



---

# **Influencia de las técnicas de estudio en el rendimiento académico en alumnos de primero de educación secundaria obligatoria**

---

**Marta García Jiménez**  
**Investigación educativa**

**TFG 2015**

**Pedagogía**

---

# **Influencia de las técnicas de estudio en el rendimiento académico en alumnos de primero de educación secundaria obligatoria**

**Marta García Jiménez**

**Investigación educativa**

## **Resumen**

El objetivo de esta investigación es mejorar el rendimiento académico de los alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria, mediante la puesta en práctica de un curso de técnicas de estudio, el cual se ha llevado a cabo en un colegio de Granada capital. El procedimiento seguido ha sido la aplicación de un pretest y un postest sin grupo control. Los test que se han aplicado, en ambos momentos, han sido el Inventario de hábitos de estudio (I.H.E) de Fernández (1995), el cual mide los hábitos de estudio de los alumnos; y el Cuestionario Motivación para el aprendizaje y la ejecución (M.A.P.E.II) de Montero y Alonso (1992), el cual mide la motivación de logro o de ejecución en el contexto escolar.

Posteriormente se ha realizado un curso de técnicas de estudio en el que se ha trabajado a lo largo de tres sesiones, que correspondían a tres bloques diferenciados en estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y estrategias de apoyo.

Tras realizar los análisis oportunos se ha obtenido que no ha habido una mejora significativa tras la aplicación del curso, debido a factores como el tiempo para realizar ejercicio prácticos, a la falta de interés por parte de los alumnos, o falta de implicación del profesorado en cuanto a fomentar el uso de las técnicas de estudio en el aula. Se ha concluido que es conveniente que se amplíe esta investigación y que se contemplen los factores que han impedido la mejora significativa en el rendimiento del alumnado.

**Descriptor:** Técnicas de estudio; estrategias de aprendizaje; motivación; ansiedad; rendimiento académico.

## 1. Introducción

La importancia de la buena utilización de las estrategias y técnicas de estudio, está directamente relacionada con el desarrollo cognitivo de la persona. Esto es debido a que en el actual sistema educativo español, en la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos deberán alcanzar las competencias básicas de cada nivel para promocionarse al siguiente (Núñez, Biencinto, Carpintero y García, 2014). Para alcanzar dichas competencias se requiere la utilización de técnicas de estudio adecuadas puesto que el objetivo final es adoptar un método de estudio eficaz y mejorar el rendimiento del alumnado.

La finalidad que persigue el aprendizaje es la adquisición de conocimientos y la comprensión de los mismos. Ambos elementos se desarrollan mediante los procesos interactivos de enseñanza y estudio (Barca, Castro, Almeida y Barca-Lozano, 2014). Es necesario que cada estudiante encuentre su propio método de estudio eficaz, ¿Por qué? Porque cada vez que alcancen un nivel de estudios superior se le exigirá, por consiguiente, un procesamiento cognitivo más elaborado. Para llegar a desarrollar éste procesamiento es indispensable que cada estudiante tenga un bagaje importante de estrategias para resolver las tareas que se le planteen. De acuerdo con esto se podría decir que un buen método de estudio es aquel que nos ayuda a comprender aquel contenido/conocimiento que queremos incorporar a nuestro bagaje personal de saberes (Cano, Rubio y Serrat, 2010; Salas, 2010; Tierno, 2009).

Steinberg (2005) afirma que estas estrategias adquieren relevancia en la etapa de la adolescencia debido a que el desarrollo cognitivo en dicho periodo permite que los estudiantes se autorregulen en las actuaciones que llevan a cabo. Esto hace posible que tanto la planificación, como la regulación y evaluación de las actividades vayan dirigidas a lograr un aprendizaje significativo, y por consiguiente, una mejora en el rendimiento escolar del estudiante. Se podría decir, que las estrategias de aprendizaje constituyen un elemento imprescindible para un correcto funcionamiento del proceso de aprendizaje de un estudiante, más aún si se tiene como fin alcanzar aprendizajes significativos (González, Galipienso, Contreras, Navarro, Fernández y Gilar, 2014).

La aplicación de las estrategias de aprendizaje es controlada, ya que implica el uso selectivo de recursos y capacidades propias que tiene un alumno. Además requiere planificación y control en la ejecución de la tarea y se relacionan con la metacognición

o dicho de otro modo, con el conocimiento sobre los procesos mentales propios. Según Valle, González, Cuevas, Rodríguez y Baspino (1998) las estrategias de aprendizaje están compuestas por otros elementos más simples, las técnicas de aprendizaje y las habilidades, por ello se considera que es eficaz una estrategia dependiendo de las técnicas de estudio que la compongan.

#### *Procesos, técnicas y estrategias de aprendizaje.*

En la actualidad existe controversia a la hora de diferenciar entre lo que es un proceso, una técnica y una estrategia, ya que, como menciona Beltrán (2003), no hay una delimitación nítida de estos constructos.

El término *proceso* se refiere a una cadena de operaciones mentales que el sujeto tiene que aplicar en el momento de aprender, tales como la atención o la motivación. Estas son actividades poco visibles y están encubiertas. Por otro lado, las *técnicas* son visibles y por consiguiente manipulables, se habla de técnicas cuando nos referimos al subrayado, esquema, entre otras, actividades específicas que se llevan a cabo para conseguir un buen método de estudio eficaz. Por último, las *estrategias*, son aquellas que no son tan poco visibles como los procesos ni tan visibles como las técnicas, por lo que la organización del contenido que llega al sujeto y su posterior comprensión, podría ser un ejemplo de estrategia (Beltrán, 2003).

También hay que diferenciar entre *procesos*, *habilidades* y *tácticas*, ya que son conceptos muy próximos en cuanto a definición y requieren delimitarlos para no caer en error. En cuanto a *procesos básicos* se refiere a la atención o la recuperación. Es decir, una serie de procesos que intervienen en el momento de captar la información nueva que recibimos y “conectarla” con aquella que tenemos previamente. Existen varios procesos, tales como la adquisición, la recuperación y el control del aprendizaje. Las *habilidades* son rutinas cognitivas que se realizan para llevar a cabo tareas de índole específico, tales como: leer, escribir, entre otras. Por último, las *tácticas o técnicas* son aquellas actividades específicas que se realizan cuando el estudiante está aprendiendo. Es decir, un estudiante decide emplear una u otra táctica o técnica dependiendo del problema o cuestión que le surja resolver (Cano, 2007).

Otros autores como Weinstein y Mayer (1986) definen las estrategias de aprendizaje como aquellas conductas y conocimientos que utiliza un estudiante en su

aprendizaje, con el fin de que influyan en el proceso de codificación de la tarea, facilitando la adquisición del conocimiento, así como su recuperación.

Partiendo de la definición señalada, los mismos autores establecieron una clasificación de estrategias de aprendizaje, de acuerdo con el control cognitivo que el estudiante utiliza para llevar a cabo un aprendizaje significativo. En la clasificación se incluyeron: (a) las *estrategias de repetición*, las cuales se basan en repetir de forma activa aquello que se desea aprender; (b) las *estrategias de elaboración*, siendo aquellas que implican relacionar el conocimiento previo con el nuevo a adquirir; (c) las *estrategias de organización*, aquellas que se encargan de estructurar la información que queremos integrar; (d) las *estrategias de regulación* o control, encargadas de la planificación del estudio, supervisión y evaluación del mismo; y por último (e) las *estrategias afectivas*, las cuales se encargan de los aspectos que tienen que ver con la motivación, la ansiedad y la concentración del individuo (Weinstein y Mayer, 1986).

#### *Tipos de estrategias de aprendizaje*

Cano (2007) señala tres tipos de estrategias de aprendizaje, que son: las *estrategias cognitivas*, las *estrategias metacognitivas* y las *estrategias de apoyo*.

Las *estrategias cognitivas* son aquellas que permiten al estudiante tomar decisiones sobre las acciones que caracterizan al sistema cognitivo. Además son las encargadas de relacionar los procesos básicos para poder adquirir y procesar la información que llega al cerebro, los procesos responsables del aprendizaje, así como del pensamiento crítico y la creatividad. Dentro de las estrategias cognitivas, las tres más importantes son: el repaso, la organización y la elaboración. Las técnicas utilizadas son lectura, subrayado, esquema, mapa conceptual, cuadros de doble entrada, resumen, tomar apuntes y reglas nemotécnicas (Rubio, 2010; Salas, 2010; Tierno, 1995).

Las *estrategias metacognitivas* son aquellas que tienen como finalidad la optimización de los recursos cognitivos. Se distinguen dos facetas de la metacognición, el metaconocimiento o conocimiento sobre el conocimiento y el control y regulación de la actividad cognitiva (Cano, 2007). Con respecto al metaconocimiento éste podía hacer referencia a tres cosas: a la persona, a la tarea y a la estrategia. El mismo autor destaca tres principales actividades que intervienen en el control y la regulación de la propia conducta en el momento de aprender: la planificación (se establecen objetivos y metas reales de acuerdo con la dificultad de la asignaturas o el tiempo disponible para hacer la

tarea), la regulación (el alumno ajusta el tiempo que va a invertir en cada asignatura), y por último, la evaluación (revisar los pasos que se han dado para el estudio de la tarea o cuáles son los resultados obtenidos). Las técnicas de estudio utilizadas son la planificación, la organización y las condiciones ambientales para el estudio (Salas, 2010 y Tierno, 1995).

El tercer tipo de estrategias, son las de *apoyo*, encargadas de sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender. Se incluye la motivación, el control de la ansiedad, la concentración y atención, las cuales van a mejorar el rendimiento del estudiante en el momento de aprender. Para que un estudiante aprenda se requiere que sea capaz cognitivamente de hacer frente a las tareas de aprendizaje que se le propongan, así como que tenga motivación hacia el mismo, es decir, que la motivación vaya dirigida hacia una resolución eficaz de las tareas propuestas (González y otros, 2014). La motivación es un proceso que guía hacia una meta, no es un producto (Pintrich y Schunk, 2006). Boza y Toscano (2012) diferencian entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. Las actividades que tienen una motivación intrínseca son aquellas que le provocan al estudiante interés por sí mismas y no necesitan un refuerzo externo, como es el caso de las actividades que tienen motivación extrínseca, ya que proporcionan una satisfacción al estudiante mediante incentivos externos, que no tienen conexión con la actividad en sí misma.

Relacionado con la motivación intrínseca, según Mayer (2004), se distingue la motivación basada en el interés, basada en la autoeficacia y basada en atribuciones. La motivación *basada en el interés* puede ser situacional e individual. La motivación basada en la autoeficacia se centra en corroborar tu expectativa sobre la capacidad de realizar una tarea. Y por último, la motivación basada en atribuciones, es que el alumno tanto para el éxito como el fracaso en sus tareas de estudio le atribuye esto a causas externas o internas, es decir, la capacidad, el esfuerzo, la dificultad y la suerte.

*¿Qué influencia tienen en el rendimiento académico del estudiante?*

El rendimiento académico de un alumno se debe en gran medida a elaboraciones cognitivas y las capacidades que percibe el alumno en el momento de realizar las tareas (Bandura, 1999). Para comprender la relación que existe entre los aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y comportamentales de un alumno es necesario referirse a la corriente investigadora de los “*modelos de aprendizaje autorregulado*” (Boekaerts,

Pintrich y Zeidner, 2000). Este aprendizaje requiere que el alumno sea consciente de las demandas de la tarea a realizar, así como de sus propias cualidades y de las estrategias de aprendizaje necesarias para realizarla con éxito (González y otros, 2014).

Schunk (1998) afirma que en la autorregulación influyen variables motivacionales como puede ser el logro de las metas que se proponga el alumno, las expectativas de los resultados obtenidos, entre otras. Esto tiene un papel muy relevante en las decisiones que toma un estudiante a lo largo de su vida académica así como su rendimiento académico en cada una de las etapas que va superando.

El modelo integral de aprendizaje autorregulado que propusieron Pintrich y Schrauben (1992) considera que existen diversos factores que intervienen en el aprendizaje del estudiante, como son los factores cognitivos y motivacionales. Ambos factores están íntimamente ligados al compromiso que tiene el estudiante con la tarea que se le propone así como su rendimiento académico (Cardozo, 2008). Para que se obtenga éxito en la realización de una tarea, es imprescindible que el estudiante se sienta motivado, por lo que aumentará su interés hacia la tarea, la capacidad de concentración durante la realización de la misma, así como la adquisición del contenido (Sequiera, 2007).

La ansiedad influye en el rendimiento escolar del estudiante. Según Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) la ansiedad es un componente afectivo que repercute de forma negativa en el desempeño de la tarea a realizar, por lo que una excesiva ansiedad o preocupación por realizar de forma correcta la tarea, puede surgir el efecto contrario a lo que se pretende. Por ello, se ha de tener en cuenta que altos niveles de ansiedad puede llevar al estudiante a reducir la eficacia de su aprendizaje y por consiguiente, disminuir su rendimiento académico. Esto se debe a que aquellos estudiantes que tengan mucha ansiedad, les es más complicado concentrarse y prestar atención a la tarea que se le ha propuesto realizar, y todo esto se deriva en un mal procesamiento de la información que no organizan ni catalogan en la mente (Gladys, 2001).

El rendimiento académico está muy ligado tanto a los procesos cognitivos como a la motivación y ansiedad que sufre el estudiante cuando hace frente a la tarea de estudiar, por ello el objetivo central de esta investigación es aumentar el rendimiento académico mediante las técnicas de estudio, la motivación y el control de la ansiedad.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La población participante del estudio consta de tres grupos-clases, naturales de 1º E.S.O del colegio Maristas “La Inmaculada” de la ciudad de Granada. Los grupos presentaban variables similares en cuanto a status socioeconómico y edad (11-12 años). En la Tabla 1 se puede observar que del grupo A, han participado un total de 29 alumnos, de los cuales 14 son niños y 15 niñas; del grupo B, ha participado un total de 30 alumnos, de los cuales 18 son niños y 12 niñas; y del grupo C, han participado un total de 27 alumnos, de los cuales 11 son niños y 16 son niñas.

Además se ha contado con la buena disposición de los tutores, ya que el curso de técnicas de estudio que se ha llevado a cabo ha sido en horario de tutoría, así como la aceptación por parte del equipo directivo del centro para su realización.

Tabla 1. *Frecuencia según el grupo-clase*

		Sexo	
		Niño	Niña
Grupo	A	14	15
	B	18	12
	C	11	16
	Total	43	43

La muestra se ha obtenido mediante el procedimiento de muestreo por conglomerados o grupos no aleatorizado, es decir, es un muestreo que se utiliza cuando los individuos de la población constituyen grupos naturales o conglomerados, con un total de 86 sujetos (Fernández y Vallejo, 2006).

### 2.2. Instrumentos

El **Cuestionario Motivación para el aprendizaje y la ejecución (M.A.P.E.II)** de Montero y Alonso (1992) mide la motivación de logro o de ejecución en el contexto escolar. En él se incluyen tres dimensiones, la primera: Motivación por el aprendizaje; la segunda: Motivación por el resultado; y la tercera: Miedo al fracaso. Cada dimensión la forman diversos factores, que corresponden a las seis escalas de éste cuestionario,

ordenadas en función de a qué dimensión pertenezcan. Dentro de la *Dimensión 1*, se encuentran: 1. Alta capacidad de trabajo y rendimiento; 2. Motivación intrínseca y 6. (Con peso negativo) Vagancia. En la *Dimensión 2*, se incluye: 3. Ambición y 5. Ansiedad facilitadora del rendimiento. Por último, en la *Dimensión 3*, se encuentra: 4. Ansiedad inhibidora del rendimiento. La fiabilidad que presenta este test es alta, Escala 1: .80, Escala 2: .77, Escala 3: .75, Escala 4: .72, Escala 5: .72, Escala 6: .67. Dimensión I: .84, Dimensión II: .76 y Dimensión III: .72.

Tabla 2. *Dimensiones y escalas del cuestionario M.A.P.E. II*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ESCALAS</b>
1. Motivación por el aprendizaje	1. Alta capacidad de trabajo y rendimiento 2. Motivación intrínseca 6. (Con peso negativo) Vagancia
2. Motivación por el resultado	3. Ambición 5. Ansiedad facilitadora del rendimiento
3. Miedo al fracaso	4. Ansiedad inhibidora del rendimiento

El **Inventario de hábitos de estudio (I.H.E)** de Fernández (1995) mide los hábitos de estudio. Es multifactorial y se divide en cuatro escalas: Condiciones ambientales del estudio (.95), Planificación del estudio (.95), Utilización de materiales (.95) y Asimilación de contenidos (.95). Además tiene una Escala de Sinceridad (.96).

Tabla 3. *Escalas y los factores que componen cada una de ellas del I.H.E*

<b>ESCALAS</b>	<b>FACTORES</b>
1. Condiciones ambientales del estudio	- Condiciones ambientales personales - Condiciones ambientales físicas - Comportamiento académico - Rendimiento
2. Planificación del estudio	- Horarios - Organización
3. Utilización de materiales	- Manejo de libros - Lectura - Subrayado- resúmenes
4. Asimilación de contenidos	- Memorización - Personalización
5. Sinceridad	

### 2.3. Procedimiento

El procedimiento utilizado en la investigación fue secuencial temporalizado en el que en noviembre/14 se solicitó al centro la realización del curso, y el consiguiente permiso de los padres en que sus hijos participasen en la presente investigación señala el permiso al centro en diciembre/14 se entregaron los instrumentos para realizar la evaluación pretest (M.A.P.E. II y I.H.E), y se recogieron dos semanas después. En enero/15 se entregaron los informes de ambos tests al centro educativo. En marzo/15 se llevó a cabo el curso, consistente en tres jueves, con horario independiente para cada curso, y cuya duración era de una hora cada día. El método de enseñanza que se utilizó fue de exposición por parte de un profesional y discusión de las actividades del cuaderno realizado por el profesional que se trabajó de forma grupal por parte de los alumnos. La distribución del aula no se modificó, estaban distribuidos en fila y columna de uno.

Tabla 4. *Procedimiento llevado a cabo en el estudio*

<b>NOVIEMBRE /14</b>	<b>DICIEMBRE/14</b>	<b>ENERO /15</b>	<b>MARZO /15</b>	<b>MAYO /15</b>
Consentimiento de realización de la investigación en el centro.	1ª Evaluación: I.H.E. y M.A.P.E II	Entrega informes de la 1ª Evaluación	Taller	2ª Evaluación I.H.E. y M.A.P.E II Y entrega informes de la 2ª Evaluación

El método de enseñanza que se utilizó fue de exposición por parte de un profesional y discusión de las actividades del cuaderno realizado por el profesional que se trabajó de forma grupal por parte de los alumnos.

### 2.4. Tipo de análisis

Los análisis que se han realizado han sido utilizando el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 21.0. Se han llevado a cabo análisis descriptivos (media y desviación típica), a la vez que se han hecho comparación de medias pre-post utilizando la prueba T de Student.

Se ha escogido un tipo de estudio de investigación pre experimental pretest y postest, sin grupo control. Se ha realizado una evaluación previa (pretest), un

tratamiento y una evaluación final (postest) para comprobar si el tratamiento ha sido efectivo ( $O_1 \times O_2$ ).

### 3. Resultados

Los resultados que se han obtenido de la aplicación del pretest y postest, se desglosarán a continuación:

#### 3.1. Resultados descriptivos del cuestionario M.A.P.E. II

Los datos que se han obtenido al administrar el pretest y postest en el cuestionario M.A.P.E. II se desglosan a continuación. Se observan en la tabla 5 los estadísticos descriptivos del cuestionario, los seis primeros ítems corresponden a las seis escalas del cuestionario (alta capacidad de trabajo y rendimiento; motivación intrínseca; ambición; ansiedad inhibidora del rendimiento; ansiedad facilitadora del rendimiento y vagancia con peso negativo) y las tres restantes se corresponden a las tres dimensiones del mismo (motivación por el aprendizaje; motivación por el resultado y miedo al fracaso).

Tabla 5. *Estadísticos descriptivos del M.A.P.E. II*

		N	Media	Desv. típica
Alta capacidad trabajo y rendimiento	Pre	86	64.78	23.50
	Post	74	59.45	25.53
Motivación intrínseca	Pre	86	52.76	30.43
	Post	74	44.78	28.01
Ambición	Pre	86	55.90	27.21
	Post	74	48.85	24.30
Ansiedad inhibidora del rendimiento	Pre	86	62.67	26.60
	Post	74	58.23	26.99
Ansiedad facilitadora del rendimiento	Pre	86	52.90	30.56
	Post	74	52.42	29.69
Vagancia con peso negativo	Pre	85	48.81	28.26
	Post	74	53.58	28.09
Motivación por el aprendizaje	Pre	85	59.84	27.98
	Post	74	51.65	28.05
Motivación por el resultado	Pre	85	50.14	29.01
	Post	73	49.32	26.75
Miedo al fracaso	Pre	86	65.26	24.34
	Post	74	57.93	27.31

Se observa que en varias de las siguientes variables se produce un descenso de las puntuaciones en la evaluación post test, como son Alta capacidad trabajo y rendimiento (pre= 64.78; post= 59.45), Motivación intrínseca (pre= 52.76; post= 44.78), Ambición (pre= 55.90; post= 48.85), Ansiedad inhibidora del rendimiento (pre= 62.67; post= 58.23), Ansiedad facilitadora del rendimiento (pre= 52.90; post= 52.42), Motivación por el aprendizaje (pre= 59.84; post= 51.65), Motivación por el resultado (pre= 50.14; post= 49.32), Miedo al fracaso (pre= 65.26; post= 57.93). En cambio en la variable de Vagancia con peso negativo (pre= 48.81; post= 53.58) la media aumenta en la post evaluación.

### 3.2. Resultados descriptivos del I.H.E

Los datos que se han obtenido al administrar el pretest y postest en el I.H.E, se muestran a continuación en la Tabla 6. Se pueden observar los estadísticos descriptivos del test, en el cual se muestran los cinco ítems que corresponden a las cinco escalas del test (Condiciones ambientales del estudio, Planificación del estudio, Utilización de materiales, Asimilación de contenidos y Sinceridad).

Tabla 6. *Estadísticos descriptivos del I.H.E*

		N	Media	Desv. típica
Condiciones ambientales del estudio	Pre	81	7.56	1.94
	Post	74	6.64	2.35
Planificación del estudio	Pre	81	6.06	2.80
	Post	73	5.96	2.62
Utilización de materiales	Pre	81	6.84	2.16
	Post	73	6.56	2.23
Asimilación de contenidos	Pre	81	7.15	2.03
	Post	73	6.33	2.54
Sinceridad	Pre	81	3.91	2.20
	Post	73	3.86	2.14

Se observa que en varias de las siguientes variables se produce un descenso de las puntuaciones en la evaluación post test, como son Condiciones ambientales del estudio (pre= 7.56; post= 6.64), Planificación del estudio (pre= 6.06; post= 5.96), Utilización de materiales (pre= 6.84; post= 6.56), Asimilación de contenidos (pre= 7.15; post= 6.33) y Sinceridad (pre= 3.91; post= 3.86).

### 3.3. Comparación del pretest y postest mediante la T de Student

Se utiliza la T de Student como estadístico de contraste inferencial de muestra de pruebas relacionadas.

#### 3.3.1. M.A.P.E. II

En la Tabla 7 se presentan los datos del cuestionario M.A.P.E. II, de la T de Student, de muestras relacionadas.

Tabla 7. Prueba de muestras relacionadas del M.A.P.E. II

	T	gl	Sig.
Alta capacidad trabajo y rendimiento	1.61	73	.112
Motivación intrínseca	1.99	73	.050
Ambición	2.21	73	.030
Ansiedad inhibidora del rendimiento	1.63	73	.107
Ansiedad facilitadora del rendimiento	.14	72	.886
Vagancia con peso negativo	-1.37	72	.174
Motivación por el aprendizaje	2.10	72	.040
Motivación por el resultado	.24	72	.809
Miedo al fracaso	2.48	73	.015

Se observa que las siguientes variables son significativas, siendo éstas la Motivación intrínseca ( $t(73)= 1.99$ ; Sig.= .050), Ambición ( $t(73)= 2.21$ ; Sig.= .030), Motivación por el aprendizaje ( $t(72)= 2.10$ ; Sig.= .040) y Miedo al fracaso ( $t(73)= 2.48$ ; Sig.= .015). En cambio las variables no significativas son la Alta capacidad trabajo y rendimiento ( $t(73)= 1.61$ ; Sig.= .112), Ansiedad inhibidora del rendimiento ( $t(73)= 1.63$ ; Sig.= .107), Ansiedad facilitadora del rendimiento ( $t(73)= .14$ ; Sig.= .886), Vagancia con peso negativo ( $t(72)= -1.37$ ; Sig.= .174) y Motivación por el resultado ( $t(72)= .24$ ; Sig.= .809).

#### 3.3.2. I.H.E

En la Tabla 8. Se presenta los datos del cuestionario I.H.E, de la T de Student, de muestras relacionadas.

Tabla 8. *Prueba de muestras relacionadas del I.H.E.*

	T	gl	Sig.
Condiciones ambientales del estudio	3.30	70	.002
Planificación del estudio	-.09	70	.927
Utilización de materiales	.60	70	.551
Asimilación de contenidos	1.83	70	.072
Sinceridad	-.63	70	.532

Se observa que la siguiente variable es significativa, siendo ésta las Condiciones ambientales del estudio ( $t(70) = 3.30$ ; Sig. = .002). En cambio las siguientes variables no son significativas, siendo éstas la Planificación del estudio ( $t(70) = -.09$ ; Sig. = .927), Utilización de materiales ( $t(70) = .60$ ; Sig. = .551), Asimilación de contenidos ( $t(70) = 1.83$ ; Sig. = .072) y Sinceridad ( $t(70) = -.63$ ; Sig. = .532).

### 3.4. Resultados del pretest y postest según grupo-clase.

#### 3.4.1. GRUPO A

##### 3.4.1.1. M.A.P.E. II

Tabla 9. *Estadísticos Descriptivos y Prueba de muestras relacionadas del M.A.P.E. II.*

		N	Media	Desv. típica	T	gl	Sig.																																																																																												
Alta capacidad trabajo y rendimiento	Pre	29	69.14	23.02	1.09	26	.285																																																																																												
	Post	27	64.78	25.26				Motivación intrínseca	Pre	29	41.17	31.34	.54	26	.594	Post	27	38.22	27.29	Ambición	Pre	29	49.72	28.23	2.43	26	.023	Post	27	41.56	24.30	Ansiedad inhibidora del rendimiento	Pre	29	62.69	24.38	.98	26	.332	Post	27	59.70	21.21	Ansiedad facilitadora del rendimiento	Pre	29	50.41	33.31	.35	26	.724	Post	27	50.22	29.21	Vagancia con peso negativo	Pre	28	49.14	30.64	-1.19	25	.245	Post	27	57.07	26.12	Motivación por el aprendizaje	Pre	28	58.00	29.28	1.00	25	.325	Post	27	50.59	29.93	Motivación por el resultado	Pre	29	45.24	33.29	1.14	26	.263	Post	27	41.89	28.23	Miedo al fracaso	Pre	29	62.69	24.39	1.13	26	.270
Motivación intrínseca	Pre	29	41.17	31.34	.54	26	.594																																																																																												
	Post	27	38.22	27.29				Ambición	Pre	29	49.72	28.23	2.43	26	.023	Post	27	41.56	24.30	Ansiedad inhibidora del rendimiento	Pre	29	62.69	24.38	.98	26	.332	Post	27	59.70	21.21	Ansiedad facilitadora del rendimiento	Pre	29	50.41	33.31	.35	26	.724	Post	27	50.22	29.21	Vagancia con peso negativo	Pre	28	49.14	30.64	-1.19	25	.245	Post	27	57.07	26.12	Motivación por el aprendizaje	Pre	28	58.00	29.28	1.00	25	.325	Post	27	50.59	29.93	Motivación por el resultado	Pre	29	45.24	33.29	1.14	26	.263	Post	27	41.89	28.23	Miedo al fracaso	Pre	29	62.69	24.39	1.13	26	.270	Post	27	59.19	22.34								
Ambición	Pre	29	49.72	28.23	2.43	26	.023																																																																																												
	Post	27	41.56	24.30				Ansiedad inhibidora del rendimiento	Pre	29	62.69	24.38	.98	26	.332	Post	27	59.70	21.21	Ansiedad facilitadora del rendimiento	Pre	29	50.41	33.31	.35	26	.724	Post	27	50.22	29.21	Vagancia con peso negativo	Pre	28	49.14	30.64	-1.19	25	.245	Post	27	57.07	26.12	Motivación por el aprendizaje	Pre	28	58.00	29.28	1.00	25	.325	Post	27	50.59	29.93	Motivación por el resultado	Pre	29	45.24	33.29	1.14	26	.263	Post	27	41.89	28.23	Miedo al fracaso	Pre	29	62.69	24.39	1.13	26	.270	Post	27	59.19	22.34																				
Ansiedad inhibidora del rendimiento	Pre	29	62.69	24.38	.98	26	.332																																																																																												
	Post	27	59.70	21.21				Ansiedad facilitadora del rendimiento	Pre	29	50.41	33.31	.35	26	.724	Post	27	50.22	29.21	Vagancia con peso negativo	Pre	28	49.14	30.64	-1.19	25	.245	Post	27	57.07	26.12	Motivación por el aprendizaje	Pre	28	58.00	29.28	1.00	25	.325	Post	27	50.59	29.93	Motivación por el resultado	Pre	29	45.24	33.29	1.14	26	.263	Post	27	41.89	28.23	Miedo al fracaso	Pre	29	62.69	24.39	1.13	26	.270	Post	27	59.19	22.34																																
Ansiedad facilitadora del rendimiento	Pre	29	50.41	33.31	.35	26	.724																																																																																												
	Post	27	50.22	29.21				Vagancia con peso negativo	Pre	28	49.14	30.64	-1.19	25	.245	Post	27	57.07	26.12	Motivación por el aprendizaje	Pre	28	58.00	29.28	1.00	25	.325	Post	27	50.59	29.93	Motivación por el resultado	Pre	29	45.24	33.29	1.14	26	.263	Post	27	41.89	28.23	Miedo al fracaso	Pre	29	62.69	24.39	1.13	26	.270	Post	27	59.19	22.34																																												
Vagancia con peso negativo	Pre	28	49.14	30.64	-1.19	25	.245																																																																																												
	Post	27	57.07	26.12				Motivación por el aprendizaje	Pre	28	58.00	29.28	1.00	25	.325	Post	27	50.59	29.93	Motivación por el resultado	Pre	29	45.24	33.29	1.14	26	.263	Post	27	41.89	28.23	Miedo al fracaso	Pre	29	62.69	24.39	1.13	26	.270	Post	27	59.19	22.34																																																								
Motivación por el aprendizaje	Pre	28	58.00	29.28	1.00	25	.325																																																																																												
	Post	27	50.59	29.93				Motivación por el resultado	Pre	29	45.24	33.29	1.14	26	.263	Post	27	41.89	28.23	Miedo al fracaso	Pre	29	62.69	24.39	1.13	26	.270	Post	27	59.19	22.34																																																																				
Motivación por el resultado	Pre	29	45.24	33.29	1.14	26	.263																																																																																												
	Post	27	41.89	28.23				Miedo al fracaso	Pre	29	62.69	24.39	1.13	26	.270	Post	27	59.19	22.34																																																																																
Miedo al fracaso	Pre	29	62.69	24.39	1.13	26	.270																																																																																												
	Post	27	59.19	22.34																																																																																															

Se observa que en varias de las siguientes variables se produce un descenso de las puntuaciones en la evaluación post test, como son Alta capacidad trabajo y rendimiento (pre= 69.14; post= 64.78), Motivación intrínseca (pre= 41.17; post= 38.22), Ambición (pre= 49.72; post= 41.56), Ansiedad inhibidora del rendimiento (pre= 62.69; post= 59.70), Ansiedad facilitadora del rendimiento (pre= 50.41; post= 50.22), Motivación por el aprendizaje (pre= 58.00; post= 50.59), Motivación por el resultado (pre= 45.24; post= 41.89), Miedo al fracaso (pre= 62.69; post= 59.19). En cambio en la variable de Vagancia con peso negativo (pre= 49.14; post= 57.07) la media aumenta en la post evaluación.

Se observa que la Ambición ( $t(26)= 2.43$ ; Sig.= .023) es significativa. En cambio no son significativas la Alta capacidad trabajo y rendimiento ( $t(26)= 1.09$ ; Sig.= .285), Motivación intrínseca ( $t(26)= .54$ ; Sig.= .594), Ansiedad inhibidora del rendimiento ( $t(26)= .98$ ; Sig.= .332), Ansiedad facilitadora del rendimiento ( $t(26)= .36$ ; Sig.= .724), Vagancia con peso negativo ( $t(25)= -1.19$ ; Sig.= .245), Motivación por el aprendizaje ( $t(25)= 1.00$ ; Sig.= .325), Motivación por el resultado ( $t(26)= 1.14$ ; Sig.= .263) y Miedo al fracaso ( $t(26)= 1.13$ ; Sig.= .270).

### 3.4.1.2. I.H.E

Tabla 10. *Estadísticos Descriptivos y Prueba de muestras relacionadas del I.H.E.*

		N	Media	Desv. típica	T	gl	Sig.																																												
Condiciones ambientales del estudio	Pre	28	6.96	2.35	2.08	27	.047																																												
	Post	28	5.86	2.34				Planificación del estudio	Pre	28	5.61	2.90	-.07	27	.942	Post	28	5.64	2.47	Utilización de materiales	Pre	28	6.43	2.35	.29	27	.773	Post	28	6.29	2.31	Asimilación de contenidos	Pre	28	6.32	2.13	.68	27	.499	Post	28	6.00	2.64	Sinceridad	Pre	28	3.14	1.92	-.65	27	.520
Planificación del estudio	Pre	28	5.61	2.90	-.07	27	.942																																												
	Post	28	5.64	2.47				Utilización de materiales	Pre	28	6.43	2.35	.29	27	.773	Post	28	6.29	2.31	Asimilación de contenidos	Pre	28	6.32	2.13	.68	27	.499	Post	28	6.00	2.64	Sinceridad	Pre	28	3.14	1.92	-.65	27	.520	Post	28	3.39	2.08								
Utilización de materiales	Pre	28	6.43	2.35	.29	27	.773																																												
	Post	28	6.29	2.31				Asimilación de contenidos	Pre	28	6.32	2.13	.68	27	.499	Post	28	6.00	2.64	Sinceridad	Pre	28	3.14	1.92	-.65	27	.520	Post	28	3.39	2.08																				
Asimilación de contenidos	Pre	28	6.32	2.13	.68	27	.499																																												
	Post	28	6.00	2.64				Sinceridad	Pre	28	3.14	1.92	-.65	27	.520	Post	28	3.39	2.08																																
Sinceridad	Pre	28	3.14	1.92	-.65	27	.520																																												
	Post	28	3.39	2.08																																															

Se observa que en varias de las siguientes variables se produce un descenso de las puntuaciones en la evaluación post test, como son Condiciones ambientales del estudio (pre= 6.96; post= 5.86), Utilización de materiales (pre= 6.43; post= 6.29) y Asimilación de contenidos (pre= 6.32; post= 6.00). En cambio en las variables de

Planificación del estudio(pre= 5.61; post= 5.64)y Sinceridad (pre= 3.14; post= 3.39) la media aumenta en la post evaluación.

En relación al nivel de significación, las Condiciones ambientales del estudio (t(27)= 2.08; Sig.= .047) son significativas. En cambio no son significativas la Planificación del estudio (t(27)= -.07; Sig.= .942), Utilización de materiales (t(27)= .29; Sig.=.773), Asimilación de contenidos(t(27)= .68; Sig.= .499) y Sinceridad (t(27)= -.65; Sig.= .520).

### 3.4.2. GRUPO B

#### 3.4.2.1. M.A.P.E. II

Tabla 11. *Estadísticos Descriptivos y Prueba de muestras relacionadas del M.A.P.E. II.*

		N	Media	Desv. típica	T	gl	Sig.
Alta capacidad trabajo y rendimiento	Pre	30	63.03	24.04	1.88	25	.071
	Post	26	52.08	22.42			
Motivación intrínseca	Pre	30	58.30	27.66	2.31	25	.029
	Post	26	46.46	26.82			
Ambición	Pre	30	53.33	28.38	1.28	25	.211
	Post	26	45.23	22.81			
Ansiedad inhibidora del rendimiento	Pre	30	60.43	28.83	.47	25	.640
	Post	26	56.58	37.78			
Ansiedad facilitadora del rendimiento	Pre	30	49.50	29.99	-.82	25	.419
	Post	26	53.65	31.57			
Vagancia con peso negativo	Pre	30	48.20	25.31	-.24	25	.805
	Post	26	50.96	27.56			
Motivación por el aprendizaje	Pre	30	61.17	27.50	2.27	25	.032
	Post	26	49.12	22.92			
Motivación por el resultado	Pre	30	48.30	27.81	-.26	24	.791
	Post	25	49.24	27.11			
Miedo al fracaso	Pre	30	67.43	22.92	1.59	25	.124
	Post	26	56.35	31.74			

Se observa que en varias de las siguientes variables se produce un descenso de las puntuaciones en la evaluación post test, como son Alta capacidad trabajo y rendimiento (pre= 63.03; post= 52.08), Motivación intrínseca (pre= 58.30; post= 46.46), Ambición (pre= 53.33; post= 45.23), Ansiedad inhibidora del rendimiento (pre= 60.43; post= 56.58), , Motivación por el aprendizaje (pre= 61.17; post= 49.12) y Miedo al fracaso (pre= 67.43; post= 56.35). En cambio en las variables de Vagancia con peso negativo (pre= 48.20; post= 50.96), Ansiedad facilitadora del rendimiento (pre= 49.50; post=

53.65) y Motivación por el resultado (pre= 48.30; post= 49.24) la media aumenta en la post evaluación.

Se observa que en las siguientes variables son significativas, siendo éstas la Motivación intrínseca ( $t(25)= 2.31$ ; Sig.= .029) y Motivación por el aprendizaje ( $t(25)= 2.27$ ; Sig.= .032). En cambio no son significativas la Alta capacidad trabajo y rendimiento ( $t(25)= 1.88$ ; Sig.= .071), Ambición ( $t(25)= 1.28$ ; Sig.= .211), Ansiedad inhibidora del rendimiento ( $t(25)= .47$ ; Sig.= .640), Ansiedad facilitadora del rendimiento ( $t(25)= -.82$ ; Sig.= .419), Vagancia con peso negativo( $t(25)= -.24$ ; Sig.= .805), Motivación por el resultado ( $t(24)= -.26$ ; Sig.=.791) y Miedo al fracaso ( $t(25)= 1.59$ ; Sig.= .124).

### 3.4.2.2. I.H.E

Tabla 12. *Estadísticos Descriptivos y Prueba de muestras relacionadas del I.H.E.*

		N	Media	Desv. típica	T	gl	Sig.
Condiciones ambientales del estudio	Pre	26	8.31	.970	2.59	19	.018
	Post	22	7.68	1.43			
Planificación del estudio	Pre	26	7.65	1.74	1.23	19	.235
	Post	22	6.82	1.79			
Utilización de materiales	Pre	26	7.69	1.52	.33	19	.742
	Post	22	7.55	1.65			
Asimilación de contenidos	Pre	26	7.88	1.48	1.77	19	.092
	Post	22	6.73	2.35			
Sinceridad	Pre	26	3.96	2.11	.49	19	.628
	Post	22	3.59	1.59			

Se observa que en varias de las siguientes variables se produce un descenso de las puntuaciones en la evaluación post test, como son Condiciones ambientales del estudio (pre= 8.31; post= 7.68), Planificación del estudio (pre= 7.65; post= 6.82), Utilización de materiales (pre= 7.69; post= 7.55), Asimilación de contenidos (pre= 7.88; post= 6.73) y Sinceridad (pre= 3.96; post= 3.59).

Se observa que las Condiciones ambientales del estudio ( $t(19)= 2.59$ ; Sig.=0.18) es significativa. En cambio las siguientes variables no son significativas, siendo éstas la Planificación del estudio ( $t(19)= 1.23$ ; Sig.= .235), Utilización de materiales ( $t(19)= .33$ ; Sig.= .742), Asimilación de contenidos( $t(19)= 1.77$ ; Sig.= .092) y Sinceridad ( $t(19)= .49$ ; Sig.= .628).

### 3.4.3. GRUPO C

#### 3.4.3.1. M.A.P.E. II

Tabla 13. *Estadísticos Descriptivos y Prueba de muestras relacionadas del M.A.P.E. II.*

		N	Media	Desv. típica	T	gl	Sig.
Alta capacidad trabajo y rendimiento	Pre	27	62.04	23.63	-.46	20	.650
	Post	21	61.71	28.40			
Motivación intrínseca	Pre	27	59.04	29.83	.80	20	.428
	Post	21	51.14	30.02			
Ambición	Pre	27	65.37	22.82	.00	20	1.00
	Post	21	62.71	21.09			
Ansiedad inhibidora del rendimiento	Pre	27	65.15	27.08	1.46	20	.161
	Post	21	58.38	28.36			
Ansiedad facilitadora del rendimiento	Pre	27	59.33	28.14	.73	20	.469
	Post	21	53.71	29.19			
Vagancia con peso negativo	Pre	27	49.15	29.83	-.83	20	.414
	Post	21	52.33	31.87			
Motivación por el aprendizaje	Pre	27	60.26	28.10	.44	20	.661
	Post	21	56.14	31.92			
Motivación por el resultado	Pre	26	57.73	24.43	-.54	20	.593
	Post	21	58.95	22.06			
Miedo al fracaso	Pre	27	65.59	26.41	1.50	20	.150
	Post	21	58.29	28.42			

Se observa que en varias de las siguientes variables se produce un descenso de las puntuaciones en la evaluación post test, como son Alta capacidad trabajo y rendimiento (pre= 62.04; post= 61.71), Motivación intrínseca (pre= 59.04; post= 51.14), Ambición (pre= 65.37; post= 62.71), Ansiedad inhibidora del rendimiento (pre= 65.15; post= 58.38), Ansiedad facilitadora del rendimiento (pre= 59.33; post= 53.71), Motivación por el aprendizaje (pre= 60.26; post= 56.14), Motivación por el resultado (pre= 57.73; post= 58.95), Miedo al fracaso (pre= 65.59; post= 58.29). En cambio en la variable de Vagancia con peso negativo (pre= 49.15; post= 52.33) la media aumenta en la post evaluación.

Se observa que las siguientes variables no son significativas, siendo éstas la Alta capacidad trabajo y rendimiento ( $t(20) = -.46$ ; Sig.= .650), Motivación intrínseca ( $t(20) = .80$ ; Sig.= .428), Ambición ( $t(20) = .00$ ; Sig.=1.00), Ansiedad inhibidora del rendimiento ( $t(20) = 1.46$ ; Sig.= .161), Ansiedad facilitadora del rendimiento ( $t(20) = .73$ ; Sig.= .469), Vagancia con peso negativo ( $t(20) = -.83$ ; Sig.= .414), Motivación por el aprendizaje ( $t(20) = .44$  Sig.= .661), Motivación por el resultado ( $t(20) = -.54$ ; Sig.= .593) y Miedo al fracaso ( $t(20) = 1.50$ ; Sig.= .150).

### 3.4.3.2. I.H.E

Tabla 14. *Estadísticos Descriptivos y Prueba de muestras relacionadas del I.H.E.*

		N	Media	Desv. típica	T	gl	Sig.
Condiciones ambientales del estudio	Pre	27	7.44	2.01	1.59	22	.125
	Post	23	6.61	2.74			
Planificación del estudio	Pre	27	5.00	2.93	-.93	22	.361
	Post	23	5.52	3.30			
Utilización de materiales	Pre	27	6.44	2.33	.41	22	.681
	Post	23	5.96	2.38			
Asimilación de contenidos	Pre	27	7.30	2.13	.99	22	.332
	Post	23	6.35	2.66			
Sinceridad	Pre	27	4.67	2.37	-.81	22	.426
	Post	23	4.70	2.49			

Se observa que en varias de las siguientes variables se produce un descenso de las puntuaciones en la evaluación post test, como son Condiciones ambientales del estudio (pre= 7.44; post= 6.61), Utilización de materiales(pre= 6.44; post= 5.96) y Asimilación de contenidos (pre= 7.30; post= 6.35) En cambio en las variables de Planificación del estudio(pre= 5.00; post= 5.52)y Sinceridad (pre= 4.67; post= 4.70) la media aumenta en la post evaluación.

Se observa que en las siguientes variables no son significativas, siendo éstas las Condiciones ambientales del estudio ( $t(22)= 1.59$ ; Sig.=.125), Planificación del estudio ( $t(22)= -.93$ ; Sig.= .361), Utilización de materiales ( $t(22)= .41$ ; Sig.= .681), Asimilación de contenidos ( $t(22)= .99$ ; Sig.= .332) y Sinceridad ( $t(22)= -.81$ ; Sig.= .426).

## 4. Discusión y conclusiones

Las técnicas de estudio son una herramienta fundamental para que los alumnos alcancen los objetivos propuestos para cada etapa por el sistema educativo vigente, por lo que el uso adecuado de las mismas influyen en el aumento de su rendimiento escolar. Además influyen otros factores como pueden ser la planificación y organización de los materiales e información a adquirir, así como la motivación que posee el alumno.

Diversos estudios (De la Fuente, 2004; Rocés, Tourón y González, 1995; Torrano y González-Torres, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2005) corroboran su importancia en el rendimiento de los alumnos, ya que existen diferencias entre las estrategias de aprendizaje que utilizan aquellos alumnos

con mayor rendimiento académico, que aquellos que tienen un menor rendimiento. Sin embargo, no se corrobora que exista diferencia en cuanto a motivación se refiere. Se puede asumir, por tanto, que la motivación y las estrategias de aprendizaje son modificables si se realiza un entrenamiento adecuado sobre todo en aquellas dimensiones que tienen conexión con el rendimiento académico, siendo éstas la concentración, metacognición y elaboración (Roces, Tourón y González, 1995).

Este entrenamiento debería comenzar en las primeras etapas de sistema educativo pero, por el contrario, se deja a los alumnos desprovistos de dicho entrenamiento, por lo que deben pensar, razonar, comprender por cuenta propia sin dotarlos de las herramientas que faciliten, agilicen y realicen de forma adecuada los objetivos propuestos en cada etapa educativa (Burón, 1993). Para que adquieran un entrenamiento adecuado en las tareas que se le exigen y lo pongan en práctica, se requiere que los profesores cambien su forma de enseñar así como la de evaluar, ya que se ha comprobado cómo influye el desarrollo diario de las clases y los exámenes con el déficit en la forma de estudiar de esos alumnos (Roces, Tourón y González, 1995).

González y Tourón (1992) afirman que se han realizado diversas investigaciones durante los años 80 y 90, que relacionan motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, y constatan que el uso que los alumnos hacen de sus estrategias de aprendizaje está estrechamente relacionado con la motivación, es más, las interacciones entre ambas influyen en el rendimiento académico (Pintrich, 1989). Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio (2010) aceptan el supuesto de que el logro académico va aumentando a medida que los alumnos utilizan una mayor variedad de estrategias de aprendizaje.

Los hábitos de estudio están relacionados con el rendimiento académico, sin embargo algunos alumnos que tienen una actitud negativa ante la tarea del estudio no tienen interés por el mismo, por lo que Cartagena (2008) afirma que la diferencia entre el alto o bajo rendimiento de un alumno tiene relación con la distracción del mismo en clase.

Barca, Castro, Almeida y Barca (2014) señalan que las estrategias de aprendizaje, de organización y comprensión, se vinculan con la preparación de exámenes con atención y repasando en profundidad los temas a examinar, la utilización de técnicas de organización de la información, entre otras. En esto coinciden con otros

estudios (Barca, Porto y Barca, 2009; Mascarenhas, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González- Pienda, 2006).

Uno de los resultados del estudio de Soto, García-Señorán y González (2012) es que existe una relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en relación a que cuanto mejor son utilizadas las estrategias de aprendizaje mejor es el rendimiento académico de un alumno. Los resultados de la presente investigación corroboran dicha afirmación, destacan la motivación intrínseca, ambición, motivación por el aprendizaje y miedo al fracaso como variables que influyen en el rendimiento académico. En cuanto a Hábitos de Estudio, las Condiciones ambientales de estudio se presentan como significativas, aunque en la presente investigación no mejoran tras el curso de técnicas de estudio impartido.

Los datos que se han obtenido tras la aplicación del pretest y postest concluyen que existe un incremento en la escala de vagancia con peso negativo en el cuestionario de M.A.P.E.II y en el I.H.E se produce un descenso en todas las escalas. Esto puede ser debido a que los alumnos no han tenido suficiente tiempo para poner en práctica las técnicas de estudio ofrecidas. La edad influye en la toma de interés hacia esta temática, ya que no lo ven como algo fundamental en el proceso de aprendizaje. También influye la no continuidad de la utilización de técnicas de estudio día a día en clase y el que los profesores no hayan cambiado su forma de enseñar ni evaluar, además de la falta de tiempo para la aplicación práctica de las técnicas de estudio explicadas.

Las conclusiones que se pueden extraer de esta investigación son que el sistema educativo actual tiene que concienciarse de administrar a los alumnos, desde edades tempranas, el conocimiento y utilización de las técnicas de estudio, así como dotar a los profesores de herramientas para que fomenten la utilización de las mismas en el aula. Es de vital importancia referirse a las técnicas de estudio como el pilar que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de un alumno, y por consiguiente su influencia en el rendimiento escolar del mismo. Se propone que se realice un estudio de continuidad al presente trabajo, con la finalidad de comprobar si eliminando los factores por los que el programa no ha obtenido mejora del rendimiento académico, obtendrá resultados más significativos y mejoran las variables que se trabajan, ampliando a otros centros la muestra, así como las horas que se le dedican a esta temática.

## 5. Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (Ed.) (1999). *Auto-eficacia: como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barca, E., Castro, F.V., Almeida, L. y Barca, A. (2014). Impacto de estrategias de aprendizaje, autoeficacia y género en el rendimiento del alumnado de educación secundaria. *Revista de Psicología*, 1 (2), 287-298. Recuperado de <http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/handle/10662/1974>
- Barca, A., Porto, A. y Barca, E. (2009). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria con alto y bajo rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. En Barca, A. (2009) (Coord.). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Beltrán, J.A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776715>
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeicher, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boza, A. y Toscano, M. de la O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 125-142. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART8res.pdf>
- Burón, J. (1993). *Enseñar a Aprender. Introducción a la Metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Revista de Educación Laurus*, 28, 209-237. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716011>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), pp. 59-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160304>

- Cano, F. (2007). Tema 18: Aprendizaje estratégico. En E. Fernández de Haro, F. Justicia y M.C. Pichardo. *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación*, pp. 523-544. Madrid: Pirámide.
- Cano, E., Rubio, A. y Serrat, N. (2010). *Organizarse mejor. Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio*. Barcelona: Grao.
- Cerezo, M.T., Casanova, P.F., De La Torre, M. J. y De La Villa, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (1), 51-61. Doi: 10.1989/ejep.v4i1.76
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación a meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=281679>
- Fernández, F.(1995). *IHE. Inventario de hábitos de estudio*. Ediciones TEA.
- Fernández, A. y Vallejo, M. (2006). *Evaluación de programas, centros y profesores. Cuaderno de metodología*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gladys, J. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos*, 27, 111-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844008>
- González, C., Galipienso, A., Contreras, A., Navarro, I., Fernández, F. y Gilar, R. (2014). *Las estrategias de aprendizaje en el alumnado de primero de Grado como herramienta de mejora*. XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad. Alicante.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje. Pamplona: EUNSA.
- Mayer, R. (2004). Enseñar aprovechando la motivación para aprender de los estudiantes. En R. Mayer. *Psicología de la educación: Enseñar para un aprendizaje significativo*, pp.251-276. Madrid: Pearson Educación.

- Montero, I. y Alonso, J. (1992). *Cuestionario MAPE II: Motivación para el aprendizaje y la ejecución*. UAM.
- Núñez, M.C., Biencinto, C., Carpintero, E. y García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles educativos*, 36 (145), 65-80. Recuperado de [www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/download/.../41457](http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/download/.../41457)
- Pintrich, P.R. (1989). The Dynamic Interplay of Student Motivation and Cognition In the College Classroom. En Ames, C.; Maehr, M. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement Vol. 6; Motivation Enhancing Environments*. (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI. Press.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D.H. Schunk; J. Meece (eds.). *Students perceptions in the classroom*, pp. 149-183. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P.R., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning University of Michigan.
- Tierno, B. (2009). *Las mejores técnicas de estudio*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Torrano, F. y González-Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. Recuperado de [http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art\\_3\\_27.pdf](http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art_3_27.pdf)
- Roces, C.; Tourón, J. y González, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón* 47 (1), 107-120. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21728/1/Motivaci%C3%B3n,%20estrategias%20de%20aprendizaje.pdf>

- Rubio, A. (2010). Cómo fomentar la lectura comprensiva. En E. Cano, A. Rubio y N. Serrat., *Organizarse mejor. Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio* (pp. 57-72). Barcelona: Grao.
- Salas, M. (2010). *Técnicas de estudio para secundaria y universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schunk, D.H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to reflective practice*, pp. 137-159. New York: Guilford Press.
- Sequeira, G.F. (2007). *Las más eficaces técnicas de estudio*. Grupo Imaginador de Ediciones. Buenos Aires.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (2), 69-74. Doi: 10.1016/j.tics.2004.12.005
- Soto, J., García- Señorán, M. del Mar y González, S. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (10), 95-108. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/496>
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González- Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18 (2), 165-170. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3193>
- Valle, A., González, R., Cuevas, L., Rodríguez, S. y Baspino, M. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, 6, 53-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J.C. y González- Pienda, J.A. (2005). Self-Worth protection strategies in higher educational students: Exploring a model of predictors and consequences. En R. Nata (Ed.), *News directions in higher education* (pp.99-126). New York: Nova Science Publishers.

Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. En Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*.(pp. 315-327). New York: Macmillan.