

# PERFIL DEL ALUMNADO EXTREMEÑO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

EMILIA DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ Y PILAR CAÑAMERO SÁNCHEZ

*Universidad de Extremadura*

Las nuevas tendencias en la Psicología Cognitiva han puesto cada vez más de relieve, por un lado, el papel activo del alumno en el aprendizaje y por otro lado, el papel del profesor no ya como impartidor de contenidos, sino más bien como facilitador del aprendizaje de sus alumnos e impulsor de que éstos aprendan de una manera eficaz. También hay que resaltar el considerable interés de la Psicología de la Educación en mejorar la calidad del aprendizaje, actuando sobre los procesos y estrategias para aprender.

De este modo, los estudiantes han pasado de ser sujetos pasivos del aprendizaje a sujetos activos, según estas tendencias, donde su interpretación personal de los hechos se ha convertido en el elemento fundamental del modelo. Este cambio de visión en cuanto al aprendizaje, significa que el profesor, no sólo debe preocuparse por el resultado del aprendizaje, sino que además debe tener en cuenta los procesos que intervienen en el mismo, enseñando a los alumnos estrategias que favorezcan dicho aprendizaje.

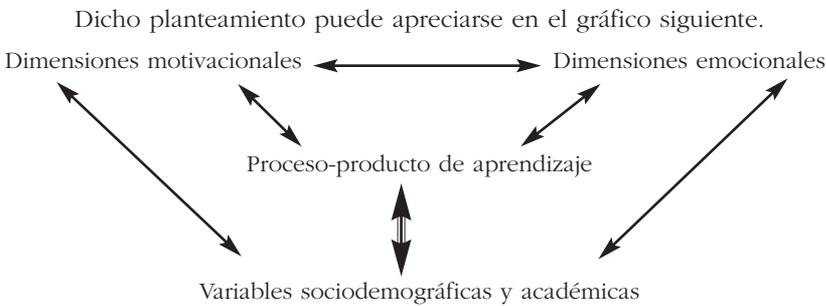
Podemos señalar que desde comienzos de los años ochenta, la investigación sobre 'enfoques de aprendizaje' y el 'procesamiento de la información' se pueden considerar como las dos posiciones teóricas más consolidadas en el campo de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Si queremos facilitar el aprendizaje de los universitarios, en nuestro caso los alumnos extremeños, y que éstos puedan conseguir una adecuada competencia profesional futura, es importante conocer cuáles son sus 'enfoques de aprendiza-

je', hábitos de estudio, niveles de estrés-ansiedad y depresión, así como su posible influencia en el rendimiento académico. Este es el objetivo que pretendemos con nuestro estudio, pues cuanto más capaces seamos de comprender el modo cómo aprenden los distintos alumnos, entonces, más les ayudaremos a aprender mejor. Una buena enseñanza debe incluir no sólo contenidos, sino que ha de enseñar cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo automotivar, con el fin de que el alumno desarrolle modos efectivos de mejorar la información y sus propios procesos de pensamiento.

### PLANTEAMIENTO

Consideramos que el proceso de aprendizaje de los universitarios está influido, entre otros muchos factores, 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. En nuestro estudio, analizamos estas dimensiones motivacionales y emocionales en la población universitaria extremeña. 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: edad, sexo, conocimientos previos, titulación, entre otras; y, por último, todas ellas influyen en el producto final: rendimiento académico y satisfacción con éste.



El modelo expuesto, es un modelo cíclico y especifica tres conjuntos claramente señalados, cuya relación incide en los resultados o producto del aprendizaje. Estos factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentran, interrelacionados unos con otros, convirtiéndose así en un complejo sistema interactivo y singular de cada contexto.

## OBJETIVOS

A continuación detallamos los tres objetivos que nos hemos propuesto con nuestro estudio:

### *Primer objetivo*

Efectuar el análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y académicas, y de las dimensiones motivacionales y emocionales de la muestra representativa seleccionada.

### *Segundo objetivo*

Correlacionar los resultados de las pruebas que miden las dimensiones motivacionales y emocionales entre sí, comparándolas con los de la población española, así como correlacionar y comparar las variables sociodemográficas y académicas entre sí.

### *Tercer objetivo*

Comparar la interacción existente entre las dimensiones motivacionales y emocionales, con las variables sociodemográficas y académicas de la muestra extremeña.

## INSTRUMENTOS

Para estudiar los objetivos descritos con anterioridad, hemos aplicado las siguientes pruebas:

### *1. Cuestionario de Datos Personales*

Se trata de un cuestionario anónimo, elaborado al efecto, que consta de 19 preguntas, algunas de las cuales son abiertas y otras se presentan con alternativas de respuesta. Pretende recoger información acerca de algunos datos de los alumnos que, a priori, creemos significadas, tales como edad, sexo, estado civil, entre otros.

## 2. *Cuestionario CEPEA*

Su nombre original es Study Process Questionnaire (SPQ). El cuestionario procede de Australian Council for Educational Research. Su autor (Biggs, 1987c) 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, 1999a). 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 ítems 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.

## 3. *Inventario IHE*

El Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) es una prueba elaborada con un propósito básico: detectar hasta qué punto el estudiante conoce su oficio. Se parte de la idea de considerar el estudio como una actividad, regida por un conjunto de hábitos intelectuales, a través de la cuál se intenta adquirir y transformar la cultura; es, en definitiva, un continuo proceso de aprendizaje (Pozar, 1989). 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: Condiciones ambientales personales, Condiciones ambientales físicas, Comportamiento académico y Rendimiento.
- Escala II: Planificación del estudio, con 12 elementos o preguntas que incluyen: Horarios y Organización.
- Escala III: Utilización de materiales, con 15 elementos o preguntas que incluyen: Manejo de libros, Lectura y Subrayado-Resúmenes.
- Escala IV: Asimilación de contenidos, con 15 elementos o preguntas que incluyen: 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.

#### 4. *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.

### 5. *Inventario BDI*

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. A nivel general, el BDI ha sido usado para evaluar la intensidad de la depresión en casi quinientos estudios clínicos publicados, y ha sido evaluado psicométricamente dentro de una amplia variedad de poblaciones psiquiátricas y normales.

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.

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: de 0-9 puntos
- depresión leve: de 10-18 puntos
- depresión moderada: de 19-29 puntos
- depresión grave: de 30-63 puntos

MUESTRA

El ámbito de nuestro estudio ha sido la Universidad de Extremadura (Domínguez, 2005) en sus cinco Campus Universitarios: Cáceres, Badajoz, Mérida, Plasencia y Almendralejo; y el universo, la población de alumnado universitario que, durante el curso académico 2003/04 cursaban estudios en alguna de las titulaciones que ofrecía la UEX. Teniendo en cuenta la dificultad que supone recoger datos de todos los Campus, dadas las distancias existentes entre ellos, creímos conveniente hacer el esfuerzo de obtenerlos para que la muestra fuera representativa de todos los Campus que conforman la Universidad de Extremadura.

En nuestro caso, la población está formada por los alumnos universitarios de la UEX que cursaban estudios de Diplomatura (tres cursos) o Licenciatura (cinco cursos, excepto Medicina que son seis). De un total de 27.394 matriculados en dicho curso, el tamaño de la muestra calculada ha sido, de 1956 estudiantes, distribuidos como se señala en la tabla posterior.

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 Ocupac.	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 Empres.	Badajoz	3.350	178	230
Facultad de Derecho	Cáceres	1.664	88	129
Facultad de Educación	Badajoz	1.799	96	91
Facultad de Estudios Empres. 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
<b>No sabe/No contesta</b>				7
	<b>TOTAL</b>	27.394	1.501	<b>1.956</b>

## CONCLUSIONES

Exponemos a continuación las conclusiones más importantes que hemos obtenido de nuestros planteamientos teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

Respecto al *objetivo primero* han sido las siguientes:

1. Referido a los datos personales de los alumnos o variables sociodemográficas, señalamos por los resultados obtenidos que, la Universidad de Extremadura acoge fundamentalmente a alumnado joven, con edades comprendidas entre los 18-23 años, provenientes de Centros públicos durante su permanencia en BUP, COU, FP y con cierto predominio del sexo femenino. Además, podemos afirmar que apenas existe alumnado procedente del extranjero en nuestra Universidad.

Gran parte de este alumnado, durante su estancia en la UEX, mantiene una dedicación plena al estudio, no dedicándose a otro tipo de «cargas sociales». Tan sólo algunos de ellos, compaginan sus estudios universitarios con algún trabajo remunerado dentro del sector de la Hostelería, de la Administración Pública o en Empresas Privadas. Entre el pequeño porcentaje de alumnos que trabaja mientras estudia, podemos decir que el principal objetivo de éstos, no es tanto estudiar por ocupar el tiempo libre u obtener una titulación, sino más bien estudian por gusto y con vistas a mejorar su formación. Por otro lado, cabe señalar que los estudiantes extremeños durante el curso académico, en general, no cambian de residencia; podemos decir que son estables en el domicilio, siendo Cáceres la provincia con más residentes.

También se pone de manifiesto un gran interés hacia el estudio por parte del alumnado procedente de la población rural, pues muchos de estos estudiantes vienen a la ciudad única y exclusivamente a estudiar. Esta afirmación guarda relación con el hecho de que el nivel de estudios que tienen los padres es escaso, es decir, sólo cursaron estudios primarios, y por tanto, muestran gran interés en que sus hijos aprendan y consigan una titulación universitaria.

Se constata, además, que la mayor parte de los universitarios extremeños consiguieron aprobar Selectividad en la convocatoria de junio, y hemos comprobado por nuestros datos, que existe una alta correlación entre la nota media de BUP, COU, FP y la nota media de Selectividad. Del mismo modo se concluye que, entre las titulaciones más demandadas por los estudiantes extremeños, se encuentran las relacionadas con la especialidad de Ciencias Sociales y de Sanitaria, siendo las menos demandadas las de la rama de Economía y Administración. Así mismo, un gran porcentaje de universitarios, prefiere estudios de Licenciaturas frente a Diplomaturas, lo cuál es un aspecto positivo a destacar en nuestra Universidad. Cabe señalar que el mayor número de alumnado de la muestra estudiada, se encuentra matriculado en primer curso y el que menos, en quinto. Por otro lado, mencionamos que entre los planes académicos que persiguen los alum-

nos al finalizar la carrera, un alto porcentaje de ellos (64%) opta por finalizar estudios con un buen expediente académico, siendo pocos los extremeños desmotivados que desean terminar los estudios de cualquier manera, incluso con mal expediente. Asimismo, también prefieren encontrar algún trabajo relacionado con lo que han estudiado y a muy pocos les interesa la docencia en Secundaria, Universidad, o continuar realizando estudios de Doctorado.

En último lugar, podemos afirmar que el 58% de nuestros alumnos extremeños considera tener un rendimiento académico normal respecto a sus compañeros de titulación y tan sólo un 0,26% de ellos lo considera tener malo. En general, el 51,81% del alumnado extremeño, manifiesta tener una satisfacción dentro de la normalidad en relación a su rendimiento académico.

2. Describimos las conclusiones de las dimensiones motivacionales, con los resultados del cuestionario CEPEA y haciendo referencia a cada una de sus subescalas. Comprobamos que:

Los universitarios extremeños manejan un mayor número de Motivos Superficiales que Profundos al enfrentarse a su proceso de aprendizaje y estudio. Podemos decir que, estos Motivos Superficiales son de naturaleza extrínseca y se caracterizan por evitar el fracaso pero sin trabajar demasiado. De este modo, el principal objetivo que manifiesta el alumnado extremeño es obtener las mínimas calificaciones posibles para aprobar, cumpliendo con los requisitos básicos de la tarea.

Utilizan en mayor medida más Estrategias Superficiales que Profundas en su aprendizaje, y también más Motivos Superficiales y más Estrategias Superficiales que los que suelen utilizar el resto de alumnos universitarios españoles. Conclusión lógica, pues si las intenciones que tienen los alumnos extremeños hacia la tarea de aprender son superficiales, se ha de correlacionar también con la utilización de Estrategias Superficiales, ya que, como se deduce de otras investigaciones, los estudiantes adoptan aquellas estrategias que son coherentes y afines con sus motivos. Por tanto, los motivos, intenciones y metas de los alumnos, determinan las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares, es decir, van acomodando su aprendizaje a las distintas circunstancias y demandas. Suele suceder que los resultados más óptimos se producen cuando la estrategia utilizada es congruente con el estado motivacional que predomina en el estudiante.

Se suele asociar un tipo de motivación con cada uno de los 'Enfoques de Aprendizaje'. Así, la motivación intrínseca se relaciona con el Enfoque Profundo; el miedo al fracaso, con el Enfoque Superficial, y la necesidad de logro, con el Estratégico. Con este planteamiento, se entiende que un determinado tipo de motivación propicia el uso de un conjunto de estrategias de estudio y aprendizaje, generando un estilo de aprendizaje particular, que incidirá significativamente, en la cantidad y calidad del aprendizaje del estudiante. De este modo, un

alumno motivado intrínsecamente, selecciona y realiza actividades por el interés, curiosidad que éstas le provocan. Un estudiante motivado extrínsecamente, se compromete en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas.

En relación a los Motivos Profundos y Motivos de Logro de los extremeños, cabe mencionar que se sitúan al mismo nivel que la población universitaria nacional. Este dato puede decirnos que, aunque nuestros alumnos extremeños no presentan demasiados Motivos Profundos y utilizan pocas Estrategias Profundas, sin embargo, ven las tareas como interesantes y con implicación personal, es decir, se centran en el significado y consideran el aprendizaje como satisfactorio, al menos tanto como el resto de universitarios españoles.

En el caso de las Estrategias Profundas, podemos decir que los extremeños están por debajo respecto a la muestra nacional. Sin embargo, en Estrategias de Logro, los extremeños obtienen mayores puntuaciones. Como podemos apreciar, este resultado no se corresponde con los Motivos de Logro de los extremeños, puesto que son equiparables al del resto de españoles.

En la escala Enfoque Superficial, el alumnado extremeño se sitúa 15 percentiles por encima frente al resto de españoles. Este dato parece confirmarnos que, a mayor predisposición de los alumnos por los Motivos y Estrategias Superficiales, también aparece un mayor predominio de Enfoques Superficiales. Como conclusión, los extremeños superan en un 15% a la muestra total española en Motivos, Estrategias y Enfoques Superficiales. Este Enfoque Superficial caracteriza a un alumno como portador de una motivación extrínseca, la cuál supone cubrir los objetivos académicos mínimos con el fin de no suspender. En cuanto a las estrategias empleadas, optan por aquellas que les ayudan a seleccionar detalles y reproducirlos del modo más exacto posible. Es decir, los estudiantes de nuestro estudio evitan el fracaso pero sin trabajar demasiado, cumplen con la tarea, sacan la calificación suficiente para aprobar, recurren al aprendizaje memorístico y consideran el aprendizaje como un medio obligado para el logro de otros fines. Cuando la carga de trabajo es excesiva y el tiempo de aprendizaje es corto, es más fácil que se propicien Enfoques Superficiales, puesto que el Enfoque Profundo requiere tiempo de aprendizaje para poder utilizar las estrategias que permitan interrelacionar la información y una comprensión profunda del significado.

Respecto a los Enfoques Profundo y de Logro de los extremeños, se sitúan al mismo nivel que la población universitaria de referencia.

Para finalizar las conclusiones derivadas de la aplicación de la escala CEPEA, afirmamos que los alumnos extremeños superan en un 5% en la escala Compuesto Superficial-Logro al resto de españoles. De este modo, podemos señalar que los Motivos que manifiestan los extremeños son de Logro, es decir, persiguen obtener buenos rendimientos académicos, pero consideran que la reproducción precisa de detalles es la mejor forma de alcanzar esa intención. Los

alumnos pueden creer que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender mecánica y repetitivamente el material de aprendizaje, pero sin implicarse en la comprensión.

En cambio, en el Compuesto Profundo-Logro nuestros alumnos extremeños se sitúan en similares condiciones que el resto de españoles. Este compuesto se caracteriza porque los alumnos se aproximan a las tareas de aprendizaje de forma organizada y con una búsqueda estratégica del significado de las mismas. Tienen un alto nivel de motivación intrínseca y pretenden la consecución de altas calificaciones.

3. Como conclusiones de la aplicación del Inventario I.H.E., sobre Hábitos de Estudio, afirmamos lo siguiente:

Teniendo en cuenta que la persistencia en la tarea de estudio está relacionada con el nivel de motivación que tiene el alumno hacia la consecución del objetivo establecido, podemos decir que, cuando éste es alto, el estudiante persiste en su estudio el tiempo preciso para completar la tarea. Ello le lleva a dedicar un mayor número de horas de estudio individual. No ocurre lo mismo cuando el nivel motivacional es menor, pues entonces no persiste lo suficiente, produciéndose así más fácilmente un abandono y el tiempo de estudio individual es menor. Del mismo modo, cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, los estudiantes están más dispuestos a aprender con comprensión.

Dicho esto, cabe mencionar que, los alumnos extremeños utilizan las condiciones ambientales de su estudio (escala I) de manera adecuada. Dichas condiciones abarcarían desde las condiciones personales (ambiente familiar, escolar), las condiciones físicas (estado físico del cuerpo), comportamiento académico (normas de su Universidad) hasta su rendimiento; por tanto, en general, los alumnos disponen de un lugar agradable para su estudio, así como de una buena preparación física.

Sin embargo, los extremeños no planifican todo lo bien que deberían su estudio (escala II), es decir, no confeccionan un horario de estudio personal adecuado, no incluyen todas las asignaturas en dicho horario, y no realizan periodos de descanso, entre otras.

También utilizan de manera adecuada los materiales de estudio (escala III) respecto a sus compañeros españoles, entendiéndolo por material desde libros de consulta, de ampliación, resúmenes, esquemas; es decir, recurren a diferentes fuentes de consulta e información a la hora de llevar a cabo su tarea.

Y, tan solo un 31,97% de los extremeños, asimila adecuadamente los contenidos (escala IV). Por tanto, nuestros alumnos necesitan tener más confianza en su propia memoria, comprender antes de memorizar, y hacer aprendizajes significativos y duraderos.

Para finalizar con este Inventario IHE, confirmamos que los extremeños no son del todo muy sinceros (escala S).

4. Pasamos a describir las conclusiones referidas a las dimensiones emocionales.

De las referidas a la aplicación del cuestionario STAI que hace referencia a la ansiedad, señalamos que la forma A/E señala cómo se siente el alumno en un momento particular, mientras que la forma A/R nos dice cómo se siente el alumno generalmente. La forma A/E se relaciona con situaciones directamente de estrés académico que producen tensión en los estudiantes como puede ser presentar un examen oral, escrito, tener un buen método de estudio y una acertada elección profesional, o no tenerlos.

En nuestro estudio, en la forma Ansiedad-Estado (A/E), las mujeres extremeñas obtienen una puntuación algo mayor que el resto de mujeres españolas. En el caso de los hombres extremeños, se equipara la puntuación en la forma A/E con el resto de varones españoles. Sin embargo, en la forma Ansiedad-Rasgo (A/R) del STAI, tanto hombres como mujeres extremeñas, obtienen puntuaciones similares a las de los hombres y mujeres españoles.

5. En cuanto a las conclusiones obtenidas sobre depresión como aplicación del Inventario BDI, se constata que el 71,47% de los extremeños manifiesta tener un grado de depresión dentro de la normalidad y tan solo el 0,87% de ella, podría padecer depresión grave.

Respecto a *las conclusiones obtenidas en el segundo objetivo*, establecemos tres grandes apartados que son los siguientes:

1. Conclusiones obtenidas de las correlaciones entre las diferentes pruebas.

Comenzando con la escala CEPEA señalamos las correlaciones que se producen en sus diferentes subescalas:

- Motivo Superficial: Existe una alta correlación y relación intensa con Enfoque Superficial y con Compuesto Superficial-Logro. Aquellos alumnos que utilizan en mayor medida un Enfoque Superficial en sus estudios, también utilizan con más frecuencia un Compuesto Superficial-Logro.
- Motivo Profundo: Del mismo modo, encontramos una alta y significativa correlación con Enfoque Profundo y Compuesto Profundo-Logro. La utilización de un Enfoque Profundo se asocia con el uso de este Compuesto.
- Motivo de Logro: Se constata una alta correlación y relación intensa con Enfoque de Logro y Compuesto Superficial-Logro. Destaca la existencia

del componente de Logro asociado a la utilización conjunta de Enfoques y Compuestos.

- Estrategia Superficial: Es significativa la alta correlación con Enfoque Superficial. Se corrobora la asociación existente entre la Estrategia y el Enfoque Superficial.
- Estrategia Profunda: Se manifiesta una correlación significativa con Enfoque Profundo y Compuesto Profundo-Logro. Podemos afirmar que cuando se utilizan aspectos de profundidad, tanto Estrategias, Enfoques y Compuestos, están asociados.
- Estrategia de Logro: Observamos una alta correlación con Enfoque de Logro y Compuesto Profundo-Logro. Ocurre lo mismo que en el caso anterior. Cuando un alumno utiliza en mayor medida una Estrategia de Logro, tiende a utilizar en la misma medida, el Enfoque de Logro y el Compuesto Profundo-Logro.
- Enfoque Superficial: Es de destacar alta correlación con Compuesto Superficial-Logro.
- Enfoque Profundo: Es relevante la alta correlación con Compuesto Profundo-Logro. Este dato corrobora los comentarios anteriores con respecto a la asociación entre el factor Logro y las características de profundidad.
- Enfoque de Logro: Se detecta una alta correlación con Compuesto Superficial-Logro y con Compuesto Profundo-Logro.

Considerándolo globalmente en todos estos casos, la correlación que se ha producido ha sido positiva. Como podemos observar, existe correlación entre los Motivos (Superficial, Profundo, Logro) y las Estrategias (Superficial, Profunda, Logro) con cada uno de los tres Enfoques (Superficial, Profundo y de Logro). Así, un estudiante con predisposición hacia el Aprendizaje Profundo, utiliza Estrategias Profundas cuando se ve ante tareas que le demandan este tipo de enfoque. Lo mismo ocurre con el Enfoque Superficial. Pero, también sucede que, un estudiante con Motivos Profundos recurre a Estrategias Superficiales cuando las tareas que tiene que realizar le exige utilizar Estrategias Superficiales.

Respecto al Inventario IHE sobre Hábitos de Estudio, se aprecia correlación regular entre la escala I (ambiente) y la escala II (planificación).

En el cuestionario STAI sobre ansiedad, se señala correlación regular entre la forma Ansiedad-Estado (A/E) y la forma Ansiedad-Rasgo (A/R).

El Inventario BDI de depresión muestra correlación regular con la forma Ansiedad-Rasgo (A/R).

2. Conclusión al comparar los resultados de las pruebas aplicadas entre Extremadura y España.

En relación a la escala CEPEA, tenemos que señalar que los alumnos extremeños utilizan al enfrentarse a su estudio, de forma significativa con respecto al resto de alumnos españoles, más Motivos Superficiales, mayor uso de las Estrategias Superficiales, mayores Enfoques Superficiales y Compuestos Superficial-Logro. En el resto de las escalas del cuestionario CEPEA, no hay significatividad (Motivos Profundos, Motivos de Logro, Estrategia Profunda, Estrategia de Logro, Enfoque Profundo, Enfoque de Logro, Compuesto Profundo-Logro). Se corrobora así nuestro primer análisis realizado durante la descripción de los resultados de las pruebas.

En el Inventario I.H.E., podemos comprobar en nuestro estudio que, significativamente, los extremeños hacen un mayor uso de las condiciones ambientales (escala I), mejor utilización de los materiales (escala III), mejor asimilación en los contenidos (escala IV) que el resto de españoles. Sin embargo, los extremeños planifican de forma menos adecuada su estudio (escala II). También estos resultados corroboran el análisis que hemos realizado durante la descripción de los resultados de las pruebas.

Respecto al cuestionario STAI, los hombres extremeños presentan menos A/E que los hombres españoles. Este dato no se corresponde exactamente con los presentados en el estudio descriptivo, cuya precisión es menor. La divergencia se debe a la asimetría de la distribución muestral. En la forma A/R, los hombres extremeños manifiestan mayor A/R que los hombres españoles. En el caso de las mujeres extremeñas, cabe decir que, presentan menos A/E y A/R que las mujeres españolas.

No tenemos conclusiones para el Inventario BDI puesto que no existen datos nacionales.

3. Conclusiones de la correlación y comparación entre las variables socio-demográficas y académicas.

Es destacable resaltar la correlación significativa existente entre los estudios que tiene la madre y los estudios que tiene el padre. Podemos afirmar que, los estudios que tiene uno de los cónyuges está en consonancia con los estudios que tiene el otro. Son muy significativos los valores tan altos de padres con estudios universitarios de Ciencias cuyas esposas poseen también estos estudios. Sin embargo, en el polo opuesto, también se cumple la afirmación que madres sin estudios, se relacionan en una proporción significativamente mayor con personas sin estudios para formar su pareja.

En segundo lugar, también es significativo señalar la relación existente entre la percepción que tienen los alumnos de su rendimiento académico y el grado de satisfacción que muestran con el mismo. La idea que tenemos sobre nuestras capacidades influye en la tarea que elegimos, en las metas que nos proponemos,

en la planificación y en el esfuerzo. Por ello, en cualquier actividad que hacemos, a mayor sensación de competencia, se dan más exigencias y aspiraciones, así como mayor dedicación hacia la misma.

De todo ello, se deduce que los universitarios extremeños que consideran tener un rendimiento académico normal o bueno, manifiestan también una satisfacción normal o alta respecto a éste. En concreto, un total de 51,81% de nuestros alumnos manifiestan un grado normal de satisfacción en su rendimiento y el 23,25% lo cree tener alto. Por tanto, con estos datos podemos pensar que los extremeños son optimistas, ya que sólo el 3,84% de ellos muestran muy baja satisfacción en su rendimiento académico. Sin embargo, cabe señalar que significativamente, existen más alumnos de los esperados, que creen tener un rendimiento malo ó muy malo, y como consecuencia de ello, la satisfacción con el mismo, es también muy baja. También, hay un grupo que significativamente, considera tener un buen rendimiento académico y una alta satisfacción con ello.

*Las conclusiones obtenidas en el objetivo tercero*, las definimos a continuación.

1. Comparando las variables sociodemográficas y académicas con las pruebas aplicadas y atendiendo a las tres variables donde hemos encontrado significatividad, tales como 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 pun-

túan 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.

2. Del análisis multivariante, distinguimos las conclusiones significativas de siete grandes aspectos.

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 D) 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 Sanitarios, 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, Administrativos, 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 1º frente a los de 3º. Por el contrario, los extremeños que menos uso hacen del Enfoque Superficial son los de 4º, 5º y 2º. 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 1º curso respecto a 4º y 5º 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 1º curso frente a 2º, 4º y 5º. En Compuesto Profundo-Logro también lo utilizan más los alumnos de 1º.

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

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

## PERSPECTIVAS FUTURAS

La Universidad de Extremadura tiene entre sus objetivos principales contribuir a la formación de sus alumnos. Dicha labor no sólo implica formarles como personas, sino que, esta formación debe abarcar también otros ámbitos como el académico, puesto que los universitarios de hoy, serán los profesionales de mañana. Si queremos que los alumnos extremeños 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.

Por otro lado, la mejora de la calidad de la enseñanza debe constituir un objetivo concreto en los planes de actuación institucional tanto de la Universidad como de los centros y departamentos. En esta dirección las políticas educativas deben comprometerse con tal fin y recabar el adecuado nivel de implicación del resto de los miembros de la comunidad universitaria, porque el compromiso social de una institución universitaria será mayor en la medida que se consigan los fines para los que está propuesta.

A diferencia de lo que ha ocurrido en otras Universidades, en la UEX no existe tradición de actividades orientadoras. 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, que siempre incidirá en el futuro a mejorar su desarrollo profesional. Formando hombres y mujeres formamos profesionales. No hacerlo, carece de sentido y alcance. Se trata de una propuesta no sólo rehabilitadora en cuanto a intervenir sobre las dificultades que se detecten, sino que puede servir como base para la toma de decisiones en una línea de prevención primaria. 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.

En relación a estas ideas cabe señalar que, con el actual planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que pone como meta el horizonte del año 2010, se incide aún más en la necesidad de mejorar la Universidad.

Son, por tanto, varias las habilidades que el docente debe desarrollar en el nuevo escenario. Pero el docente tiene que diseñar para aprender, que es una tarea más compleja que la mera transmisión de conocimientos, ya que el aprendizaje en términos del EEES es desarrollo competencial. Las adaptaciones en la práctica docente requiere una reflexión en tres dimensiones (3D): qué competencias entrenar (objetivos), cómo las adquiere el alumno (metodología), para qué tipo de dominio (realización). Específicamente, se señala la necesidad urgente de:

- Reconsiderar contenidos y programas
- Realizar una planificación realista de la actividad del alumno
- Globalizar competencias genéricas y específicas
- Trabajo en equipo para el diseño de resultados de aprendizaje

En síntesis, ser profesor en Educación Superior y en el marco de la convergencia europea, requiere compromisos con:

- La producción del conocimiento (labor de investigación)
- La transmisión del conocimiento (labor docente o de formación)
- La difusión del conocimiento (publicación y asistencia a foros)
- La innovación y la calidad (entrega profesional y personal al alumno)

Por tanto, es necesaria la actualización profesional para que el docente universitario desarrolle y promueva, no sólo el dominio científico de su asignatura, sino también el dominio estratégico y actitudinal; es decir, que el alumno protagonice y vivencie su progreso cognitivo, procedimental y moral.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barca Lozano, A. (1999a). *Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario (escala CEPEA)*. A Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Barca Lozano, A., Porto, A., Santorum, R. y Núñez, J.C. (1995b). *Propuesta de un modelo para la evaluación del proceso de aprendizaje en el contexto universitario*. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. y Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press.
- Beltrán Llera, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bermúdez Moreno, J. (1978 b). Ansiedad y rendimiento en tareas intelectuales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 151, 183-207.
- Bernad Mainar, J.A. (1990). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la universidad*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Biggs, J.B. (1987c). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Buendía Eisman, L. y Olmedo Moreno, E.M. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F. y Herrero Díez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicotema*, 12, 4, 615-622.
- Cano García, F. (1996). Estudio académico y enfoques de aprendizaje. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 35-50.
- Domínguez Rodríguez, E. (2005). Organización universitaria y sociedad. *Cuadernos Sociales*, 4, (33-44). Rosario (Argentina): Universidad Nacional de Rosario.
- Entwistle, N.J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Suárez Riveiro, J.M. y Fernández Suárez, A.P. (2000). Diferencias en los componentes cognitivo y afectivo-motivacional entre distintos niveles de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Bordón*, 52 (4), 537-553.

- Hernández Pina, F., García Sanz, M.P. y Maquilón Sánchez, J.J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial). *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 12, 22, 303-318.
- Hernández Pina, F., García Sanz, M.P., Martínez Clares, P., Hervás Avilés, R.M. y Maquilón Sánchez, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 487-510.
- 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. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Pask, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- 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.
- Pozar, F.F. (1989). *Manual del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE)*. Madrid: TEA.
- Roces Montero, C., González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S., García Rodríguez, M.S. y Álvarez Pérez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y Conducta en Situación Educativa*, 1, 1, 41-50.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, L. y Lushene, R. (1982). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo (S.T.A.I.)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Gómez, M.L., Vieiro Iglesias, P., Cuevas González, L.M. y González, R.M.<sup>a</sup> (1997). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (14), 287-298.