

ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS. RELACIÓN CON ESTRÉS-ANSIEDAD Y DEPRESIÓN

Approaches of learning in university pupils. Relation with stress-anxiety and depression

*Emilia Domínguez Rodríguez
Pilar Cañamero Sánchez
Antonio Sánchez Cabaco*

RESUMEN: *El proceso de aprendizaje de los universitarios, está influido por un conjunto de dimensiones que se interrelacionan, entre las que destacamos, por un lado, las de tipo motivacional y por otro lado, las dimensiones emocionales. Además, estas dimensiones guardan relación, con las variables sociodemográficas y académicas propias de cada entorno, en nuestro caso, los alumnos extremeños. Por último, todas ellas, influyen en el producto final: rendimiento y satisfacción académica.*

El objetivo del estudio es comparar la interacción existente entre las dimensiones motivacionales y emocionales con las variables sociodemográficas y académicas de la muestra extremeña.

Palabras clave: *Estudiantes universitarios, aprendizaje, enfoques de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, estrés-ansiedad, depresión, rendimiento académico y satisfacción académica.*

ABSTRACT: *The learning process of the university students is influenced by a set of dimensions that are interrelated, among that those of a motivational type close to the emotional ones can be emphasized. Besides, these dimensions bear relation to the social-demography and academic variables which are characteristics of every environment (the Extremenian students, regarding this study). Finally, all these bear upon the final product: the output and the academic satisfaction.*

The objective of this study is to compare the interaction existing between the motivational-emotional dimensions and the social-demography and academic variables of the target group (the Extremenian university students, as it is said above).

Key Words: *University students, learning, approaches of learning, strategies of learning, habits of study, stress-anxiety, depression, academic yield and academic satisfaction.*

1. INTRODUCCIÓN

Es una preocupación constante por parte del profesorado universitario, conocer la manera en que los alumnos se enfrentan a las tareas académicas. En los comienzos de este siglo, estamos en presencia de un interés generalizado por aceptar que la educación ya no esté dirigida exclusivamente a la transmisión de conocimientos, sino a que tienda a la capacidad de producirlos y desarrollarlos. Es de gran importancia que los alumnos universitarios den el sentido y significado necesario a los contenidos que van a estudiar en la carrera universitaria que han elegido.

Las diferencias en la forma en que los estudiantes abordan las situaciones de aprendizaje ha propiciado el surgimiento de una corriente investigadora, desarrollada en distintas universidades del mundo e interesada en el estudio de los *enfoques de aprendizaje*. Estas investigaciones han llegado a constituir una nueva línea de estudio centrada en el aprendizaje en contexto, pero desde la *propia perspectiva del alumnado*, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo.

Por tal motivo, se pone cada vez más el acento en que sean los alumnos los protagonistas de los cambios y por ello, es esencial que se tienda de forma responsable al entrenamiento en habilidades, procedimientos, estrategias que permitan la construcción del saber. Parece aceptado que aprender requiere disposición y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica necesariamente *motivación*, pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (*enfoques de aprendizaje*).

Podemos decir entonces que, el rol del profesor en estos tiempos ha cambiado, al igual que el rol del alumno. Los postulados constructivistas aceptados por hoy, conceden al alumno un papel *activo* en la elaboración de sus conocimientos. El lugar que ha de asumir el profesor de hoy, es el de *mediador* que ha de guiar el pensamiento de los alumnos hacia metas apropiadas. Esto permitirá al estudiante asumir progresivamente la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y le ayudará a relacionarse consigo mismo metacognitivamente y que logre aprendizajes cada vez más significativos. Un

alumno motivado logrará rendimientos académicos más satisfactorios, lo cuál redundará en desempeños profesionales de calidad y en construcción de saberes de excelencia.

Entwistle y Ramsden (1983), ponen de relieve cómo los estudiantes adoptan diferentes *enfoques de aprendizaje* en base a sus propias percepciones de los requerimientos del contexto de aprendizaje, como son, las demandas de la tarea, tiempo y carga de trabajo, procedimientos de evaluación, entre otros. Núñez et al., (1996) muestran como ideal que el alumno adopte un enfoque de aprendizaje de tipo *profundo*, es decir, de relacionar los conocimientos nuevos con experiencias concretas.

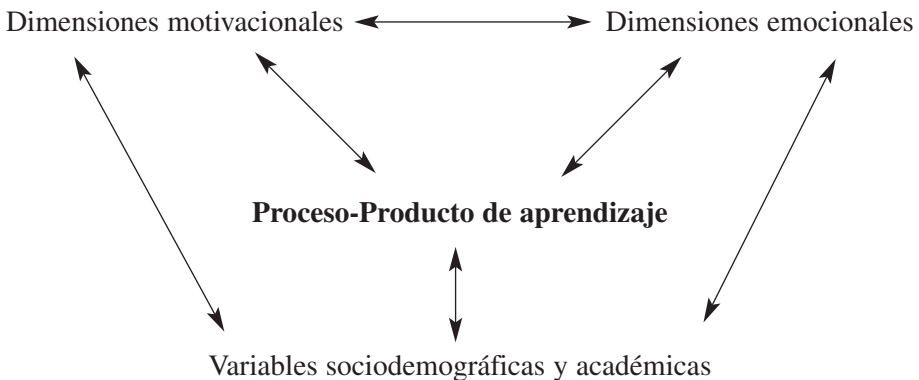
Si bien es cierto que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, trabajar con este tipo de habilidades y estrategias conlleva un considerable esfuerzo y tiempo, también lo es que, sólo de esta manera, se logra un aprendizaje significativo y funcional. Esta es la manera en que los alumnos llegan a responsabilizarse de su conducta académica y tienden a atribuir sus logros a causas internas, como lo son su habilidad o esfuerzo. En un mismo sentido, el uso de estrategias adecuadas por parte de los alumnos, hace que obtengan logros positivos, repercutiendo esto sobre el rendimiento y la satisfacción académica.

Se hace sumamente necesario para mantener la motivación en el estudiante, que éste sepa qué se pretende, cuál es el objetivo de la tarea académica y además, sentir que ello cubre alguna necesidad (de saber, de informarse, de relacionar...). Si un alumno no conoce el propósito de una tarea ni la comprensión de lo que ésta implica, muy difícilmente va a poder llevar a cabo lo que supone un estudio en profundidad. De lo contrario, tenderá a adoptar un enfoque más de tipo superficial para la consecución de la misma.

El objetivo de este trabajo es analizar los *enfoques de aprendizaje* en estudiantes universitarios extremeños, así como sus características diferenciales en determinadas variables *motivacionales* y *emocionales* (rendimiento y satisfacción académica, ansiedad, depresión). En este estudio y desde nuestro punto de vista, consideramos que el proceso de aprendizaje de los universitarios, está influido por un numeroso conjunto de dimensiones que se interrelacionan, entre las que destacamos por un lado, aquellas de tipo motivacional o relacionadas

con el proceso: enfoques de aprendizaje, estrategias y hábitos de estudio; junto a otras que engloban dimensiones emocionales: estrés-ansiedad y depresión. Además defendemos que estas dimensiones, a nuestro juicio, también guardan relación, con las características o variables sociodemográficas y académicas propias de cada entorno, en nuestro caso, los alumnos extremeños: tales como edad, sexo, conocimientos previos, titulación, entre otras; y, por último, todas ellas influyen en el producto final: rendimiento académico y satisfacción con éste. Dicho planteamiento se aprecia en el gráfico siguiente.

Gráfico: *Modelo teórico de investigación*



Como podemos apreciar, el modelo expuesto es un modelo cíclico y especifica tres conjuntos claramente señalados, cuya relación incide en los resultados o producto del aprendizaje. Además, dichos conjuntos tienen una clara interrelación entre sí.

2. OBJETIVOS

Concretamos en base a la amplia literatura revisada, lo que se pretende obtener en este estudio. El objetivo general consiste, en determinar el proceso y la variabilidad de las dimensiones motivacionales y emocionales del aprendizaje de los universitarios extremeños y

la interacción de todas ellas entre sí, así como con las variables sociodemográficas y académicas más significadas.

El objetivo específico de esta investigación consiste en comparar la interacción existente entre las dimensiones motivacionales y emocionales, con las variables sociodemográficas y académicas de la muestra extremeña. Para ello, establecemos los siguientes Objetivos operativos:

1. Determinar la influencia de las variables sociodemográficas y académicas sobre las dimensiones motivacionales y emocionales.

Comparar las dimensiones emocionales y motivacionales con las variables sociodemográficas y académicas más significativas.

3. MATERIAL Y MÉTODO

Nuestra muestra de estudio la han conformado los alumnos de la Universidad de Extremadura (UEX) en sus cinco Campus Universitarios: Cáceres, Badajoz, Mérida, Plasencia y Almendralejo. El universo, está constituido por la población de alumnado universitario que, durante el curso académico 2.004/05 han cursado estudios en alguna de las titulaciones (Diplomatura o Licenciatura) que ofrecía dicha Universidad.

El número total de la muestra ha sido obtenida mediante muestreo aleatorio estratificado, por afijación proporcional y estratificando la muestra por Centros donde realizaban sus estudios. Teniendo en cuenta que entre todas las titulaciones, el número de alumnos, ascendía a un total de 27.394 matriculados en dicho curso, el tamaño de la muestra mínima calculada fue, por tanto, de 1.456 estudiantes. Sin embargo, como factor de seguridad, optamos por tomar un número mayor de alumnado, obteniendo así una muestra definitiva de **1.956** alumnos universitarios extremeños.

Tabla: *Distribución de la muestra real por Centros en los que se han matriculado*

Centro	Campus	Población	Muestra	
			Calculada	Real
Centro Santa Ana (Adscrito)	Almendralejo	557	30	30
Centro Universitario de Mérida+ Enfermería (Adscrito)	Mérida	1.448	78	112
Centro Universitario de Plasencia	Plasencia	982	52	83
Escuela de Enfermería y Terapia Ocupacional	Cáceres	548	29	66
Escuela de Ingenierías Industriales	Badajoz	1.465	78	78
Escuela Ingenierías Agrarias	Badajoz	1.209	64	64
Escuela Politécnica	Cáceres	3.596	191	191
Facultad de Biblioteconomía	Badajoz	695	37	66
Facultad de Ciencias	Badajoz	2.435	129	149
Facultad de Ciencias del Deporte	Cáceres	436	23	60
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Badajoz	3.350	178	230
Facultad de Derecho	Cáceres	1.664	88	129
Facultad de Educación	Badajoz	1.799	96	91
Facultad de Estudios Empresariales y Turismo	Cáceres	1.423	76	119
Facultad de Filosofía y Letras	Cáceres	1.997	151	151
Facultad de Formación del Profesorado	Cáceres	1.847	98	181
Facultad de Medicina	Badajoz	1.088	58	58
Facultad de Veterinaria	Cáceres	855	45	91
No sabe/No contesta				7
	TOTAL	27.394	1.501	1.956

En concreto, los instrumentos aplicados en nuestra investigación y que a continuación presentamos, han sido los siguientes:

Cuestionario de Datos Personales

Cuestionario con 19 preguntas y elaborado al efecto. Pretende recoger información acerca de algunos datos de los alumnos que, a priori, creemos significadas, tales como edad, sexo, estado civil, entre otros. En cualquier caso, se trataba de un cuestionario anónimo para el alumnado.

Cuestionario CEPEA

Su nombre original es Study Process Questionnaire (SPQ). El cuestionario procede de Australian Council for Educational Research. Su autor (Biggs, 1.987 c) utiliza el modelo de evaluación de aprendizaje diseñado por él mismo para el alumnado universitario y de educación secundaria. Posteriormente, se adapta experimentalmente el cuestionario SPQ desde la Universidad de A Coruña a España, a la Comunidad autónoma de Galicia y a Puerto Rico (Barca, 1.999 a). De este modo, aparece modificado y actualizado en el cuestionario CEPEA (Cuestionario de Evaluación de los Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario). La prueba está debidamente tipificada.

El cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (Study Process Questionnaire-SPQ) es un cuestionario de auto-informe que se cumplimenta en una escala tipo Likert (1-5), compuesto por 42 items que proporcionan, en un primer nivel, la obtención de puntuaciones para 6 Subescalas de “*Motivos y Estrategias de Aprendizaje: Motivo Superficial, Motivo Profundo, Motivo Logro, Estrategia Superficial, Estrategia Profunda y Estrategia Logro, que implican las tareas de estudio y aprendizaje en general*”; en un segundo nivel, se obtienen las puntuaciones de 3 Escalas de “*Enfoques de Aprendizaje: Enfoque Superficial, Enfoque Profundo y Enfoque Logro, que integran a los Motivos y Estrategias*” y, por último, los dos “*Compuestos de Enfoques*”: *Compuesto Superficial-Logro y Compuesto Profundo-Logro*. Por tanto, se trata de una escala de “*Evaluación de las Motivaciones, Estrategias de Aprendizaje y Enfoques de Aprendizaje (combinación de Motivos y Estrategias) y de los Compuestos de Enfoques (combinación de Enfoques)*”. Su aplicación proporciona al alumnado universitario un conocimiento preciso de las formas de abordar el proceso de estudio y aprendizaje. Su tiempo de aplicación y corrección es variable, oscilando entre 15 y 20 minutos.

Inventario IHE

El Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) pretende ayudar al estudiante en su trabajo —estudiar—, proporcionándole fórmulas concretas de actuación. Por tanto, con el IHE evaluamos los hábitos de trabajo y estudio de los alumnos universitarios extremeños con el fin de prevenir habilidades intelectuales incorrectas o favorecer aquéllas que son adecuadas, para que éste consiga un aprendizaje eficaz, significativo y duradero.

Consta de 90 preguntas distribuidas mediante cuatro escalas fundamentales (*I, II, III, IV*) y una escala adicional (*S*), un total de cinco:

- *Escala I: Condiciones ambientales del estudio*, con 18 elementos o preguntas que incluyen las Condiciones ambientales personales, las Condiciones ambientales físicas, el Comportamiento académico y el Rendimiento.
- *Escala II: Planificación del estudio*, con 12 elementos o preguntas que incluyen los Horarios y la Organización.
- *Escala III: Utilización de materiales*, con 15 elementos o preguntas que incluyen el Manejo de libros, la Lectura y el Subrayado-Resúmenes.
- *Escala IV: Asimilación de contenidos*, con 15 elementos o preguntas que incluye la Memorización y Personalización.
- *Escala Sinceridad* (escala adicional): con 30 elementos o preguntas que hacen referencia al grado de sinceridad que manifiestan los estudiantes hacia su tarea de aprendizaje y estudio; es decir, trata que el alumno sea consciente del grado de compromiso y sinceridad que tiene hacia sus tareas de estudio.

Cuestionario STAI

Su nombre original es State-Trait Anxiety Inventory (Self Evaluation Questionnaire) (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1982). Procede de Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California. La construcción del STAI comenzó en 1964, pero tal vez el primer antecedente de la adaptación española del STAI lo fuera con el estudio

de una Tesis Doctoral (Bermúdez, 1977) y, posteriormente con la de otra (Urraca, 1981).

El cuestionario STAI comprende dos escalas separadas de evaluación que miden conceptos independientes de la ansiedad: como *estado (E)* y como *rasgo (R)*. Consta cada una de 20 preguntas que hacen un total de 40.

La Ansiedad Estado (A/E) se puede conceptualizar como un estado o condición emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprensión, así como por una hiperactividad del sistema nervioso autónomo. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad. Se ha observado que las puntuaciones A/E aumentan como respuesta a diferentes tipos de tensión y disminuyen como resultado de las técnicas de relajación.

La Ansiedad Rasgo (A/R) señala una relativa y estable propensión ansiosa por la que difieren los sujetos en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su Ansiedad Estado (A/E). La variable A/R selecciona sujetos con diferente predisposición a responder al “estrés” psicológico con distintos niveles de intensidad de la A/E.

La escala A/E consta de 20 frases con las que el sujeto puede describir cómo se siente “*en un momento particular*”, mientras que la escala A/R, también con 20 frases, muestra cómo se siente el sujeto “*generalmente*”. Las puntuaciones A/E y A/R pueden variar desde un mínimo de 0 puntos hasta un máximo de 60 puntos. Los sujetos son evaluados en una escala tipo Likert que va de 0 a 3 puntos en cada elemento, esto es, cuatro valoraciones en total. Las categorías son las siguientes: 0 (Nada), 1 (Algo), 2 (Bastante), 3 (Mucho) para la forma A/E del STAI. Para la forma A/R: 0 (Casi nunca), 1 (A veces), 2 (A menudo), 3 (Casi siempre). La prueba está debidamente tipificada.

Siempre se comienza aplicando la parte A/E y luego la A/R, puesto que las puntuaciones en A/E podrían verse afectadas por la atmósfera emocional creada, si la parte A/R se aplicase primero. En cambio, la puntuación A/R no se afecta por esas condiciones específicas en las que se aplica el STAI.

Inventario BDI

El inventario es una traducción al castellano (Vázquez y Sanz, 1991) de la versión de 1978 (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979). Está debidamente tipificado (Sanz y Vázquez, 1998), para datos de fiabilidad y validez. Se trata de un inventario dirigido a cuantificar los síntomas depresivos en poblaciones normales y clínicas, tanto en la práctica profesional como en la investigadora.

El BDI está constituido por 21 categorías de síntomas y actitudes, cada una de las cuales describe una manifestación conductual específica de la depresión, compuesta por una serie graduada de afirmaciones autoevaluativas. Estas afirmaciones están ordenadas de forma que reflejan la severidad de los síntomas, desde la menor o neutral a la de máxima severidad, de manera que cada una de ellas tiene un valor numérico que oscila de 0 a 3 puntos, en función de la intensidad o grado de severidad de la frase escogida. La puntuación total de los 21 ítems oscila de 0 a 63 puntos.

En cuanto a la utilización de este inventario como instrumento de clasificación de los sujetos en deprimidos y no-deprimidos, se establece el nivel de acuerdo con la siguiente puntuación: *depresión normal* (0-9 puntos), *depresión leve* (10-18 puntos), *depresión moderada* (de 19-29 puntos) y *depresión grave* (de 30-63 puntos).

La Aplicación de las diferentes pruebas se llevó a cabo explicando brevemente a los alumnos el objetivo de nuestra investigación y, además, solicitamos su colaboración, motivándoles y señalando que sus respuestas eran muy necesarias, para ayudar a que establecieran hábitos de aprendizaje y estudio de manera más adecuada. Se realizaron en una única sesión de aproximadamente una hora de duración. La corrección de las pruebas fue manual, mediante plantillas.

El análisis de los datos se ha efectuado mediante un *análisis comparativo* de las dimensiones y las variables, observando cómo interaccionan entre ellas. En primer lugar, se realiza una comparación de distintas variables sociodemográficas y académicas para comprobar su influencia en las dimensiones motivacionales y emocionales. Por último, se lleva a cabo un *análisis multivariante* para determinar qué grupos dentro de las distintas variables sociodemográficas y académicas son los que generan diferencias significativas en las dimen-

siones motivacionales y emocionales. Hemos optado por el análisis de varianza como técnica para estudiar la interacción de dimensiones motivacionales y emocionales del aprendizaje con las variables sociodemográficas y académicas.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Señalamos a continuación, las conclusiones obtenidas tras la aplicación de las distintas pruebas a la población universitaria extremeña, y que han sido las siguientes en relación a los objetivos planteados:

4.1. Conclusiones de la Comparación entre las variables sociodemográficas y académicas con las pruebas aplicadas

Atendiendo a las variables donde hemos encontrado significatividad (*sexo, tipo de titulación y situación laboral*), podemos decir que:

Respecto a la variable **sexo** concluimos que las mujeres extremeñas de nuestra investigación, según la escala CEPEA, utilizan significativamente más Motivos Profundos, Estrategias de Logro, Enfoque de Logro, Enfoque Profundo y Compuesto (Profundo-Logro) que los varones. Así, podemos afirmar que las mujeres no sólo hacen más cosas para estudiar, sino que también las cosas que hacen son más eficaces. Por el contrario, quienes más utilizan la Estrategia Superficial son los varones.

En el Inventario IHE, la mujer destaca significativamente en las escalas I (*ambiente*), II (*planificación*), III (*materiales*) y IV (*asimilación*), deduciéndose que, además de hacer cosas eficaces, la mujer utiliza también mejores hábitos de estudio que el hombre.

En el cuestionario STAI sobre ansiedad, la mujer destaca como más ansiosa que el varón tanto en la forma A/E como en A/R. Esta ansiedad en la mujer, no repercute en los resultados obtenidos en los exámenes, y se cree que la ansiedad en los varones se relaciona con una imagen negativa de sí mismo y con un bajo rendimiento.

En el Inventario BDI se constata que, la mujer es más depresiva que el varón.

Respecto a la variable tipo de **Titulación** (Licenciatura o Diplomatura) en el cuestionario CEPEA, deducimos que, los extremeños que estudian Diplomaturas puntúan significativamente por encima en Motivos Superficiales, Enfoques Superficiales y Compuesto (Superficial-Logro) frente a los alumnos que estudian Licenciaturas, y los Licenciados puntúan más alto en Enfoque Profundo. Así resulta un perfil de Enfoque Profundo para los Licenciados y de Enfoque Superficial para los Diplomados. Todo parece indicar que los estudiantes con Enfoque Profundo tienen mayores expectativas de éxito ante las diversas tareas y muestran unos niveles de rendimiento académico más altos.

Por tanto, cada titulación va configurando un modo especial de aprender. Esto puede ser debido a los diferentes tipos de contenidos y habilidades requeridas, al clima de enseñanza, al tipo de evaluación, entre otras. De este modo, en general, se está de acuerdo en que las pruebas de examen que son “cerradas” se vinculan con el desarrollo de Enfoques Superficiales. Por el contrario, las que implican preguntas “abiertas” propician el desarrollo de Enfoques Profundos.

En la escala S del Inventario I.H.E., se refleja que los Diplomados son significativamente más sinceros que los alumnos de Licenciaturas.

En el cuestionario STAI sobre ansiedad, los que más puntúan en A/E son los alumnos de Diplomaturas, de tal modo que los alumnos de Licenciatura (sobre todo en el caso de Psicopedagogía) tienen los niveles de ansiedad-estrés significativamente inferior a los de Diplomatura (sobre todo Magisterio y Educación Social). Algunas de las situaciones que podemos considerar como más estresantes para los alumnos son las relacionadas con la sobrecarga académica, la falta de tiempo para poder cumplir con todas las actividades académicas, la realización de exámenes, la exposición de trabajos en clase, los trabajos obligatorios para aprobar la asignatura, la tarea de estudio, y la intervención en el aula.

Referido a **la situación laboral** de los alumnos, afirmamos mediante la escala CEPEA que, los universitarios extremeños que no trabajan tienen mayores Motivos Superficiales, Enfoques Superficiales y Compuesto (Superficial-Logro).

En el cuestionario STAI, los universitarios extremeños que no trabajan tienen mayor A/R frente a los alumnos que trabajan.

En cambio, los alumnos que trabajan, obtienen altas puntuaciones en la escala III (*materiales*) del Inventario IHE respecto a los que no trabajan.

4.2. Conclusiones más significativas del análisis multivariante

Al comprobar cómo influyen la variable “**Titulación**” en las pruebas realizadas, afirmamos lo siguiente acorde a los datos de nuestra investigación:

En la escala del cuestionario CEPEA, se constata que los alumnos extremeños que más habitualmente utilizan los Motivos Superficiales, son los que proceden de carreras Económicas y Administrativas (Derecho, GAP, LADE) y Técnicas (Ingenierías) con una diferencia significativa con el resto de los grupos. Por el contrario, son los alumnos de Ciencias Sociales y Humanas (Geografía, Historia, Psicopedagogía), rama Sanitaria, Físicas y Matemáticas, los que menos Motivos Superficiales utilizan en su estudio. Por el contrario, los que más utilizan los Motivos Profundos son los de Ciencias Sociales y Humanas y los que menos los de carreras Técnicas.

En Motivos de Logro, los alumnos que realizan un mayor uso de ellos son los de carreras Económicas y Administrativas, de forma significativa, frente a los de titulaciones de Matemáticas y Físicas que la utilizan poco.

En las Estrategias Superficiales ganan significativamente los de Económicas y Administrativas frente a los de Ciencias Sociales y Humanas, que la usan poco. Éstos últimos destacan en Estrategia de Logro. Por el contrario, los que menos Estrategia de Logro utilizan son los Técnicos.

Los alumnos extremeños que hacen mayor uso de los Enfoques Superficiales son los de titulaciones Económicas, Administrativos y Técnicos frente a los de Ciencias Sociales y Sanitarios que la usan poco. En Enfoque de Logro destacan significativamente los de carreras Económicas y Administrativas frente a los de Matemáticas y Físicas.

En Compuesto Superficial-Logro, puntúan más los de la rama Económica y Administrativa, siendo significativa esta diferencia con todos los grupos, excepto con los Técnicos. Los que hacen menor uso del Compuesto Superficial-Logro, son los de Ciencias Sociales y Sanitarios.

En el Inventario IHE, se obtiene que, los alumnos extremeños que mejor utilizan el ambiente (*escala I*) de estudio son los procedentes de titulaciones Sanitarias, Ciencias Sociales y Económicas, frente a los Técnicos que puntúan menos. Los extremeños más planificadores (*escala II*) son los de Económicas y Administrativas, Ciencias Sociales y Sanitarias, frente a los Técnicos que puntúan menos. Los universitarios que mejor utilizan los materiales en su estudio (*escala III*) son los de Ciencias Sociales y Humanas frente a los Matemáticos y Técnicos que no los utilizan de forma tan adecuada. Quienes asimilan mejor los contenidos (*escala IV*) en su proceso de estudio son los de Ciencias Sociales frente a los Técnicos que lo asimilan peor. Concluimos finalmente que, los extremeños más sinceros (*escala S*) son los de la rama Técnica frente a los de Económicas, Administrativas, Ciencias Sociales y Humanas que manifiestan menor sinceridad.

Referido al cuestionario STAI, apreciamos en la forma A/R que puntúan con mayor Ansiedad-Rasgo los alumnos procedentes de titulaciones de Ciencias Sociales, Humanas y Sanitarios. Los de menor Ansiedad-Rasgo son los Técnicos, de forma significativa. En la forma A/E no encontramos significatividad.

En el Inventario BDI los extremeños más depresivos, significativamente, son los de Ciencias Sociales y Humanas frente a los de la rama Económica y Administrativa.

Valorando la influencia de la variable “**Curso**” con el resto de pruebas, comprobamos que:

En Motivos Superficiales del cuestionario CEPEA, son los extremeños matriculados en 1º y 3º curso de su titulación correspondiente, los que mayor uso hacen de dichos Motivos, frente a los de 4º, 5º y 2º (en este orden) que los utilizan poco. En Motivos de Logro, también predominan los de 1º de forma significativa sobre el resto (2º, 4º y 5º). En las Estrategias de Logro también hacen mayor uso de ella los de 1º frente a 5º que la utilizan poco. En Enfoque Superficial

puntúan significativamente más los de 1° frente a los de 3°. Por el contrario, los extremeños que menos uso hacen del Enfoque Superficial son los de 4°, 5° y 2°. Por tanto, hay una tendencia al abandono del Enfoque Superficial conforme se permanecen más años en la institución. Otros autores niegan esta idea al considerar que no existe una tendencia ascendente clara hacia el Enfoque Profundo por el hecho de pasar varios años en la institución universitaria.

En el Enfoque de Logro, también destacan significativamente los de 1° curso respecto a 4° y 5° que lo utilizan menos. Este enfoque refleja una forma particular de motivación extrínseca. Lo importante aquí es el logro de algo tangible, como las notas. De ahí que las estrategias que utilizan se orientan a la organización del tiempo y del espacio (hábitos de estudio). La concepción del aprendizaje de estos alumnos es de carácter intrínseco, es decir, tratan de cubrir los requisitos de la institución para lograr el máximo rendimiento. Son los alumnos más competitivos y brillantes académicamente hablando.

En Compuesto Superficial-Logro puntúan más los de 1° curso frente a 2°, 4° y 5°. En Compuesto Profundo-Logro también lo utilizan más los alumnos de 1°.

Las conclusiones que obtenemos del cuestionario IHE, señalan que los extremeños más planificadores a la hora de estudiar (*escala II*) son los de 4° curso frente a los de 1°. Por otra parte, los alumnos más sinceros (*escala S*) son los de 3° y 2° frente a los que manifiestan menos sinceridad que son los de 1° y 4° curso.

En el Inventario STAI, tanto en la forma A/E como en A/R, los de 1° curso manifiestan mayor ansiedad que los de 4° curso.

Según la Variable “**Estudios de Padre y Madre**”, se deduce de nuestro estudio, de forma significativa, que en la escala CEPEA, aquel alumno cuyo padre tiene estudios primarios hace mayor uso de la Estrategia de Logro que aquel alumno cuyo padre tiene Bachillerato, pues la utiliza en menor medida. En el Compuesto Superficial-Logro, los que más puntúan son los universitarios de la UEX cuyo padre tiene estudios de Formación Profesional frente a los alumnos cuyo padre tiene Bachillerato, que éstos la utilizan menos. En nuestro caso, con los estudios de la madre, no nos aparece nada significativo que mencionar.

Siguiendo la variable “**Edad**” de los alumnos, afirmamos que, los alumnos extremeños de 18 años o menos, según el CEPEA utilizan significativamente más Motivos Superficiales, Motivos de Logro, Enfoques Superficiales y Compuestos Superficial-Logro frente a los alumnos de 26 años. En el caso del Enfoque de Logro, nuestros datos confirman que los extremeños de 18 años o menos hacen un mayor uso de este Enfoque de Logro frente a los alumnos de 24 años. Por tanto, la evolución hacia un Enfoque Profundo parece estar más en función de la edad, porque conforme el alumno avanza de edad, se hace más profundo. Esto en cambio, no ocurre con el Enfoque de Logro, pues aparece menos uso de él, conforme se avanza con la edad, resultando los más jóvenes los que tienen la media más alta en Enfoque de Logro.

En el Inventario IHE, se pone de manifiesto de forma significativa que los extremeños de 23 años son los más sinceros frente a los de 18 años, que son poco sinceros. Por tanto, a menor edad, menos sinceridad.

En el cuestionario STAI, los alumnos que mayor Ansiedad-Rasgo reflejan son los de 18 años frente a los de 26 años que tienen menos. Por tanto, a menor edad, mayor Ansiedad-Rasgo.

Respecto a la Variable “**Nota media de BUP, COU, FP**”, existen diferencias significativas, en las subescalas del CEPEA en Motivos de Logro, Compuesto Profundo-Logro, Estrategia Superficial, Enfoque Superficial y Enfoque de Logro en función de la nota media obtenida en BUP, COU, FP. En el caso de Motivos de Logro no hay significatividad entre ninguno de los grupos de notas establecidos con respecto a otro grupo, posiblemente debido a que las diferencias se distribuyen por todos los grupos, existiendo una tendencia no significativa a utilizar más Motivos de Logro por parte de aquellos alumnos con mayor nota media en BUP, COU y/o F.P.

En Estrategia Superficial, los alumnos que obtuvieron de nota entre 5-7 durante sus estudios preuniversitarios utilizan significativamente más este tipo de estrategia, que los extremeños que obtuvieron de nota media entre 8-9. Lo mismo ocurre con Enfoque Superficial. Por tanto, a menos nota media de BUP, COU, FP, los extremeños utilizan más Estrategias Superficiales y Enfoques Superficiales. La utilización de este tipo de estrategias y enfoques,

supone un rendimiento académico menor. En el caso del Enfoque de Logro, los alumnos con un nivel superior de rendimiento académico (medido a través de su nota media) utiliza más Enfoques de Logro y Compuesto (Profundo-Logro) en contraposición a los de nivel de excelencia menor.

En el Inventario IHE, se deduce que los extremeños con mayor nota media en BUP, COU, FP, utilizan el ambiente de forma más adecuada (*escala I*) y planifican mejor su estudio (*escala II*) que el resto de alumnos. Y lo hacen así, puesto que presuponen unos hábitos de estudio adecuados, que son esenciales en la Universidad. Los hábitos de estudio se constituyen así en una variable intermedia entre el rendimiento académico previo, y el éxito en la Universidad. Aquellos alumnos de baja nota media (5-6) asimilan peor los contenidos (*escala IV*) que los que tienen nota más alta. Por el contrario, son los alumnos con nota más baja, los más sinceros (*escala S*).

Según la variable “**Rendimiento académico**”, afirmamos siguiendo al CEPEA que, los extremeños que creen tener rendimiento normal utilizan más Motivos Superficiales que aquellos otros que lo creen tener bueno. Sin embargo, son los que lo creen tener muy bueno y bueno, los que utilizan más Motivos Profundos. Así mismo se confirma que los extremeños que consideran tener un rendimiento académico malo, utilizan menos Motivos de Logro, que los que creen tenerlo muy bueno. El tener éxito y obtener buenos resultados no implica necesariamente aprender, ya que muchos estudiantes tienen éxito en la Universidad pero no adquieren conocimientos significativos y duraderos.

Respecto a las estrategias, cabe mencionar que los estudiantes que utilizan más la Estrategia Superficial, son los que creen tener un rendimiento normal y malo. Por el contrario, utilizan más Estrategias Profundas los alumnos que creen tener muy bueno y buen rendimiento académico, frente a los que lo consideran tener malo o normal. Lo mismo ocurre en el caso de las Estrategias de Logro, puesto que hacen un mayor uso de ella quienes creen tener rendimiento normal, bueno y muy bueno.

En los enfoques, se verifica que utilizan más Enfoques Superficiales quienes creen tener rendimiento normal, en contraposición a los que menos utilizan dicho enfoque que consideran su ren-

dimiento como muy bueno y bueno. En Enfoque Profundo son los extremeños que creen tener rendimiento malo y normal los que menos lo utilizan. Los alumnos con Enfoque Profundo muestran un gran interés por las materias en sí, se implican en la tarea y buscan el significado de lo que estudian. Sienten por ello un interés intrínseco y su objetivo es ser competentes en los estudios.

En Enfoque de Logro o alto rendimiento, ocurre igual. Puntúan menos en él los estudiantes que creen tener peor rendimiento. En general, podemos decir que, los alumnos con mejores expectativas sobre su rendimiento son aquellos que utilizan en mayor medida Motivos, Estrategias y Enfoques Profundos y de Logro, en contraposición a los que consideran su rendimiento normal o malo, que se caracterizan por Motivos, Estrategias y Enfoques Superficiales.

En los Compuestos, tanto Superficial-Logro como Profundo-Logro se verifica que, puntúan más en dichos Compuestos, los alumnos que consideran tener bueno o muy bueno su rendimiento.

En el Inventario IHE, se confirma que en todas las escalas (*I, II, III, IV*) los extremeños que creen tener rendimiento muy malo, puntúan significativamente menos que los que lo consideran tener bueno o muy bueno. Por tanto, se deduce que se obtiene mayor puntuación en las diferentes escalas del IHE, cuanta mejor percepción del rendimiento académico se tenga. En la escala S, se comprueba que, los estudiantes más sinceros son los que creen tener muy mal rendimiento.

En el cuestionario STAI, podemos afirmar tanto en la forma A/E como en A/R que, a peor creencia en el rendimiento, mayor Ansiedad-Estado y mayor Ansiedad-Rasgo. De este modo, los extremeños que consideran su rendimiento malo, puntúan más en ambas escalas que aquellos que lo consideran tener normal, bueno o muy bueno.

Lo mismo sucede con el Inventario BDI, puesto que se deprimen significativamente con más frecuencia los estudiantes que creen tener un rendimiento malo, frente a los que lo creen tener normal, bueno o muy bueno. De la misma forma se deprimen más los alumnos que consideran su rendimiento normal respecto a los que lo consideran bueno. La importancia de las expectativas es por tanto, fundamental en todos los aspectos estudiados.

Según la Variable “**Satisfacción**”, se deduce de la aplicación del CEPEA que, los estudiantes con muy baja, baja y normal satisfacción en el rendimiento, utilizan más Motivos Superficiales frente a quienes la tienen alta. Por el contrario, son los que tienen muy alta satisfacción por su rendimiento quienes hacen más uso de los Motivos de Logro.

En el caso de las estrategias, ocurre algo parecido. Utilizan más Estrategias Superficiales los que tienen baja y normal satisfacción; en cambio, los que consideran tener una alta y muy alta satisfacción, hacen mayor uso de la Estrategia Profunda y la Estrategia de Logro. Los estudiantes que consideran tener satisfacción normal, utilizan menos la Estrategia Profunda y en cambio más la Estrategia de Logro.

En los enfoques, se deduce que los extremeños con baja, muy baja y normal satisfacción utilizan más Enfoques Superficiales. Sin embargo, los que creen tener muy alta y alta satisfacción, utilizan más el Enfoque Profundo y Enfoque de Logro o alto rendimiento.

Respecto al Compuesto Profundo-Logro, se obtiene significativamente que los estudiantes con muy alta satisfacción en su rendimiento, utilizan más este Compuesto respecto a los que consideran muy baja, baja y normal su satisfacción. La consideración de un rendimiento académico bueno o muy bueno, lleva a estar satisfecho o muy satisfecho de dicho rendimiento, y estos alumnos son los que, con más frecuencia utilizan Motivos, Estrategias y Enfoques Profundos y de Logro, en contraposición a los que consideran que su rendimiento es más bajo, que están menos satisfechos con su rendimiento, y que utilizan en mayor medida Motivos, Estrategias y Enfoques Superficiales.

En las escalas I, II, III y IV del Inventario IHE, podemos señalar que aumenta la puntuación a medida que, la satisfacción que tienen los alumnos de su rendimiento es más alta. De este modo, los extremeños que tienen muy baja satisfacción puntúan menos frente a los que tienen una satisfacción mayor. En la escala S, son más sinceros los alumnos que consideran tener baja y muy baja satisfacción en el rendimiento respecto a los que manifiestan gran satisfacción del mismo.

Referido al cuestionario STAI, se confirma tanto en la forma A/E como en A/R que los universitarios que tienen muy baja satisfacción, manifiestan mayor ansiedad. Por el contrario, los de muy alta satisfacción, muestran menos ansiedad. En definitiva, son más ansiosos los extremeños que tienen satisfacción más baja.

Del Inventario BDI, se aprecia que, a más baja satisfacción en el rendimiento, los universitarios manifiestan más depresión, de manera significativa.

En una influencia recíproca, tener unas expectativas buenas sobre el rendimiento académico, lleva a los universitarios extremeños a estar satisfechos de dicho rendimiento, y son estos los más motivados, los que utilizan mejores estrategias y enfoques, organizan de manera más adecuada su estudio, los que tienen menos ansiedad, y presentan menor grado de depresión. Así mismo, todas estas características influyen en un rendimiento académico positivo, que hace que se considere así por el alumnado universitario extremeño, y de esta forma muestren un mayor grado de satisfacción.

5. IMPLICACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Uno de los objetivos fundamentales que tienen las Universidades es contribuir a la formación de todos y cada uno de sus alumnos. Con el actual planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se incide aún más en la necesidad de mejorar la Universidad. Como ya han afirmado algunos autores, la cuestión fundamental de la convergencia europea en Educación Superior es haber iniciado una reflexión sobre qué universidad necesita la sociedad del siglo XXI y qué cambios, adaptaciones y desarrollos deben producirse en el seno de las aulas universitarias para responder a los retos planteados (Cabaco, 2005).

El cambio de modelo que se está construyendo, como todo proceso requiere adaptaciones, giros e incluso equívocos. La esencia básica estaría en cambiar el acento del protagonismo central que ha tenido el docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje a polarizarse en el discente como diana de la acción educativa.

Por tanto, los retos para el 2010 son básicamente tres: *el reto de la adaptación curricular, el reto en el cambio del modelo enseñan-*

za-aprendizaje y el reto de la calidad y la acreditación. Podríamos aventurar una universidad más transparente (en formación y objetiva en criterios de calidad), que enfatice la innovación y la dinámica de empleabilidad global (ajuste maximizado puesto-persona-profesión), mucho más comprometida con el desarrollo social y también más humanista por el énfasis en la formación integral (Cabaco, 2008).

Con estos planteamientos, y en el momento presente, de cara a la posible universidad europea del siglo XXI, podemos afirmar que la calidad de la enseñanza universitaria, es en parte, responsabilidad de la formación y competencia docente e investigadora del profesor, el cuál debe comprometerse con las reformas universitarias y estar en permanente proceso de formación. De este modo, podrá hacer frente a los retos que plantea la sociedad.

Por otro lado, si queremos que la sociedad española progrese y, en concreto, si queremos que los alumnos extremeños de nuestro estudio, adquieran una adecuada competencia profesional futura, así como aprender de modo eficaz, es importante que ellos conozcan sus propios motivos e intenciones, sus capacidades cognitivas, las demandas de las tareas académicas, que sepan planificar y organizar las estrategias apropiadas, controlar y supervisar su eficacia, así como evaluar su posible éxito o fracaso académico en orden a regular la actuación subsiguiente.

En la UEX no existe tradición de actividades orientadoras, sólo hay un servicio de Orientación laboral. Una alternativa de mejora a esta situación consistiría en introducir servicios de orientación educativa en el seno de la estructura universitaria que asumiera las etapas clave del período de estancia universitaria. Con la puesta en marcha de dichos servicios podríamos contribuir a subsanar, posibles dificultades de los estudiantes con el fin de ayudarles a mejorar su desarrollo personal. Es decir:

1. Se podrían crear Departamentos de Orientación en la Universidad donde proponer y mejorar entrenamientos específicos de aquellos motivos, estrategias y enfoques de aprendizaje necesarios para optimizar el propio aprendizaje de los alumnos y, en definitiva, su rendimiento académico. Para aquellos estudiantes con perfiles de enfoque mal adaptados se

- podrían someter a programas de intervención y tutorización individualizada.
2. Con la información obtenida en los diferentes cuestionarios se podrían construir perfiles de aprendizaje más efectivos en muestras reducidas de alumnos. Tales perfiles podrían servir para adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades particulares de cada estudiante. Con ello, estaríamos contribuyendo a uno de los principales objetivos de la Universidad: mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
 3. Llevar a cabo programas de intervención de carácter cognitivo-conductual para el tratamiento de la ansiedad ante los exámenes, que son eficaces tanto en la reducción de la ansiedad ante los exámenes como en la mejora del rendimiento. Así, los alumnos podrían aprender estrategias que les permitieran afrontar con éxito otras situaciones que pueden generalizar a otras áreas de su vida.
 4. Darles a conocer los hábitos defectuosos encontrados tras la aplicación de las pruebas o favorecer los considerados beneficiosos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCA LOZANO, A. (1999). Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario (escala CEPEA). A Coruña: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*.
- BECK, A. T., RUSH, A. J., SHAW, B. F. y EMERY, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- BERMÚDEZ CAÑETE, J.M. (1977). *Ansiedad y rendimiento*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid.
- BIGGS, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- CABACO, A. S. (2005). Retos e implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior: algunas reflexiones y experiencias desde la óptica de una universidad católica. *Cristianismo, Universidad y Cultura*, 13, 101-112.
- CABACO, A. S. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad para la formación integral. En A. del Agua (Coord.), *Misión de la Universidad hoy*. Libro de Actas del III Encuentro de profesores, profesionales e investigadores católicos. Madrid: EDICE.
- DOMÍNGUEZ, E. (2005). Organización universitaria y sociedad. *Cuadernos Sociales*, 4, 33-44.

Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios

- DOMÍNGUEZ, E. y BONANTINI, C. (2006). *Universidad y Poder*. Rosario (Argentina): Fundación Ross.
- DOMÍNGUEZ, E. y MEDEL, J. L. (1998). *Impacto de la U.E.X. sobre la Comunidad Autónoma de Extremadura, 1973-1994*. Badajoz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- ENTWISTLE, N. J. y RAMSDEN, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- MARTON, F. y ENTWISTLE, N. (Eds.) (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1984). Approaches to learning. En Marton, F., Hounsell, D.J. y Entwistle, N.J. (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GARCÍA GARCÍA, S. I. y GONZÁLEZ PUMARIEGA, S. (1996). Motivación en el ámbito universitario: concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tareas y aproximación al aprendizaje. *Revista de Educación*, 310, 337-360.
- PORTO RIOBOO, A. (1994). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Psicología, Santiago de Compostela.
- PORTO RIOBOO, A. (1995). *Cuestionario de Datos Personales y Académicos (C.D.P.A.)*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- POZAR, F. F. (1989). *Manual del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE)*. Madrid: TEA.
- SANZ, J. y VÁZQUEZ, C. (1998). Fiabilidad, validez y datos normativos del inventario para la depresión de Beck. *Psicothema*, 10, 2, 303-318.
- SPIELBERGER, C. D., GORSUCH, L. y LUSHENE, R. (1982). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo (S.T.A.I.)*. Madrid: TEA Ediciones.
- URRACA MARTÍNEZ, S. (1981). *Actitudes ante la muerte (preocupación, ansiedad, temor) y religiosidad*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid.
- VÁZQUEZ, C. y SANZ, J. (1991). *Fiabilidad y validez factorial de la versión española del inventario de depresión de Beck*. Paper presented at the Third Congress of Psychological Assessment, Barcelona, Spain.

