poco más colapsada porque los temas son más densos y no sabía cómo organizarme porque veía que no me daba tiempo a estudiarme todos los temas.</p>
E	<p>Muy bien. Y en cuanto a la diferencia en el uso de técnicas de estudio...</p>
3	<p>Hombre, a mí lo el de saber qué hora son buenas.... ¿sabes? Tú como me enseñaste así el horario... con la cuadrícula, por así decirlo, las semanas con la cuadrícula y las horas... me ayudaste es a la hora de organizarme, a saber qué horas son buenas para estudiar, qué asignaturas tengo que poner en según qué horas y cuánto voy a tardar, sobre todo, en cuánto voy a tardar con este tema o este tema es tan importante como éste y el saber organizar eso, el saber entender que “esta” asignatura es más importante, que “esta” o “esta” que me va a costar mucho más que otra. Y, entonces, contigo tenía un seguimiento cada semana... iba a verte hasta que llega un momento al cabo</p>

	de un mes, al cabo de dos meses que ya sabes organizarte un poco más tú y no dependo tanto de ti, por así decirlo.
E	Vale, perfecto. De todas las dificultades que hemos estado hablando y me has comentado, ¿cuáles dependían más de ti? Por ejemplo, a la hora de buscar y seleccionar la información ¿qué depende de ti y que diferencias has encontrado en la universidad? En primero, cuando entraste...
3	Sobre todo, los apuntes, porque quieras o no... vale, en Anatomía sí que me daban todo el temario que tenía que utilizar pero, por ejemplo, en Química pues mira, tenías el problema en las diapositivas, pero no lo tenías ni explicado o en Física, que tampoco tenías el desarrollo de fórmulas... Depende de ti el “voy a ir a clase y voy a atender y me voy a enterar bien de cómo se hacen las cosas” porque, quieras o no, en un Power no te dan todo lo que dan en clase o información extra. Y si no, ya lo tenías que buscar biblioteca, que es lo que hacíamos, sobre todo, con Biología, para enterarte un poquito más de las definiciones, que eran muy escasas en el Power. Entonces ya tenías como que dar un paso más tú a la hora de buscar información... que en Bachiller ya te la daban con los libros.
E	Y ¿encontraste dificultades para adaptarte a ese método de tener que buscar información?
3	Al principio sí, pero bueno el problema era más el organizarme al llegar a casa y saber que tengo que pasar los apuntes, porque, a lo mejor, dentro una semana no me voy a enterar de lo que pone ahí. Hasta que no aprendí a organizarme no podía hacerlo bien...
E	En cuanto, por ejemplo, a la planificación del tiempo ¿qué errores, de qué dificultades te diste cuenta que dependían de ti?
3	A ver, sobre todo, dependía de mí el ponerme, el saber que tengo este calendario, esta agenda, a estas horas y lo tengo que hacer y no porque esté un poco mal... porque quiera tirarme en el sofá a ver una serie... emmm... como que me tengo que esforzar y tirar de mí. Sí, eso dependía mucho de mí. A ver que sí, que hay días que estás un poco más baguete o un poco más cansado, pero tienes que saber también, a la hora de organizarte, saber que “ese día” vas a estar más cansado porque tienes X prácticas o tienes unas

	clases más pesadas, o sea, conocer también cómo te va a influir esas asignaturas que tengas al día o el conocerte a ti también que... en qué hora eres más funcional.
E	En cuanto al trabajo en equipo ¿qué dificultades encontraste y cuáles crees que dependían de ti?
3	A ver al tener al no tener alguien detrás como en bachiller sí que... con el cursillo ese que nos diste de cómo organizarte con el equipo, saber quién va a ser el líder que nos dirija un poco.... Sobre todo, lo que depende ahora en los grupos es tener X sesiones de trabajo y que en esas sesiones tienes que llevar la información para ponerlo en común y saber que estás en la universidad y que no puedes poner cualquier información y que no todo vale. Entonces, sobre todo, dependía de mí buscar una información buena, redactarlo como toca... que no sea un plagio, que no puedes hacer un copia y pega como hacíamos, a lo mejor, en bachiller y buscar a gente, sobre todo, que cuadre contigo a la hora de hacer un equipo bueno.
E	Y en cuanto a los exámenes ¿has encontrado diferencias, dificultades? y, sobre todo, también relacionado un poco con la ansiedad que te pueden generar los exámenes de la universidad.
3	A ver, sobre todo, yo creo que la diferencia es el tipo test y porque en Bachiller te enfocan a selectividad. Entonces tú sabes que vas a tener un comentario... “esto” va a tener X preguntas... Y en la universidad, pues cada profesor es libre de hacer su examen. Entonces, como que el choque de primero te lo das con los exámenes tipo test, sobre todo, que no sabes en qué fallas, o sea, que te tienes que fijar un montón y saber, sobre todo, gestionarte el tiempo durante el examen... eso es lo que me costó más, porque a lo mejor yo me tiraba cuarenta minutos en el tipo test, que no me hacían falta... cuando realmente se me había ido casi una hora mirando el test y releyéndolo cuando tenía sólo una hora en total para hacer un montón de preguntas cortas o preguntas de desarrollo que me llevaría más tiempo.... Como que también es importante a la hora de gestionarte el tiempo en el examen.
E	Y en cuanto a las exposiciones orales, ¿qué dificultades encontraste?

3	A ver, las exposiciones orales, sobre todo, como en bachiller hacíamos exposiciones, pero individuales... El tiempo dependía de mí, todo dependía de mí... cómo hacía el Power y cómo hacer todo... entonces, a la hora de la universidad, en un equipo, pues tienes que quedar con la gente a ensayar la exposición, porque el tiempo sí que resta muchísimo y tener información adecuada a la universidad y a la hora de explicarte, no explicarte como si no tuvieras ni idea y tener también idea de todas las partes, porque realmente las preguntas que te puedan hacer no solo van a ser de tu parte... Lo de las dificultades serían a la hora de expresarte, de cómo gesticular, que no se te vea tan nerviosa y antes, solo dependía de mí... yo antes me ponía menos nerviosa que en la universidad.
E	Muy bien y, todo esto que me estas contando, ¿en qué medida te ayudo venir a orientación y qué te llevas del seguimiento que hicimos?
3	Bueno, yo a orientación solo fui por la organización del tiempo, pero sí que estuve en el taller de exposiciones orales y me vino bien, sobre todo, a la hora del diseño del Power y expresarme... el quitar muletillas. O a la hora de presentarte... diste muchas indicaciones a la hora de darte a conocer en la exposición, cómo comportarte mejor...
E	Y en cuanto a la planificación del estudio...
3	Pues me llevo, sobre todo, que algunas asignaturas no tienes por qué tener tanto tiempo como otras. Que es muy importante saber conocerte, sobre todo, qué asignaturas te van a costar más y cuáles no tanto, sobre todo, eso y el saber qué hora son buenas y qué horas son malas para ponerte o no ponerte porque, a veces no se puede estudiar cada día si te pones y sabes que no vas a rendir.
E	¿Qué más cosas destacarías de Orientación, del seguimiento de la planificación, de tu evolución?
3	Pues, sobre todo, que al principio el agobio que tenía antes era máximo, por así decirlo. A lo mejor en un día quería estudiar tres asignaturas porque no llegaba o quería estudiarme diez temas porque quería estudiar más, porque si no, no llegaba. Y ahora es “no me pasa nada, respiremos y estudiamos hoy una asignatura... dos o tres temas y mañana será otro día” El no agobiarme

	frente al poco tiempo... que realmente sí que lo hay, pero hay buscarlo y porque a lo mejor no rendía un día y, entonces, estaba horas y horas estudiando cuando realmente no sacaba fruto. Y ahora sé que tengo dos horas y esas dos horas tengo que aprovecharlas al máximo.
E	¿Crees que esto te ha influido un poco, también, en la motivación respecto a ciertas materias que te pueden costar más y que, de cierta forma, saber organizarte te motiva a poder estudiarlas?
3	Si, sobre todo, las que tienen más peso teórico, el saber estudiarlas cuando tienes la cabeza un poco más... despejada y no tan pesada después de las clases o estudiar, sobre todo, por la mañana viene muchísimo mejor que estudiar a las ocho de la noche, por ejemplo, que te puedes poner a hacer problemas. Al menos en mi caso me cuesta mucho menos. Entonces, las coges como más ganas, a lo mejor, hay asignaturas que no me gustan, por teoría o lo que sea, pero en esas horas como rindo más, pues la cabeza está más liberada y te pones a estudiar mejor.
E	¿Crees que, también, te ha podido influir la gestión del tiempo a orientar el estudio no tanto para aprobar sino como para aprender?
3	Sí, claro. O sea, sí, yo tengo dos horas, voy a entender el tema muchísimo mejor que si tengo, a lo mejor cuatro horas, que solo voy a estar repitiendo, repitiendo y repitiendo en vez de entenderlo, que realmente lo que te piden en la universidad es entenderlo, porque llega el momento de que tienes que relacionar con otras asignaturas o incluso relacionar un tema con otro. Y llega un momento que no puedes estudiar todo lo que tú quieras... Entonces, a la hora también de hacerme los esquemas... lo hago mucho, muchísimo, mucho más simplificado que antes, que a lo mejor en un tema de quince páginas tenían cuatro hojas por delante y por detrás, que no era normal eso y, ahora, pues, a lo mejor, lo hago en uno o dos...
E	Y, en cuanto al resultado esperado, es decir, tú ahora con la organización estás aprendiendo qué asignaturas es mejor poner en cierto momento, estás aprendiendo a relacionar la información... eso, a ti te lleva a seguir aspirando a nota o la nota pasa a un segundo plano y es más el aprendizaje propio, interno, para desarrollar tu profesión futura.

3	Yo creo que son las dos, por ejemplo. O sea, yo de momento las llevé todas aprobadas y llevé una doble carrera que quieras o no, no es lo mismo que solo centrarte en cinco asignaturas y veterinaria es una carrera, de verdad, bastante pesada y el saber gestionar el tiempo, o sea, como que también le coges más gusto en según qué asignaturas, como hemos comentado antes. Entonces, como que también te motivas más profesionalmente. Antes, por ejemplo, no leía ningún libro de algo... profesional y ahora sí que leo libros. O sea, como que cada vez, al estudiar bien, me motivo más y entonces quiero aprender más del mundo. Entonces no sólo me centro en la universidad, sino que también busco fuera y encuentro que me motivo también más a la hora de saber que no tengo ese agobio mental, porque iba a tope, y ahora ya voy más relajada y todo es más pausado. Y eso te hace también disfrutar más la, carrera, las prácticas...
E	¿Recomendarías, por lo tanto, a alumnos de primero acudir al servicio de orientación? Habló del despacho, a sesiones individuales.
3	Yo creo que debería ser hasta obligatorio, al menos una sesión. La universidad sí que es verdad que es otro mundo... Y no sólo a la hora de universidad, también es importante la orientación por las emociones que te encuentras en primero. Yo, por ejemplo, al principio lo pasaba algo mal. Y sí que es verdad que yo creo que es algo necesario, tanto a nivel emocional como a la hora de organizarse, sobre todo, en mi caso y el saber de la vida universitaria, que es muy diferente.
E	¿Cómo te ayudó a nivel emocional?
3	Es que claro, a nivel emocional yo lo reflejo en la organización del tiempo. Y es que estoy mucho más relajada. Antes iba super estresada siempre. El relajarme, el mirar un poco más allá, que no sólo es estudiar, sabes que también hay vida fuera y que sí, que hay que estudiar, que no puedes dejarlo todo el último momento, pero hay tiempo.
E	¿Qué cosas crees que son importantes trabajar aquí conmigo en el despacho? Que no se trabajen en bachiller o que puedan ayudar a los alumnos de primero a adaptarse mucho mejor a la universidad...

3	Encuentro que lo que te he dicho del estado emocional, saber calmarse, el saber que no pasa nada por suspender un examen, que tienes febrero, que lo vas a probar y también a la hora de organización. Organizarse el tiempo porque, de verdad, que es muy importante. Yo lo he notado muchísimo.
E	Perfecto Lorena. Muchas gracias.

ENTREVISTA

Lunes, 30 de noviembre de 2020. 15:00h. Microsoft Teams.

Entrevistador: Fco. Javier Tortajada Blanca

Identificación del alumno:

4) Alumno 4 (Grado en Veterinaria)

Preguntas

1. ¿Qué dificultades encontraste para llevar a cabo con solvencia el aprendizaje de las materias que cursaste en 1º curso?
2. ¿Qué dificultades dependían de ti y tú podías abordar?
3. ¿En qué medida te ayudó a vencer estas dificultades haber asistido al despacho de Orientación? ¿Qué aprendiste en esas sesiones de despacho que seas consciente de que te sirvió para manejarte mejor a la hora de aprender en 1er curso?
4. ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º acudir a sesiones de despacho con el orientador? ¿Por qué?
5. ¿Qué otras cosas piensas que habría que trabajar en el despacho de orientación para ayudar a los alumnos de 1º en esa transición de Bachillerato a la Universidad, de modo que pudieran aprender los contenidos de las materias de 1º con solvencia?

E	Buenas tardes Jorge. Gracias por prestarte a la entrevista personal que está enfocada a lo que serían las dificultades que encontraste cuando empezaste a estudiar en la Universidad y cómo las sesiones individuales en el servicio de orientación te ayudaron. Entonces, ¿qué dificultades encontraste cuando diste el paso de bachiller a la universidad?
4	Pues las dificultades principales, sobre todo, a la hora de la organización, porque uno está acostumbrad, por lo menos yo en bachiller estaba

	<p>acostumbrado a estudiarlo todo y a llegar siempre a todo, a todos los temas, y, hay veces en la universidad, que con la cantidad de temario que hay, pues no se puede llegar si uno no se organiza En entonces pues eso, la falta de organización al llegar a la universidad. Por eso me planteé el ir a orientación, porque vi que primero, sobre todo, me costó mucho y segundo vi que me iba a costar igual. Entonces, pues al recurrir a orientación, pues mejoraron bastante mis resultados, sobre todo, a la hora de centrarme en los temas que quería estudiar y cómo estudiarlo.</p>
E	<p>Y ¿Hay mucha diferencia en cuanto al esfuerzo personal que tienes que dedicarle a la universidad?</p>
4	<p>Sí, yo creo que al final, si el ciclo superior, por ejemplo, que es lo último que dice, pues quizá un examen lo estudias la semana de antes, durante toda la semana o una semana y media, y ya más o menos puedes defenderte en el examen. En cambio, en la universidad, pues hay un nivel que te exige centrarte durante todo el curso, todos los días a hacer un poco de trabajo todos los días, para que al llegar a la época de exámenes te centras totalmente en memorizarlo todo y que el comprender no sea mucho más fácil, sino no se puede. No se puede avanzar en la universidad.</p>
E	<p>Y en cuanto a la disciplina ¿es necesaria mucha disciplina en la universidad?</p>
4	<p>Sí porque con todo lo que tenemos en la universidad, a veces, es que no tienes tiempo, no sabes dónde meterlo todo, te quitas horas de descanso, estudias agotado... Entonces bueno, es la mayor dificultad.</p>
E	<p>¿Encontraste dificultades para emplear las técnicas de estudio en la universidad?</p>
4	<p>Sí. Sobre todo, como he dicho antes, al ser tan grande el temario en la universidad es muy importante resumir y esquematizar correctamente Entonces yo hasta este momento no lo había hecho de una forma tan concienzuda. Resumía un poco, esquematizaba un poco y más o menos, pues ya iba viendo que me daba tiempo y demás. En cambio, la universidad sí que tienes que elegir muy bien el contenido que te vas a estudiar.</p>
E	<p>Y de todas esas dificultades que estamos viendo. ¿Cuáles crees que dependían de ti para mejorarlas?</p>

4	Pues, por ejemplo, el esfuerzo, ¿no? Porque si el temario lo vas postergando no llegas. En la universidad si no estudias todos los días no llegas, y eso en el bachiller no pasaba.
E	Y en cuanto a, por ejemplo, el hecho de buscar y ampliar información en la universidad, ¿encontraste diferencias?
4	Sí, eso también me supuso un poco un reto porque es un tiempo a parte del estudio... tienes que buscar información porque a veces la enciclopedia te va a ayudar muy bien a comprender el temario del curso.
E	¿Encontraste dificultades a la hora de trabajar en equipo con otras personas?
4	No, realmente no. Nunca he tenido problemas en el trabajo en equipo. Lo que sí impacta es llegar universidad, que no conoces prácticamente a nadie y te tienes que adaptar para trabajar en grupo, tienes que hacer un trabajo que va a depender mucho la nota. Entonces, claro, es un poco complicado al principio, pero después al final, pues uno va viendo con quién trabaja mejor con quién no va a volver a trabajar y se hace su grupo de trabajo.
E	Y ¿qué dificultades encontraste en cuanto a los exámenes y la ansiedad que te podrían generar? ¿cómo y qué dificultades eran tuyas y qué crees que podrías trabajarlas?
4	Es que, sobre todo, es la organización... es lo que más se puede arreglar. En cuanto al examen, en sí, no he encontrado muchas dificultades. Es que lo que más he tenido que modificar es la organización y el compromiso con el estudio.
E	Y ¿tuviste dificultades para exponer en público?
4	No, la verdad es que no, porque a mí por personalmente siempre se me ha dado bastante bien las exposiciones orales. Te las tienes que preparar más. Quizás porque antes no importaba tanto la exposición y en la universidad sí.
E	¿En qué medida te ayudó, por lo tanto, a vencer las dificultades que hemos estado comentando asistir a sesiones de despacho conmigo?
4	Pues, sobre todo, dentro de la organización el saber tus horas de descanso, que son muy importantes, son a veces más importantes que las propias horas de trabajo y saber en qué horas eres mucho más productivo. Y que en esas horas tienes que meter las asignaturas que te resultan más pesadas o más

	<p>densas. Y al final del día, que es cuando solemos tener menos capacidades, dejar las asignaturas más fáciles o cosas que no sean muy pesadas para la mente y así poder aprender mucho más. Eso es lo que más me ha ayudado de la orientación.</p>
E	<p>Y ¿crees que aprender a gestionar el tiempo te ha ayudado a otros aspectos, incluso a estar más motivado a perseguir no sólo un aprobado, sino aprender?</p>
4	<p>Sí, exacto. Una vez uno se ve organizado ve que puede llegar a estudiar y saberlo y eso te motiva a seguir estudiando. Si no te organizas no llegas y no te ves motivado a estudiar. Con un plan bien hecho sabes qué hacer y así ves que las cosas van saliendo bien.</p>
E	<p>Y la gestión, ¿te ha llevado a estudiar por una recompensa personal más que por un aprobado?</p>
4	<p>Sí. A ver, yo es que, por ejemplo, esta carrera siempre quería hacerla, desde que era pequeño. Entonces, más allá de perseguir, mediante esta organización, un aprobado, aunque al final la carrera hay que aprobar, lo cierto es que se disfruta mucho más, se aprende mucho más, que es al final el objetivo de todo esto, es ser veterinario y aprender este oficio, ¿no? Entonces, sí que es verdad que la organización te permite tanto sacar el aprobado, e incluso más nota, pero también te ayuda a que te apasione lo que estás estudiante.</p>
E	<p>¿Cómo vincularías la gestión del tiempo con los repasos de las asignaturas?</p>
4	<p>Pues que los repasos son muy importantes para asentar el conocimiento que has adquirido con las primeras vueltas de la materia. Creo que la organización te ayuda mucho a poder asentar esos conocimientos mediante el repaso.</p>
E	<p>¿Recomendarías entonces a los alumnos de primero asistir a sesiones de despacho conmigo?</p>
4	<p>Seguro. Sobre todo, se lo recomendaría a aquellos que se esfuerzan mucho y han visto que no les salen bien las cosas y no entienden por qué. Porque muchas veces no te enseñan esos métodos de estudio para sacar materias ni la organización del tiempo, que es crucial para poder abordar una vida de estudiante.</p>

E	¿Qué más cosas crees que se podrían trabajar desde orientación?
4	Pues viendo todos lo que se hace desde orientación y demás... creo que es simplemente ir para ver si te puede ayudar o no.
E	¿Algo más que añadir, Jorge?
4	No, la verdad que no. Creo que lo he dicho todo.
E	Muy bien. Pues mucha gracias, Jorge.

ENTREVISTA

Jueves, 3 de diciembre de 2020. 16:00h. Microsoft Teams.

Entrevistador: Fco. Javier Tortajada Blanca

Identificación de la alumna:

2) Alumna 2 (Grado en Biotecnología)

Preguntas

1. ¿Qué dificultades encontraste para llevar a cabo con solvencia el aprendizaje de las materias que cursaste en 1º curso?
2. ¿Qué dificultades dependían de ti y tú podías abordar?
3. ¿En qué medida te ayudó a vencer estas dificultades haber asistido al despacho de Orientación? ¿Qué aprendiste en esas sesiones de despacho que seas consciente de que te sirvió para manejarte mejor a la hora de aprender en 1er curso?
4. ¿Recomendarías a tus compañeros de 1º acudir a sesiones de despacho con el orientador? ¿Por qué?
5. ¿Qué otras cosas piensas que habría que trabajar en el despacho de orientación para ayudar a los alumnos de 1º en esa transición de Bachillerato a la Universidad, de modo que pudieran aprender los contenidos de las materias de 1º con solvencia?

E	Buenas tardes, Elena. Gracias por la entrevista individual. Te voy a hacer una serie de preguntas en relación a tus dificultades al acceder a la universidad y tu experiencia en relación a cómo las solventaste aquí en el servicio de orientación. Entonces la primera pregunta que te hago es, ¿qué dificultades encontraste al acceder a la universidad y llevar las clases de forma normal?
---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2	A ver, es que hay muchísima diferencia entre Bachiller y universidad y entonces, es un gran cambio. A ver, yo encontré de dificultad, sobre todo, a la hora del temario, los temas, que no lo mismo seis temas que tenías, a lo mejor, en bachiller con exámenes parciales a la universidad que te ponen diez o incluso veinte temas. Entonces a mí me resultaba muy complicado. Me agobiaba, por así decirlo, el hecho de “cómo me a estudiar veinte temas” y por eso acudí a ti.
E	¿Qué otras dificultades encontraste?
2	Pues, a la hora de que hay muchísimos trabajos por hacer y, sobre todo, las exposiciones y que me pongo, a veces, un poco nerviosa.
E	¿Encontraste diferencias en cuanto al esfuerzo que requería la universidad?
2	Muchísimo, mucho. Encontré que tenía que hacer un gran esfuerzo porque en bachiller... sí que es verdad de que cada semana a lo mejor tenías un examen y eso... antes no tenías que estudiar mucho. Y en la universidad, a la hora de planificarte el que, un examen va a ser dentro de X meses, pues es un poco complicado. Entonces yo lo noté muchísimo.
E	¿Y en cuanto a la disciplina?
2	Bueno, pues sí, sí, porque a ver, piensas que ya no estás en un colegio, que estás en la universidad y que esto va a decantar tu futuro, ¿sabes? Entonces tienes que organizarte, crear tus metas, tus objetivos, tus prioridades para poder llegar a donde quieres. En bachiller lo importante era selectivo, pero en la universidad es ya tu futuro.
E	Muy bien. Con respecto a las técnicas de estudio, no solo gestión del tiempo, si no cómo estudiar, técnicas... ¿viste que las que usabas servían o que necesitabas otras?
2	Sí. A ver, sí que es verdad que en Bachiller la técnica que utilizaba era esquemas y al pasar a la universidad me pareció más complicado a la hora de subrayar porque, es lo que dices, que son dieciséis temas y que no puedes subrayar todo un libro. Tienes que saber destacar lo importante de cada tema o de cada párrafo y de cada punto. Me pareció complicado eso.
E	Y ¿dificultades relacionadas con el trabajo en equipo?

2	Pues no conocer a la gente y no saber cómo va a trabajar. Y claro, a veces sí que hubo dificultades, pero, al final, tenemos que ser maduros y tenemos que repartir las cosas bien para que trabajemos todos, que la nota cuenta para todos igual.
E	Y con respecto a los exámenes, a la ansiedad que podías llegar a tener con los exámenes, ¿encontraste diferencias de bachiller a la universidad?
2	A ver, encontré poquita, porque yo en bachiller ya me ponía nerviosa, aunque fuera un simple exposición o cualquier cosa que a otras personas le parecen tontería. Siempre me pongo nerviosa, a veces tenía que llorar para quitarme todo el peso de encima...
E	De todas las dificultades que has nombrado, ¿cuáles dependían de ti para poder mejorarlas?
2	Pues no ponerme nerviosa, básicamente, es algo que te puede fastidiar un examen. A mí me fastidio. Te puedes equivocar porque los nervios juegan una mala pasada y también en organizarme el tiempo. Eso también depende de mí. Si me lo dejé todo para última hora está claro que me va a salir mal.
E	Con respecto a otras dificultades relacionadas con, por ejemplo, la búsqueda de información, la ampliación de los apuntes, el tener que recurrir al libro, Internet para ampliar información, ¿encontraste dificultades?
2	Sí, sí, sí, sí, porque en bachiller, básicamente, te daban toda la información Tenías tu propio libro y no hacía falta ni ampliar. Incluso podías hasta quitar información. Y a la hora de la universidad había ciertos profesores que cada profesor, bueno, como sabes, lo hace de una manera, tiene sus apuntes de una de una manera. Entonces, algunos tienen mucha información y dices “con esto me sirve” y hay otros que simplemente había fotos y tu tenías que buscar en internet para ampliar y eso es bastante complicado porque no todo en Internet es bueno...y cuesta.
E	Muy bien. ¿Dificultades con el trabajo en equipo que dependían de ti?
2	La comunicación, porque, la verdad, es importante el comunicarse. La cosa es el quedar, el hablarlo, el organizarse, el decir “mira, yo hago esta parte” porque, por ejemplo, en un trabajo no supimos organizarnos, no nos

	entendíamos y salió mal el trabajo. Entonces yo creo que la comunicación es lo más importante para para llevar a cabo un trabajo.
E	¿Y con respecto a las exposiciones orales?
2	Pues que, a veces, me ponga nerviosa y no sé cómo decir las cosas. Entonces yo creo que eso depende de mí, el practicar, el hablar en público...
E	Y, ¿en qué medida te ha ayudado entonces a vencer las dificultades haber venido conmigo a Orientación?
2	Hombre, bastante, porque es de gran ayuda que tengamos a una persona que te pueda llegar a entender y que conoce las pautas para mejorar, para enseñarme y para hacerlo lo mejor posible. Y he aprendido, sobre todo, a gestionarme el tiempo. Es que yo era muy, muy, muy mala, la verdad, me dejaba todo para última hora. Y en la universidad, claro, es que eso no puedes hacerlo. Entonces a mí me ha ayudado planificarme los tiempos libres que tenga y el que si me cuesta más una asignatura enfocarme más a esa. Que eso ni loca lo hubiera pensado. O sea, el ponerme a estudiar una asignatura que no me gusta y esa es la que tienes que ponerte... yo eso no lo hacía en Bachiller. Entonces también me has enseñado el marcar prioridades y, ante la llegada de los exámenes, no agobiarme por el temario. Bueno, lo que he dicho antes el miedo a suspender. Yo temía suspender porque yo no suspendía en Bachiller y entonces llegar a la universidad y ver qué me iba a salir un poco mal, regular, porque no sabía organizarme me asustó bastante, la verdad.
E	¿Recomendarías, por lo tanto, a alumnos que se incorporen a la universidad, alumnos de primero, acudir a sesiones de despacho conmigo?
2	Por supuesto, o sea, si tenemos ese privilegio de tener una persona, un orientador, que te puede ayudar... Yo es iría... vamos de cabeza. Deberían ir, porque tú piensas que a lo mejor lo puedes hacer bien. Pero llega el examen y ya está, fallas.
E	¿Qué más cosas crees que se podrían trabajar en orientación?
2	Yo diría lo de evitar las distracciones, porque me parece como que todo el mundo, todos los estudiantes, se distraen con una simple cosa, porque estás cansada o pasa una mosca o cualquier cosa, te distraes incluso con el móvil...

	que es una herramienta peligrosa a la hora de estudiar. Entonces yo eso sí que lo vería bien. Yo creo que muchísima gente iría por eso.
E	Muy bien, ¿alguna cosa más que añadir?
2	Nada, que muchísimas gracias por ayudarme.
E	Pues muchas gracias a ti también por esta entrevista.