



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

**Evaluación de un programa de intervención
psicopedagógica como mecanismo de integración y
ayuda al alumnado novel en los nuevos Sistemas
Universitarios del EEES**

TESIS DOCTORAL

Carmen María Hernández Garre

GRANADA
2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Carmen María Hernández Garre
D.L.: GR 1885-2012
ISBN: 978-84-9028-104-8

Dra. María Dolores López Justicia, profesora del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, y la Dra. Eva María Olmedo Moreno, profesora del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directoras de la tesis doctoral presentada para aspirar al grado de doctora por Carmen María Hernández Garre.

HACE CONSTAR:

Que la tesis "Evaluación de un Programa de Intervención Psicopedagógica como mecanismo de integración y ayuda al alumnado novel en los nuevos sistemas universitarios del EEES" realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada a veintisiete de octubre de dos mil once.

Fdo. Dra. María Dolores López Justicia

Fdo. Dra. Eva María Olmedo Moreno

*A mis padres, Antonio y Josefa, y
a mi hermana M^a José*

A mis abuelos

A Borja

“Todo aquello que puedas hacer o sueños que puedes hacer: ¡lánzate y hazlo! La osadía lleva consigo genio, poder y magia.”

Wolfgang Goethe.

Hace algunos años, una buena amiga, me dijo que, si luchas por algo, todo lo que te rodea termina ajustándose para que lo consigas. La Tesis Doctoral que se presenta supone la culminación de varios años de trabajo durante los que he recibido la ayuda y apoyo de muchas personas, a las que quiero expresar mi sincero agradecimiento.

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a las directoras de esta Tesis, Dra. D^a. María Dolores López Justicia y Dra. D^a. Eva María Olmedo Moreno, principalmente por haber creído en mí y haberme apoyado desde el principio, y como no, por sus horas de dedicación, su esfuerzo y su cariño.

A las profesoras Dra. D^a. María Luisa Campos Luanco y Dra. D^a. Pilar Núñez Delgado, por su interés y ayuda incondicional en todo momento; su colaboración en el programa ha sido fundamental.

A las Doctoras D^a. Carolina Fernández Jiménez, D^a. M^a Tamara Polo Sánchez y D^a. Francisca Serrano Chica, del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de Granada, aportándome siempre acertadas sugerencias y palabras de aliento. Por hacerme un hueco en el despacho cuando iniciaba mis primeros pasos en este duro camino, gracias Caro.

También me gustaría agradecer los consejos recibidos a lo largo de los últimos años por otros profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, que de una manera u otra han aportado su granito de arena a mi formación, así como al profesorado de las diferentes titulaciones que me dieron la oportunidad de trabajar en sus aulas para poder llevar a cabo el estudio.

En el apartado personal, mi gratitud a mis padres, Antonio y Josefa por el enorme sacrificio realizado y apoyo en todo momento para seguir adelante, enseñándome a caminar por la vida, mi ejemplo a seguir. A ti, papá, porque vivirías este momento con la ilusión de ver cumplida la meta que tan lejana parecía. A mi hermana gemela María José, siempre pendiente de mí, le doy las gracias por enseñarme que con esfuerzo y trabajo no hay nada imposible y por todos esos: "*¡ánimo hermanilla!*"

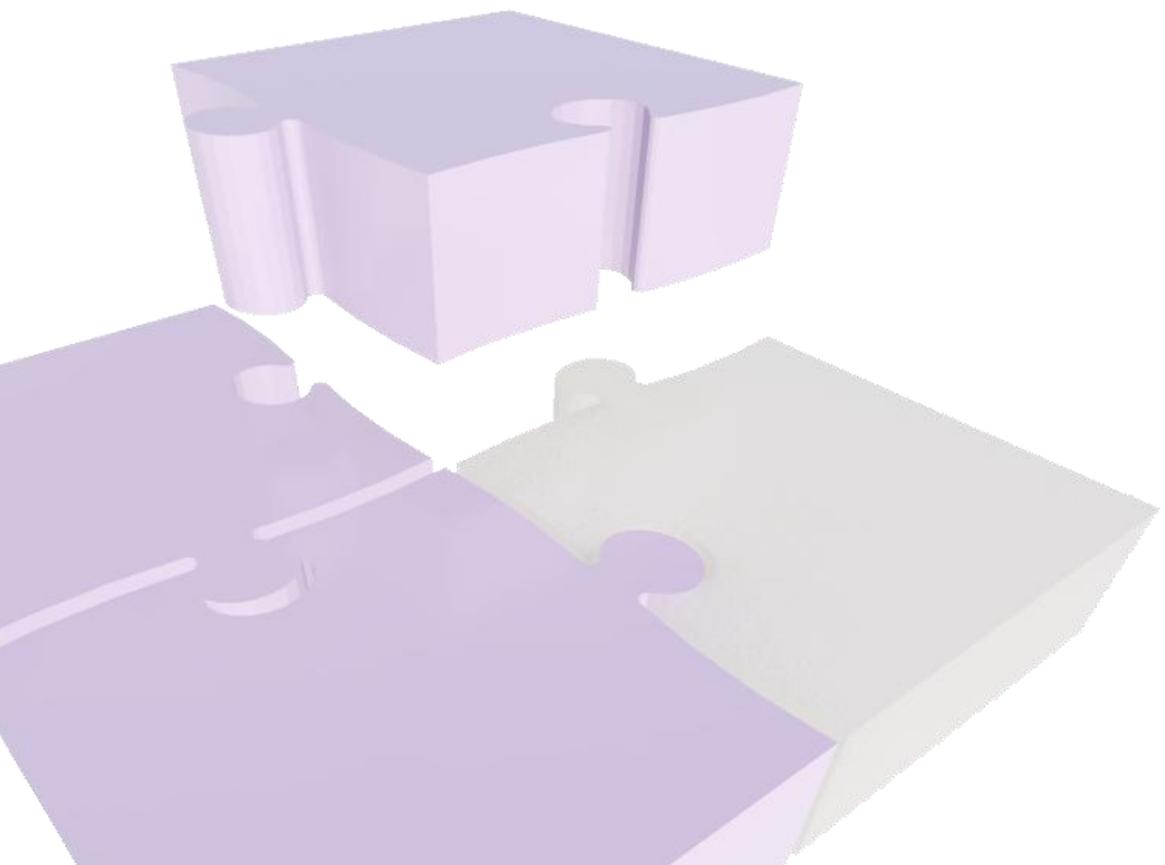
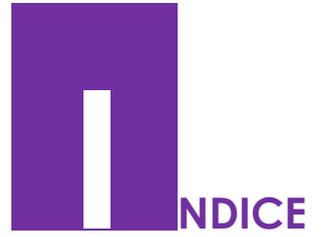
A Lázaro, por su plena disposición a cualquier hora y en cualquier momento, por su cariño, complicidad y apoyo.

Mi enorme agradecimiento a Joaquín y a Marga, dándome su confianza, apoyo y afecto desde el primer momento.

Aprovecho estas últimas líneas para dar las gracias a Borja, por haber entrado en mi vida enseñándome a valorar siempre el lado positivo de las cosas, por estar a mi lado incondicionalmente y sacarme una sonrisa hasta en los momentos más difíciles, por su comprensión y paciencia.

A mis amigos, con los que siempre puedo contar.

A todos y cada uno de vosotros, GRACIAS.



PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN	27
---------------------------	-----------

CAPÍTULO I. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO. FACTORES

IMPLICADOS	35
-------------------------	-----------

1. Rendimiento académico del alumnado universitario	38
--	-----------

1.1. Conceptualización	38
------------------------------	----

2. Éxito o fracaso y abandono en la Educación Superior	42
---	-----------

3. Modelos teóricos explicativos sobre el éxito o fracaso académico del alumnado en la Educación Superior	50
--	-----------

4. Factores asociados al éxito o fracaso académico del alumnado universitario	61
--	-----------

4.1. Factores relacionados con las características del alumnado	61
---	----

4.2. Factores relacionados con la institución	66
---	----

5. Mecanismos de integración y ayuda al alumnado novel en los Sistemas Universitarios españoles	67
--	-----------

5.1. Orientación Educativa como factor de calidad universitaria	67
---	----

5.2. Acciones de orientación en la Educación Superior	76
---	----

5.3. Características de los Servicios de Orientación Universitarios	84
---	----

<u>CAPÍTULO II.</u> NECESIDADES FORMATIVAS Y SOCIOAFECTIVAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE NUEVO INGRESO	91
--	-----------

1. Alumnado de universitario de nuevo ingreso. Conceptualización	94
---	-----------

1.1. Perfil del estudiante de nuevo ingreso	94
---	----

2. Necesidades y dificultades en su adaptación a la vida universitaria	98
---	-----------

3. Necesidades formativas del alumnado de nuevo ingreso	102
--	------------

3.1. Necesidades relacionadas con la Comprensión Lectora y la Ortografía	102
--	-----

3.1.1. Comprensión Lectora. Definición	102
3.1.2. Modelos teóricos explicativos de la Comprensión Lectora	104
3.1.3. La Comprensión Lectora desde la Psicología Cognitiva. Rasgos característicos	107
3.1.4. Procesos implicados en la Comprensión Lectora	108
3.1.5. La Comprensión Lectora en el ámbito universitario	110
3.2. Necesidades relacionadas con los Hábitos de Estudio	117
3.2.1. Conceptualización.....	117
3.2.2. Hábitos de estudio y alumnado universitario.....	117
3.3. Necesidades relacionadas con la Autorregulación del Aprendizaje ...	121
3.3.1. Conceptualización.....	121
3.3.2. Aprendizaje autorregulado en la Educación Superior.....	122
3.3.3. Enfoques teóricos sobre aprendizaje autorregulado. El modelo de Pintrich	125
3.3.4. Características del alumnado que autorregula su aprendizaje .	130
4. Necesidades socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso	133
4.1. Necesidades relacionadas con las Habilidades Sociales.....	133
4.1.1. Conceptualización.....	133
4.1.2. Características generales	135
4.1.3. Habilidades Sociales y estudiantes universitarios	137
4.2. Necesidades relacionadas con el Autoconcepto	139
4.2.1. Conceptualización.....	139
4.2.2. Autoconcepto y rendimiento académico universitario	140
 CAPÍTULO III. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y LA INTERVENCIÓN	
PSICOPEDAGÓGICA.....	145
 1. Conceptualización.....	148
2. Características de la evaluación de programas	152
3. Componentes de la evaluación de programas	153

4. Funciones de la evaluación de programas.....	154
5. Modelos y tipos de evaluación de programas	156
6. La intervención psicopedagógica desde el modelo CIPP	161
6.1. Identificación de necesidades y conclusión diagnóstica.....	164
6.2. Establecimiento de metas y objetivos	165
6.2.1. Evaluación de proceso del programa	166
6.2.2. Evaluación de impacto del programa.....	167
6.2.3. Evaluación de la eficiencia del programa	167



SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS 171

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA: VARIABLES, MODELO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS, POBLACIÓN Y MUESTRA, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO 177

1. Variables 179

2. Modelo de Evaluación de Programas (CIPP) 183

3. Población y muestra 191

4. Instrumentos de recogida de datos y sus características técnicas 193

5. Procedimiento 200

CAPÍTULO VI. ANÁLIS DE DATOS Y RESULTADOS 203

1. Resultados obtenidos en la fase primera: Perfil del alumnado y su contexto académico y sociopersonal206

2. Resultados obtenidos en la fase segunda 253

 2.1. Perfil del alumnado y su contexto académico y sociopersonal249

 2.2. Comprobación de la eficacia del Programa E.S.C.L.O.S.A. y el nivel de satisfacción del alumnado261

3. Resultados obtenidos en la segunda medida tras la aplicación del programa de intervención276

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES: HALLAZGOS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO .. 283

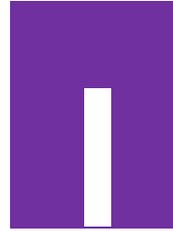
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 299

ANEXOS 331

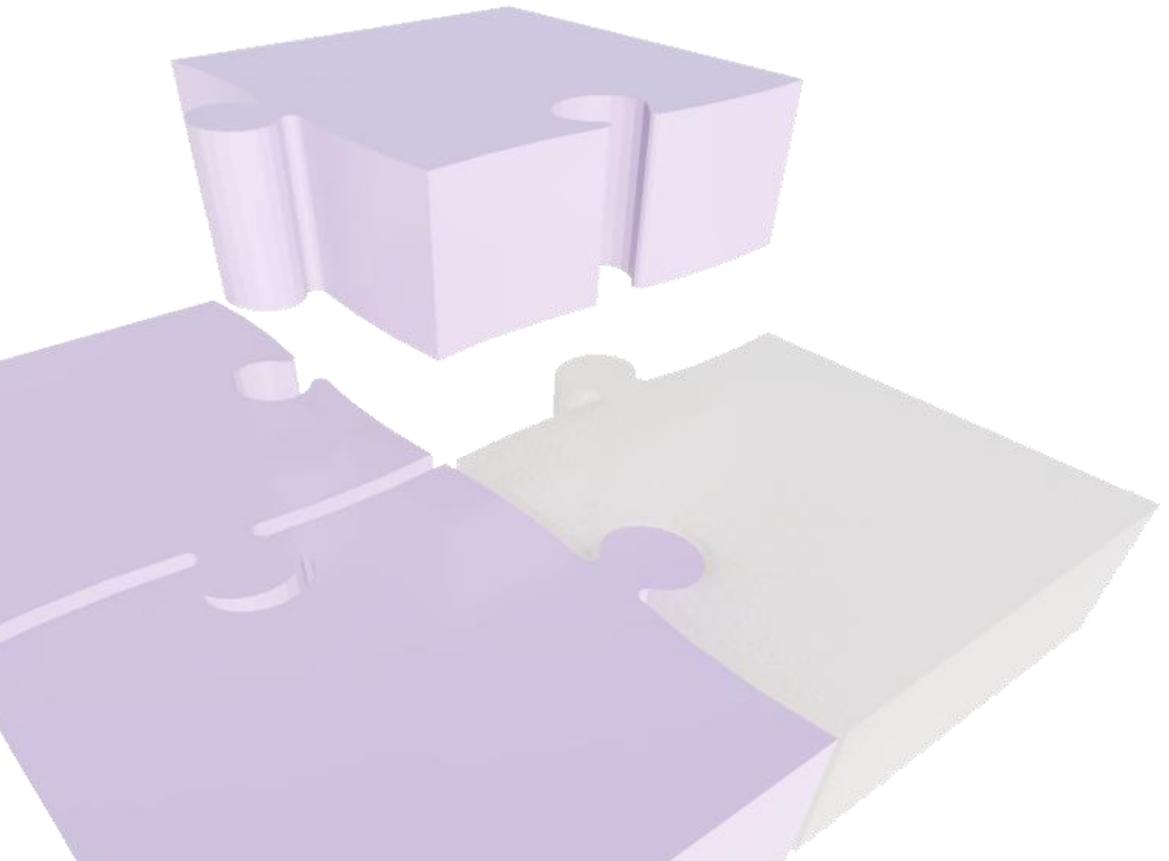
Anexo 1. Índice de tablas y figuras 333

Anexo 2. Cuestionarios elaborados *ad hoc* 341

PRIMERA PARTE:
PLANTEAMIENTO TEÓRICO



INTRODUCCIÓN



En la actualidad, la reforma que se plantea en el ámbito universitario europeo, consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), implica no solo un cambio profundo de tipo estructural, centrado en la adecuación de las Universidades a unos rasgos comunes a todas las instituciones de Educación Superior (Jacobs & Van der Ploeg, 2006) sino, también, un enfoque diferente del aprendizaje del alumno. Esto requiere de un sistema de aprendizaje autónomo, que ayudará al alumnado a construir el conocimiento e interpretar de forma significativa el mundo que le rodea (Fry, Ketteridge & Marshall, 2003; Gairín, Feixas, Guillamón, y Quinquer, 2004; Herrera y Cabo, 2008; Zabalza, 2002). Puesto que el principal protagonista en la Educación Superior es el alumnado, implica atender tanto a los componentes académicos y cognitivos como a los aspectos afectivo del aprendizaje (Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009).

Debido a este proceso de Convergencia Europea, una cuestión a tener en cuenta y que se presenta como un obstáculo en la lucha por la equiparación a nivel europeo, se refiere al abandono escolar en la enseñanza superior, ya que representa una de las cinco áreas educativas para la Unión Europea y constituye un indicador de baja calidad (Panera, Davalillo y Panera, 2010). En este sentido, la mayoría de los estudios realizados coinciden en considerar un mayor porcentaje de abandono del alumnado de primero de carrera (González, Álvarez, Bethencourt y Cabrera, 2005; Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006; Corominas, 2001), por ello, este alumnado requiere de una atención especial.

Cuando el estudiante accede a la institución universitaria, debemos ser conscientes de las necesidades que presentan para afrontar sus estudios con éxito, independientemente de su esfuerzo (González, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002), existiendo multitud de factores vinculados al mismo, es decir, los relacionados al propio estudiante o los relacionados con aspectos organizativos y estructurales de las instituciones. Por tanto, deben ser revisadas las distintas acciones y apoyos que les son proporcionados. Percatarse de las

posibles necesidades tanto académicas como sociopersonales que presenta el alumnado universitario al inicio de su trayectoria académica debería ser una prioridad para la institución, ya que se encuentran estrechamente vinculados con los resultados académicos. De hecho, muchos de ellos presentan importantes carencias en cuestiones básicas como comprender textos de forma crítica o argumentarlos (Armengol y Castro, 2004). Igualmente, para que el estudiante sea capaz de adoptar una considerable autonomía, requerida por la presente situación de convergencia europea, es necesario proporcionarles actividades de autorregulación, ya que constituyen un factor crítico para el aprendizaje y rendimiento académico, además de regular muchos aspectos de su cognición y conducta (Rosário, 2004; Rosário, Núñez y González-Pienda, 2004).

Por otro lado, como apuntábamos se ven involucrados factores sociopersonales que influyen decisivamente en su rendimiento. Poseer unas adecuadas habilidades sociales facilitará al alumnado el correcto desenvolvimiento en un entorno con crecientes demandas sociales, ya sea de manera personal o en su propia labor como estudiante (Van-der Hofstadt y Quiles, 2006). Asimismo, el nivel de autoconcepto de los estudiantes juega un papel relevante, puesto que las experiencias académicas de éxito o fracaso inciden directamente en éste (González-Pienda, Núñez, Álvarez, Roces, González-Pumariega, González, Muñiz, Valle, Cabanach, Rodríguez y Bernardo, 2003; Martínez-Otero y Torres, 2005).

En el caso de los estudiantes de magisterio es interesante, además de conocer sus aspectos demográficos, analizar sus hábitos de estudio, entre otras variables, puesto que en su desarrollo profesional deberán enseñar a aprender a sus alumnos. En este sentido, es llamativo que los estudiantes de primer curso de magisterio muestren una baja planificación del estudio, (Herrera y Lorenzo, 2009; Martínez-Otero y Torres, 2005); lo que pone de manifiesto la necesidad de desarrollar programas de intervención psicopedagógica (Herrera y Lorenzo, 2009) para que los alumnos mejoren su rendimiento académico, así como su desarrollo e integración en la institución

universitaria. Percibir este tipo de necesidad constituye el primer paso para acercarse a una realidad existente hoy por hoy en los centros universitarios y, particularmente, con el alumnado de nuevo ingreso; máxime cuando se trabaja desde una realidad educativa que personalmente tuve el privilegio de abordar hace ya unos años, a partir de la realización del practicum de mi especialidad de psicopedagogía en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de Granada y posteriormente con el máster en Intervención Psicopedagógica; así como las diferentes becas de ayuda al alumnado a la implantación del crédito europeo. Fue el punto de partida a través del cual se despertó mi interés investigador en un contexto claramente motivador y el afán por intentar mejorar dicha realidad. Posteriormente, llegó la oportunidad de estar en contacto con el alumnado de primer curso de diferentes titulaciones y durante varios cursos académicos, realizando tareas de evaluación, pero también de apoyo ante sus incertidumbres y necesidades; lo que produce una gran satisfacción personal.

Estas inquietudes motivaron la realización de un programa de intervención psicopedagógica, denominado E.S.C.L.O.S.A. (Estilos Socioculturales, Comprensión Lectora, Ortografía, Sociales y Autoconcepto) que diera respuesta a los estudiantes ante las exigencias que supone integrarse en la vida universitaria, tanto en el ámbito académico como en el sociopersonal.

En el Capítulo I se analizan los *factores implicados en el rendimiento académico universitario*, los *modelos teóricos explicativos*, así como los *factores asociados al mismo*. Además, se hace referencia a los *mecanismos de integración y ayuda al alumnado novel en los Sistemas Universitarios*.

El Capítulo II, se dedica al análisis del alumnado de nuevo ingreso, aludiendo a su perfil así como a las necesidades de tipo personal, social y académico en su adaptación a la vida universitaria. Para terminar el planteamiento teórico del trabajo, el Capítulo III, sobre *evaluación de programas y la Intervención Psicopedagógica*, comienza por la



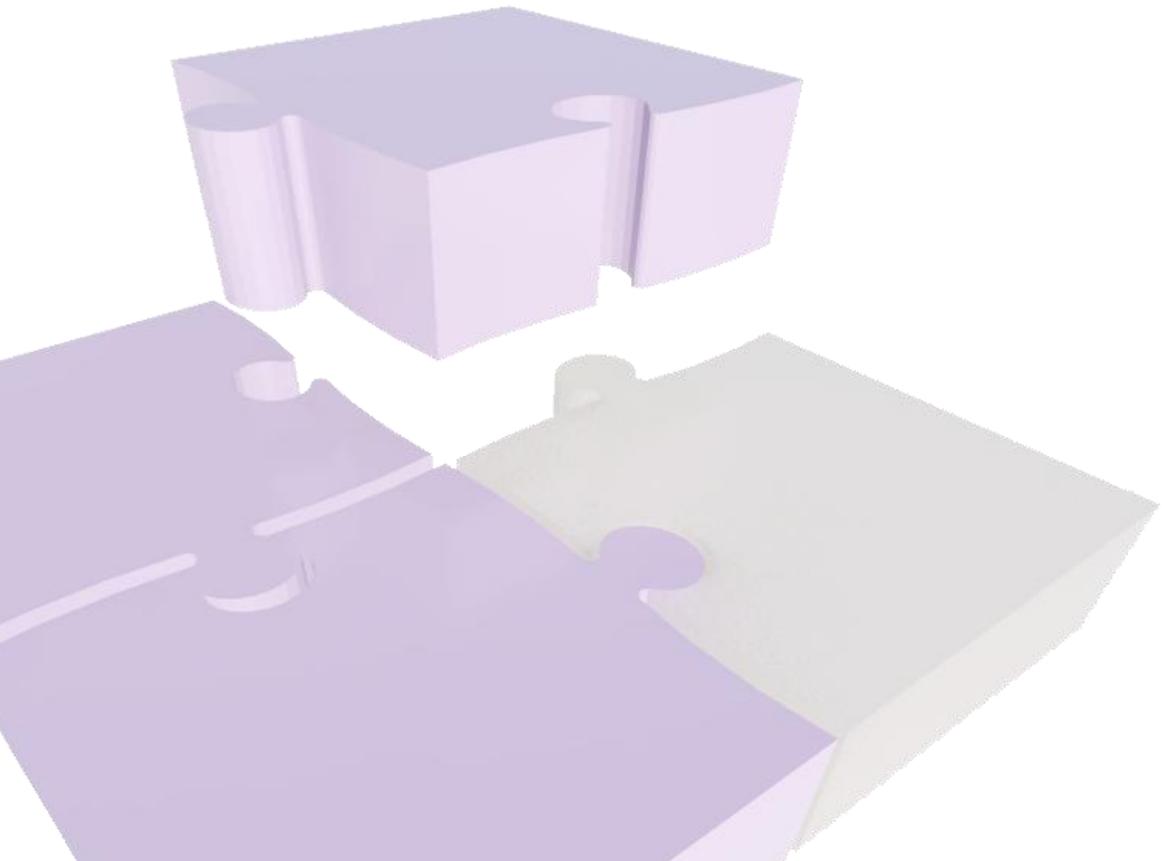
conceptualización de este término, las características, componentes, funciones y tipos. Posteriormente, se examina el modelo de intervención adoptado en la realización del programa de intervención psicopedagógica.

La segunda parte, que abarca el trabajo empírico, comienza con el Capítulo IV donde se desarrolla el *problema de investigación*, se establecen los *objetivos* y la *hipótesis* de la que partimos. A continuación, en el Capítulo V, se detallan las variables de nuestra investigación, el modelo de evaluación de programas en el que nos basamos, la población y la muestra, los instrumentos utilizados en la evaluación del alumnado, así como el procedimiento seguido. El *análisis de datos y resultados* se detallan en el Capítulo VI. Finalmente, en el Capítulo VII se desarrollan las *conclusiones*, así como los *hallazgos y limitaciones del estudio*.



APÍTULO I

**EL RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO.
FACTORES IMPLICADOS**



El rendimiento académico en la universidad constituye una temática de gran valor en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, al asumir el estudiante universitario, un rol más decisivo en la consecución de su rendimiento académico (Martínez, 2010).

Como sabemos, cuando un estudiante accede a la institución universitaria, debemos desterrar la idea de que se encuentra perfectamente capacitado para afrontar sus estudios con éxito, dependiendo éste exclusivamente de su esfuerzo (González, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002; Martínez, 2010). De hecho existen multitud de factores vinculados al mismo. En este sentido, el éxito o fracaso del estudiante, dependerá en gran medida de su rendimiento, teniendo en cuenta la existencia de los factores que inciden en éste, es decir, los relacionados al propio estudiante o los relacionados con aspectos organizativos y estructurales de las instituciones. Por ello, se ha de tener en cuenta, las ayudas que se proporcionan al estudiante a través de las acciones de orientación llevadas a cabo sobre todo durante el primer año. En el presente capítulo se desarrollarán diferentes aspectos involucrados en el rendimiento académico del alumnado universitario, así como los apoyos que se le proporcionan.

1. Rendimiento académico del alumnado universitario

1.1. Conceptualización

El modelo de evaluación institucional del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU, 2000) establece que los resultados de la enseñanza son un aspecto a valorar y a mejorar en el que se debe centrar la evaluación institucional de la calidad de la enseñanza en la Universidad y la evaluación del rendimiento de los alumnos (PNECU, Real Decreto 408/2001, de 20 de abril). Los resultados de la enseñanza hacen referencia a:

- La tasa de abandono. Se define como la relación porcentual entre el número total de alumnos de una cohorte de nuevo ingreso, que debieron finalizar la titulación el curso anterior y que no se han matriculado en los dos últimos cursos; esto es, el porcentaje calculado a partir del número de alumnos que no se matricula en la titulación en, al menos, dos cursos académicos posteriores al que formalizaron su última matrícula por primera vez.
- La tasa de rendimiento. Se refiere a la relación porcentual entre el número total de créditos superados (excluidos *adaptados*, *convalidados*, *reconocidos*, etc.) por los alumnos y el número total de créditos en los que se ha matriculado.
- La tasa de éxito. Es la relación porcentual entre el número total de créditos superados (excluidos *adaptados*, *convalidados*, *reconocidos*, etc.) por los alumnos y el número total de créditos presentados a examen.
- La tasa de graduación. Es el porcentaje de alumnos que finalizan la titulación a su debido tiempo. Se calcula a partir del número de alumnos egresados tras la duración oficial de los estudios, dividido por el número total de los que se matricularon en el primer curso de la promoción correspondiente.
- La duración media de los estudios. Expresa la media, en años, que los alumnos matriculados en una titulación universitaria tardan en obtener

la acreditación, correspondiente a su graduación (es decir, sin proyecto fin de carrera).

- La tasa de progreso normalizado. Hace referencia a la proporción entre el número total de créditos que ha superado un graduado y el número total de créditos de los que se ha matriculado a lo largo de sus estudios (incluyendo las veces que ha repetido).
- La satisfacción con los estudios. Es el porcentaje de graduados de cada titulación que, tres años después de acabar los estudios, muestran un nivel razonable de satisfacción con los estudios recibidos.
- Satisfacción con el empleo. Se refiere al porcentaje de graduados de cada titulación que, tres años después de acabar, están empleados en un trabajo que consideran razonablemente satisfactorio.

De esta manera, los *resultados de la enseñanza* se valoran a partir de la estimación que se realiza del *rendimiento académico del alumnado*, es decir, el grado de consecución de los aprendizajes previstos, de acuerdo con las finalidades y objetivos educativos (Gil, 2002).

El rendimiento académico del alumnado, constituye uno de los temas más polémicos de la enseñanza universitaria, por la diversidad de enfoques que se pueden utilizar al enfrentarse a su definición y que impiden establecer un criterio aceptado por todos (Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008). De ahí que se considere este término un concepto multidimensional, relativo y contextual, siendo una tendencia habitual a identificar desde un punto de vista práctico dos categorías (Gil, 2002):

- Rendimiento académico inmediato: determinado por los resultados/calificaciones que obtienen los alumnos a lo largo de los estudios, hasta obtener la titulación correspondiente. Esta categoría se define en términos de éxito, es decir, hace referencia a la superación de las exigencias que se establecen para aprobar una asignatura, curso, ciclo o titulación. Ahora bien, como estas unidades, relativas a los contenidos académicos, están programadas dentro de un marco



temporal (créditos, cursos, años de duración de la carrera), la evaluación de los resultados debe establecerse en función de su ajuste a un determinado período temporal. De ahí que las tasas de éxito, retraso y abandono, conforman los indicadores más utilizados para evaluar el rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003).

- Rendimiento académico diferido: hace referencia a la utilidad que tiene la formación recibida por el alumnado cuando se incorpora al mundo laboral como graduado universitario. No obstante, la posibilidad de obtener un criterio válido para evaluar estas relaciones es mucho más difícil que en el rendimiento académico inmediato, debido a que el éxito en el mundo profesional no sólo se define en términos socioeconómicos (por ejemplo: categoría profesional, retribución, etc.) sino que, además, está determinado por otras variables de los sujetos, de tipo social y personal, que son más difíciles de cuantificar (Ej.: desempeñar trabajos que coinciden con sus intereses profesionales, realizar actividades que les aportan satisfacciones, tener empleos estables, etc.) (De Miguel y Arias, 1999; Mora, 1998).

Desde una perspectiva organizacional, las dos categorías anteriormente mencionadas sobre el rendimiento académico del alumnado, están estrechamente relacionadas con las metas que la Universidad se propone alcanzar (De Miguel y Arias, 1999).

Haciendo referencia al rendimiento académico diferido, los resultados de la educación superior podrían estimarse examinando el modo en que el mercado laboral acoge a los egresados de la Universidad y valora la formación que éstos poseen. En este sentido, la evaluación recae sobre las propias instituciones universitarias, antes que sobre los alumnos, en tanto que

supone valorar si la formación ofrecida responde a las necesidades del mundo laboral, satisface a los empleadores y, una vez insertados en la vida profesional, a los propios graduados (Gil, 2002). Además, de forma más compleja, los resultados de la educación superior se podrían considerar en términos de nivel cultural alcanzado por los ciudadanos y del progreso social y económico promovido en la sociedad, a cuyas demandas trata de responder. Sin embargo, aunque estos resultados posean un mayor atractivo, este proceso llevaría consigo la dificultad para elaborar indicadores externos adecuados, debido a la complejidad de factores influyentes, e impedirían la atribución directa a alguno de ellos (Gil, 2002).

A pesar de las razones expuestas, las instituciones de educación superior, se suelen caracterizar por una insuficiente planificación y/o previsión del tipo de resultados que se espera obtenga el alumnado, con lo que la evaluación debe comenzar con un “diagnóstico de la situación”. De ahí que, aunque sea mucho más interesante evaluar el rendimiento diferido, la mayoría de los estudios en el contexto español (Gutiérrez, 2002; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004) se centren en valorar el rendimiento inmediato del alumnado, que tiene más impacto y es más fácil de cuantificar, permitiendo tomar conciencia de las dimensiones reales del éxito y el fracaso académico de éste en la Universidad (Fernández, 2007).

Ahora bien, aún tomando como referencia del éxito o fracaso del alumnado en la educación superior su rendimiento académico inmediato, la mayoría de los autores que trabajan el tema, manifiestan la conceptualización de este fenómeno como una tarea bastante compleja, sobre todo por la dificultad a la hora de establecer los indicadores que lo delimitan; así como los instrumentos de medida que dan a conocer el cumplimiento, o no de esos indicadores (Pozo, 2000; Rodríguez, 2004). A la hora de operativizar el rendimiento académico, se define este concepto como la superación o no de una determinada asignatura, es decir, la obtención de una calificación de 5 o superior en la escala establecida en el sistema de calificaciones de la universidad (Real Decreto 1125/2003).

Pese a todo, en la actualidad se aprecia cierto consenso sobre cuáles son los indicadores más adecuados para valorar el rendimiento académico inmediato del alumnado, a partir del cual se puede determinar su éxito o fracaso en la educación superior y, por ende, los resultados de la enseñanza (Fernández, 2007). Por ejemplo, los indicadores que gozan de mayor consenso son: las calificaciones académicas, la nota media durante la carrera, la duración media de los estudios, las tasas de rendimiento, éxito, abandono, graduación y de progreso normalizado y la consecución de títulos universitarios, medidos en número de graduados (Álvarez, García, Gil y Romero, 2000; Consejo de Coordinación Universitaria, 2003; De Miguel y Arias, 1999; Gil, 2002; Wilson y Hardgrave, 1995).

En general, a la hora de intentar mejorar la calidad de la educación superior se han de contemplar y mejorar necesariamente diversos indicadores como: la oferta y la demanda universitaria, los recursos humanos, financieros y físicos, el proceso, los resultados en términos de tasa de abandono, de rendimiento, de éxito, de graduación y de progreso normalizado; además de la satisfacción con los estudios y el empleo (PNECU, 2002), que incrementen los resultados de la enseñanza, del rendimiento académico del alumnado, así como de sus niveles de éxito académico (Álvarez et al., 2000).

2. Éxito o fracaso académico y abandono en la Educación Superior

El Consejo Europeo determinó, en el año 2000, una serie de prioridades comunes para el futuro de la Unión Europea, en cuanto a los sistemas de educación y formación, que deberían alcanzar en 2010 el objetivo de *“convertirse en la economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mayores empleos y con mayor cohesión social”* (Consejo Europeo de Lisboa, 2000). Teniendo en cuenta los objetivos que la sociedad atribuye a la educación y a la formación, se establecía la necesidad de construir estrategias de desarrollo a nivel individual, a nivel

social y a nivel económico. De estos tres niveles se desarrollaron tres objetivos, que abogaban por unos sistemas educativos de referencia de calidad mundial, esto es: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación, facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación y abrir éstos a un mundo más amplio.

Al mismo tiempo, el papel de las universidades, en el marco europeo, se concreta por el denominado *Proceso de Bolonia* que, a través de la Unión Europea, ha destacado estas mismas líneas de actuación en el marco de la política educativa, relativa a la Educación Superior. Las universidades son las instituciones con máxima responsabilidad en los procesos de optimización, que sustentan la sociedad del conocimiento y pueden lograr los objetivos marcados en el Consejo Europeo de Lisboa (Belvis, Moreno y Ferrer, 2009).

La situación actual en las universidades europeas, en pro de los objetivos de Lisboa, apunta a ciertas dificultades respecto al logro de dichos objetivos. A pesar del crecimiento de matriculación en los centros universitarios europeos, que seguirá creciendo en los próximos años (Comisión Europea, 2005), la tasa de población que completa los estudios superiores en la Unión Europea, es del 21%, cifra inferior a la obtenida en Estados Unidos (38%), Canadá (43%), o Japón (36%). Analizar estas tasas de fracaso y abandono, así como los aspectos vinculados al éxito académico universitario, resulta fundamental para desarrollar universidades más eficaces y de mayor calidad, que respondan a nuevos modelos de enseñanza y gestión adaptados a las necesidades emergentes (Belvis, Moreno y Ferrer, 2009). De este modo, cabe considerar que los estudiantes que fracasan o abandonan los estudios, suponen importantes costes tanto psicológicos como financieros (Breen y Lindsay, 2002).

Como ya se ha constatado, la educación superior en nuestro país se encuentra inmersa en un importante proceso de reestructuración, derivado de la necesidad de convergencia con otros países de la Unión Europea y la necesidad de adaptación de los estudios a demandas empresariales. Estos cambios exigen reformas en la institución universitaria para adaptarlas a las

nuevas necesidades sociales, pero sin perder de vista la finalidad última del sistema, su eficacia, traducida en tasas de éxito de sus destinatarios. Este principio es cuestionado en estos momentos, por ser en la Universidad donde se cuenta con un mayor "índice de abandono", traducido en "índice de fracaso", al comparar el número de estudiantes que se matricula, con el que culmina con éxito los estudios (rendimiento académico inmediato). Esto lo demuestran tanto las estadísticas, como los distintos informes de estudios científicos, así como los medios de comunicación social (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006).

El Consejo de Coordinación Universitaria (PNECU, 2002), expone que un 26% de los estudiantes universitarios dejan sus estudios o cambian de carrera. Por otro lado, los datos aportados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), relativos al mismo año, indican que el fracaso académico en España se sitúa por encima del 50%. Otro dato a tener en cuenta es el tema del abandono de los estudios, tal y como recogió en el año 2002 el III Plan Nacional de Evaluación y Calidad de las Universidades. En este estudio, se indica que el 24% de los universitarios que estudian carreras de ciclo corto, abandonan sus estudios en los dos primeros años y sólo un 11% terminan en el tiempo previsto. Datos más antiguos, proporcionados por el Centro de Investigación, documentación y evaluación del MEC (CIDE) (MEC, 1994), sitúan estas tasas de abandono entre el 30 y 50%.

Los distintos informes europeos de hace unos años (IRDAC, Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Comision, 1994), sitúan a España en el penúltimo lugar respecto de las tasas de éxito universitario. Otro informe publicado en 2006 por la Comisión Europea (*Comunidad Escolar*), revela que el 48,6% del alumnado, entre 18 y 24 años abandona sus estudios de forma prematura.

Finalmente, respecto a las referencias en los medios de comunicación de ámbito estatal y autonómico, Cabrera, et. al (2006) seleccionaron algunos titulares, como: "El abandono de los estudios universitarios en España casi dobla la media europea" (*KUMON*, Marzo de 2006); "Los estudiantes españoles están a la cola de Europa" (*ABC*, Mayo de 2006); "4853 estudiantes

dejaron la universidad en las islas" (Canarias, 7 de Agosto de 2004). Estos datos constatan que el fracaso académico, entendido en su sentido más convencional de no superación de las materias cursadas y, por ende, el abandono de los estudios sin finalizar, constituyen un fenómeno reciente y alarmante en el conjunto de las universidades españolas, que alcanza en la actualidad cotas preocupantes (Cabrera et al., 2006; Gil, 2002).

Sin embargo, un problema importante a la hora de analizar el éxito y fracaso de los estudiantes en la enseñanza universitaria es, precisamente, la falta de datos y, en particular, la poca tradición en este terreno. Instituciones tan prestigiosas como la OCDE no disponen de series temporales suficientes como para realizar análisis de tendencias bien fundamentadas (Belvis, Moreno y Ferrer, 2009). Como señalan Teichler y Bürger (2008), la OCDE calcula la tasa de éxito (o tasa de supervivencia) comparando el número de diplomados en un curso académico concreto, con el número de alumnos inscritos en este programa de estudios algunos años antes. Según estos autores hay un elevado grado de abandono. La tasa media de "éxito" o "de supervivencia" en Europa Occidental es de aproximadamente el 70%.

Para comprender mejor el fenómeno del éxito o fracaso académico en la educación superior, conviene mencionar el problema del *abandono de los estudios* universitarios o *deserción estudiantil*, entendido éste comúnmente como la detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos. En estos momentos, los diversos autores que trabajan este fenómeno coinciden en gran medida, al señalar los factores que lo explican, aunque existen algunas diferencias según se hayan tenido en cuenta unos factores u otros. Así, Cabrera et al., (2006) cuando definen el concepto de *abandono de los estudios universitarios* y *deserción estudiantil*, incluyen en esta categoría los siguientes factores:

- a) Abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos).
- b) Dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución.
- c) Dejar la carrera para iniciar otra en otra institución.



- d) Dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados.
- e) Renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad, o incorporarse al mundo laboral.
- f) Interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro.

Las causas del abandono de los estudios universitarios pueden ser diversas, autores como Gil (2002), o el informe *Education at a glance* de la OCDE (2008), señalan como más relevantes las siguientes:

- a) Los alumnos podrían darse cuenta de que su selección de estudios fue errónea.
- b) Su rendimiento podría no alcanzar los estándares exigidos por la institución.
- c) Los alumnos quedarían apartados del sistema universitario ante la consecución de un empleo, antes de finalizar los estudios.
- d) Los alumnos podrían llegar a la conclusión de que la formación que están recibiendo no satisface sus expectativas, o las demandas del mercado laboral.
- e) Constatar que no se tiene el nivel académico exigido por la institución de enseñanza superior en que está inscrito, especialmente en centros sin procesos de selección.

El concepto de abandono de los estudios va asociado al de la prolongación de estudios, estrechamente vinculado con el concepto tradicional de fracaso académico, que De Miguel y Arias (1999) definen como: la diferencia entre el tiempo invertido y el teóricamente previsto para terminar los estudios. Así lo describe Latiesa (1992), al hacer dos denominaciones de fracaso: una, en sentido amplio, referido a las tasas de éxito, retraso y abandono de los estudios, similar a la de De Miguel y Arias; y otra, en sentido estricto, referida a las calificaciones de los estudiantes en las distintas materias de la titulación.

La falta de clarificación terminológica hace que con frecuencia se dé lugar a confusión y contradicción, ya que, por ejemplo, las estadísticas universitarias suelen identificar como “caso” de abandono al estudiante que ha iniciado sus estudios y antes de finalizarlos no se matricula en los mismos dos cursos consecutivos; pero dentro de esta categoría se pueden encontrar situaciones que no pueden catalogarse de abandono de estudios por ejemplo: estudiantes que completan su formación en otra institución a través de los Programas SENECA, ERASMUS, etc.; los que hacen un paréntesis en su trayectoria para enriquecerse con otra experiencias formativas o laborales, etc. (Cabrera et al., 2006).

En concreto, en el caso español el informe más amplio es el emitido por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (Hernández, 2004), en el que se presentan los porcentajes de abandono, por macro áreas de conocimiento, de un gran número de universidades dentro de un mismo año; aunque deben ser interpretados con cautela porque no se especifica a qué tipo de abandono se refieren. Junto a este informe estadístico se presentan algunos estudios más, como los detallados a continuación: el realizado sobre el alumnado de ocho promociones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Escandell, Marrero y Rubio, 1999); el llevado a cabo sobre el alumnado de una promoción de la Universidad de La Laguna (Cabrera, et al., 2006); los efectuados sobre estudios de económicas (Albert y Toharia, 2000); un Informe de la Oficina de Planificació i Qualitat, de la Universidad Autònoma de Barcelona (2005); el análisis sobre el alumnado de las universidades Miguel Hernández de Elche, Murcia y Jaén (Rodríguez, 2004); los realizados con estudiantes de matemáticas de la Universidad de Granada (Vallecillos y Pérez 1996); o el estudio de una cohorte de la Universidad de Oviedo (De Miguel y Arias 1999), entre otros.

Según la interpretación de los datos en los diferentes estudios, el significado de cada situación de abandono puede variar en función de quién lo defina o valore (algunos datos reflejan una clara intención por parte de los

estudiantes de completar estudios universitarios, por lo que no se hablaría de deserción universitaria, sino de fracaso vocacional o académico, ya que el cambio de titulación está provocado por el escaso éxito en las notas obtenidas) (Cabrera et al., 2006). No hay que olvidar que cada vez es mayor el porcentaje de alumnos que abandonan los estudios elegidos, con lo que existe un consenso generalizado para aceptar que las tasas de abandono son un indicador de baja calidad, al entenderse que la universidad elegida no puso los medios necesarios para que las personas que lo intentaron alcanzaran la titulación esperada (Panera, Davalillo y Panera, 2010). Las medidas dirigidas a evitar esto deben ir encaminadas a proporcionar orientación antes de que el alumnado tome la decisión (formación previa, adecuación vocacional de los estudios elegidos, motivación, etc.) y durante el desarrollo de la carrera (adecuación de materias impartidas al número de créditos cursados, medios materiales y tecnológicos puestos al alcance del alumnado, apoyo psicopedagógico ofrecido por el centro, etc.).

Debido al proceso de Convergencia Europea en el que participa la Universidad española, no se puede obviar que las tasas de abandono actuales se presentan como un obstáculo en la lucha por la equiparación, dado que una de las cinco áreas educativas fundamentales para la Unión Europea es la reducción del abandono escolar temprano, incluyendo la enseñanza superior. La Unión Europea, se propuso para 2010 reducir las tasas de abandono a un 10%, lo que significa en el contexto español, reducir a 2 millones los seis millones de estudiantes que abandonan actualmente (Informe de la Comisión Europea, Mayo de 2005).

Gran parte de los estudios realizados coinciden en apuntar que los mayores porcentajes de abandono son protagonizados por el alumno de primero de carrera. En el contexto español las estadísticas arrojan de media un 26% de abandonos en primero (Cabrera et. al., 2006; Corominas, 2001; González, Álvarez, Bethencourt y Cabrera, 2005); otros estudios, sitúan las cifras entre un 15 y un 20% (Oficina de Planificació y Qualitat de la Universidad de Barcelona, 2005); y las estadísticas del Plan Nacional de Evaluación de la

Calidad de las Universidades sitúan en aproximadamente un 60% el abandono en primero respecto al abandono total (PNECU, 2000). Igualmente se confirmó esta premisa en Estados Unidos, donde un tercio de los estudiantes de primer año abandonan (Feldman, 2005).

Aunque se hacen necesarias más investigaciones sobre las titulaciones en las que se produce mayor abandono y un tratamiento específico para cada titulación, los informes del Consejo de Universidades sobre Indicadores de Rendimiento, junto con informes de diferentes universidades (como el elaborado por la Universidad Miguel Hernández), consideran que las altas tasas de abandono se registran en torno a las humanidades, distribuyéndose aquí los abandonos a lo largo de toda la carrera; y enseñanzas técnicas (asociado a un gran fracaso académico, concentrándose el mayor índice de abandonos en primer curso) (Cabrera et al., 2006). Al tratarse de datos aproximados, requieren manejarse con cierta cautela, ya que, no se dispone de unos datos explicativos.

Por último, los datos de los que se dispone (Cabrera et al., 2006, Corominas, 2001) indican que un 60% aproximadamente de los alumnos que ya han abandonado su carrera inicial, comienza otros estudios universitarios en la misma u otra universidad, aunque llevando consigo una experiencia de fracaso (Cabrera et al., 2006). Sobre este elemento de estudio, al igual que en el anterior, se hacen necesarios trabajos de seguimiento individualizados para constatar el hecho de manera fiable.

3. Modelos teóricos explicativos sobre el éxito o fracaso académico del alumnado en la Educación Superior.

Son numerosas las publicaciones que han propuesto diferentes modelos y teorías que intentan explicar el éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior desde distintas perspectivas, las cuales se diferencian por la importancia dada, en mayor o menor medida, a los factores individuales y contextuales que intervienen en las conductas que adopta el estudiante en el abandono/permanencia en la Universidad (Álvarez, García, Gil, Romero y Rodríguez, 1999; Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006). Estos autores, agrupan los modelos y teorías explicativas sobre el éxito o fracaso académico y abandono académico, en cuatro grandes enfoques:

- *Modelo de adaptación*: empleado como referente en un gran número de estudios e investigaciones, considera que el abandono se produce debido a una insuficiente adaptación e integración del estudiante en el ambiente de la enseñanza universitaria. Dentro de este modelo destaca la *Teoría de la Persistencia* de Vicent Tinto (1975, 1993), quien considera el proceso de persistencia en la educación superior, en función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución. Este impacto de la integración académica sobre la persistencia fue ratificado también por Pascarella y Terenzini (1991) y, más actualmente, se han basado en dicha teoría las investigaciones realizadas para explicar la continuidad del alumno universitario (Landry, 2003; Metz, 2002; Nora, 2002).

Integrada en este modelo adaptativo también se halla la *Teoría del Agotamiento Estudiantil (Attrition)*, de Bean y Metzner (1985), que pretende explicar el proceso de agotamiento en los estudiantes universitarios.

Finalmente, otra teoría relacionada con este modelo es la de Holland (1966), quien establece una correspondencia entre tipos de personalidad y adaptación al ambiente.

- *Modelo estructural*: entiende que la deserción es el resultado de las contradicciones de los diferentes subsistemas que integran el sistema social en su conjunto (político, económico y social), es decir, la enseñanza universitaria reproduce las desigualdades sociales, limitando las posibilidades a los estudiantes de distinta procedencia social; con lo que el abandono es un fenómeno inherente al sistema social y resulta difícil aislar los motivos específicos y reales que llevan a los estudiantes a la deserción (Luján y Resendiz, 1981, Thomas, 2002).
- *Modelo economicista*: el abandono se debe a que el alumno elige una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos que puedan producirle en el futuro beneficios mayores, respecto a los costos de permanencia en la universidad (Becker, 1962, 1964; Schultz, 1961; Thurow, 1973). En el contexto español, Albert y Toharia (2000) investigaron, entre otras variables, la situación económica de los estudiantes universitarios que abandonan sus estudios.

Por otro lado, Álvarez et al., (1999) diferencian cinco perspectivas en las que se pueden incluir todas las teorías que explican el fenómeno del éxito o fracaso académico en la Universidad:

- *Perspectiva psicológica*: se resalta el papel de las habilidades intelectuales, personales, la motivación y otras características disposicionales del estudiante, en su voluntad para enfrentarse a los cambios y exigencias en la Universidad.

- Perspectiva social: se considera que este fenómeno está vinculado a las diferencias que afectan a los grupos humanos, a las instituciones y a la sociedad (Ej.: status social, raza, prestigio institucional, estructura de oportunidades, etc.).
- Perspectiva económica: partiendo de las teorías económicas se relaciona el éxito o fracaso del alumnado con la ponderación de los costes y beneficios, en situaciones de escasez de recursos económicos.
- Perspectiva organizativa: se considera este fenómeno como consecuencia del impacto que tiene la Universidad sobre la socialización y satisfacción de los alumnos.
- Perspectiva interaccionista: presupone la influencia de dimensiones organizativas y de atribuciones individuales que se reflejan en este fenómeno.

Los modelos teóricos sobre el éxito o fracaso del alumnado en la educación superior presentan numerosas características comunes, tanto a nivel internacional (Bean, 1990; Pascarella y Terenzini, 1991; Pintrich, 1994; Tinto, 1993) como nacional (Corominas, 2001; González, 1989, 1993; Hernández y García, 1991; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004); aunque, algunos de ellos se centran exclusivamente en la persistencia o abandono de los estudios (Bean, 1990; Corominas, 2001; Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 1993). No obstante, todos los modelos centran sus análisis en torno a factores relacionados con las características personales, académicas y vocacionales-profesionales del alumnado y en factores que hacen referencia a la Universidad como institución.

Las percepciones de diferentes autores sobre el éxito o fracaso del alumnado universitario se exponen a continuación:

Una idea central del modelo de Tinto (1993) es que, aunque cada estudiante que accede a los estudios superiores, viene con sus propios intereses, expectativas, intenciones y vivencias personales, lo que determina básicamente su decisión de cambiar o de continuar su proceso formativo, es el *nivel de ajuste o de integración social y académica* que logre en la institución universitaria. La integración social se concibe como el grado de entendimiento que alcanza con los miembros de la comunidad universitaria, especialmente con compañeros y profesores; mientras que la integración académica se define como la congruencia existente entre el desarrollo intelectual del sujeto y el clima intelectual de la institución. Esta falta de correlación positiva entre las capacidades del alumnado y el nivel de exigencia de la Universidad, deriva en situaciones de fracaso académico, de abandono o cambio de estudios.

Para Pascarella y Terenzini (1991) los aspectos que refuerzan la persistencia o abandono del alumnado en la institución universitaria son:

- a) La calidad de la institución, basado su prestigio en el nivel de selectividad de entrada y el esfuerzo exigido en el proceso educativo.
- b) La seguridad, o incertidumbre en la elección de la especialización.
- c) Las becas, o ayudas económicas en la financiación.
- d) La residencia o no en el campus universitario.

No obstante, la integración social del alumnado en la institución juega un papel importante en la persistencia, o abandono de los estudios, cuando el nivel de compromiso, los propios objetivos y el compromiso con la institución son bajos; incluso cuando puede darse cierta compensación entre los niveles de integración académica y social, por ejemplo, compaginar trabajo a tiempo completo y estudios dificulta la integración social en la institución (Pascarella y Terenzini, 1991).

El modelo de abandono o permanencia de los estudios universitarios de Bean (1990), incorpora a su teoría los planteamientos de Tinto (1975, 1993) y Pascarella y Terenzini (1991), agregándole los parámetros de integración social y académica que surgen de las conductas de afrontamiento positivo y asertivo (acercamiento o aproximación), o de afrontamiento negativo (evitación o huida), extraídos de la teoría del afrontamiento. Igualmente, introduce el constructo de "*intención de dejar hacer, o persistir en los estudios*", como principal predictor de la permanencia o abandono, distinguiendo cinco tipos de variables que afectan a dicho fenómeno (experiencias, conocimientos y vivencias personales, organización, entorno y actitudes y resultados) y dos tipos de ajuste o integración académica del alumnado en la institución (a corto plazo, o satisfacción con su realización académica actual, y a largo plazo, o percepción de su futuro académico) (Bean, 1990).

Pintrich (1994), con su "modelo integrado de la motivación en clase", manifiesta que el contexto sociocultural y el de clase influyen en las metas, expectativas y otros aspectos afectivos del alumnado, que afectan a su comportamiento y rendimiento académico en la educación superior; esto, a su vez, provoca cambios en tres grupos de variables (metas, expectativas y aspectos afectivos del alumnado). En definitiva, la *motivación en clase* del alumnado está determinada por las interrelaciones recíprocas que se establecen entre:

- a) El contexto sociocultural: normas y prácticas educativas, demostración de competencia, valor social del aprendizaje, nivel cultural y naturaleza de los ambientes de aprendizaje.
- b) El contexto de clase: tareas, autoridad, reconocimiento, dimensión grupal, evaluación y dimensión temporal.
- c) Las creencias y percepciones, asumidas como variables mediadoras entre las experiencias socioculturales y la conducta: componentes del valor (metas y valor de las tareas), componentes de expectativas

(creencias sobre la propia eficacia, expectativas de control y atribuciones) y componentes afectivos (como ansiedad, autoconcepto, etc.).

- d) La conducta motivada es el factor que impulsa: la elección conductual (elegir el estudio en vez de otras actividades de ocio), el nivel de actividad y de compromiso (esfuerzo, uso de estrategias y nivel de pensamiento), la persistencia y el control del propio esfuerzo (cansancio, mantenimiento del esfuerzo en tareas aburridas y difíciles).

Según el modelo de Covington (2000), basado en la teoría de la motivación de logro y la teoría de la atribución (Weiner, 1972), el *rendimiento académico* del alumnado universitario está determinado por la interacción de *dominio cognitivo* (habilidades para el estudio), *motivacional* (motivación de logro y de miedo al fracaso; autoconfianza o desconfianza) y *afectivo* (ansiedad); permitiendo situarlo en la intersección de dos ejes, motivación de logro y miedo al fracaso, generando cuatro perfiles diferenciados de alumnado:

- a. Exigente, presenta una alta motivación de logro y un alto miedo al fracaso, confía en sus habilidades, utiliza buenas estrategias de estudio y desarrolla un elevado nivel de ansiedad, dedicando excesivo tiempo al estudio.
- b. Orientado al éxito: tiene una alta motivación de logro y bajo miedo al fracaso, posee una gran autoconfianza y buenas estrategias de estudio, no muestra nivel de ansiedad elevado, con lo que dedica una cantidad moderada de tiempo al estudio.
- c. Evitador del fracaso: manifiesta dudas sobre sus capacidades, muestra un alto miedo al fracaso, tiene unas estrategias deficientes para enfrentarse a las tareas, presenta elevados niveles de ansiedad y dedica una cantidad de tiempo desmedida al estudio.

- d. Resignado al fracaso: no confía en sus capacidades, posee unas estrategias inadecuadas de estudio, no manifiesta ningún tipo de ansiedad y apenas dedica tiempo o esfuerzo al estudio, por el estado de desamparo en que se encuentra.

El modelo de Entwistle (1988) considera que el rendimiento académico en la educación superior está determinado por la relación establecida entre los *enfoques de aprendizaje* (profundo, superficial y estratégico), la *motivación* (intrínseca, miedo al fracaso y necesidad de rendimiento) y los *procesos de aprendizaje* del alumnado. En dicho modelo, cada enfoque de aprendizaje, con su correspondiente tipo de motivación, da lugar a tres patrones de estudio en el alumnado:

- a) Profundo, con una motivación intrínseca dirigida a la comprensión y relación de lo nuevo con la experiencia.
- b) Superficial, con alto miedo al fracaso, memorizando el contenido como una imposición externa.
- c) Estratégico, con alta necesidad de rendimiento académico.

Tal y como expresa Corominas (2001), a la hora de estudiar el éxito o fracaso académico del alumnado en la Universidad, hay que tener en cuenta el marco estructural y organizativo de las instituciones universitarias de cada país, ya que cada uno de ellos presenta elementos específicos que no permiten que estos modelos se puedan transferir o generalizar a otros países (ej.: carácter público o privado y autonomía o dependencia de la Universidad, sistema de créditos, etc.). Un ejemplo de ello es la ubicación del campus universitario (diferente en España con respecto a Estados Unidos), por lo que el ajuste o integración social del alumnado en la institución, que presenta Tinto (1975, 1993) en su modelo, perdería importancia con respecto al alumnado español (Corominas, 2001).

Corominas (2001), conforma los motivos de *persistencia* o *abandono* de los estudios en los alumnos universitarios durante el primer curso académico, en cuatro aspectos:

- a) La calidad de la enseñanza de la institución, esto es, soporte personal, metodología y disponibilidad y ayuda a través de la acción tutorial del profesorado, oferta de servicios para el alumnado, sistemas de evaluación de los aprendizajes, recursos y equipamientos docentes y ratio alumno/aula.
- b) El potencial de aprendizaje del alumnado: preparación académica previa, rendimiento académico, esfuerzo y compromiso con el estudio, nivel de exigencia de la titulación y habilidades para el estudio.
- c) La elección pertinente de la titulación por el alumnado: motivación hacia las asignaturas, expectativas sobre los contenidos de las asignaturas, lugar de elección de la titulación en la preinscripción y perspectivas ocupacionales.
- d) Otros factores circunstanciales del alumnado: cuestiones logísticas (alojamiento, desplazamiento, etc.), financieras, ocupación laboral, ajuste o integración social en la institución, aspectos de agrupación familiar de orden material o afectivo, responsabilidades o compromisos familiares y salud personal.

Los factores que influyen en el rendimiento académico del alumnado en la Universidad, según González (1993), son clasificados en tres categorías:

- a) Factores propios del alumnado; preparación previa antes de entrar en la Universidad, variables aptitudinales, actitudes, métodos o técnicas de estudio y estilos de aprendizaje.
- b) Factores del profesorado; estilos de enseñanza, atención personalizada al alumnado y dedicación a la docencia.
- c) Factores relacionados con la organización académica; definición de objetivos, coordinación entre las distintas asignaturas de un mismo

plan de estudios, sistemas de selección y establecimiento de criterios de evaluación.

Por otra parte, el modelo de Hernández y García (1991) parte de la base de que el rendimiento académico del alumnado en educación superior, está articulado por la interacción de la *motivación de logro* y otras *motivaciones* del alumnado, por sus *características de personalidad* y *niveles intelectuales*, es decir, está determinado por las siguientes variables:

- a) Aptitudes intelectuales: convergentes (razonamiento basado en la interrelación de los elementos y que conlleva una solución única) y divergentes (la capacidad para relacionar elementos que conduce a soluciones múltiples, diferentes y originales).
- b) Variables motivacionales: de logro (deseo de perfección y superación), de obligación (autoexigencia y cumplimiento de la norma), epistémico (deseo de conocer e investigar), de realización (deseo de generar proyectos y/ plasmar a través de la acción las propias ideas o proyectos), afiliativo (deseo de relacionarse con los demás y recibir afecto y aprobación) y extrínseco (deseo de recibir recompensas externas).
- c) Estilos o rasgos de personalidad: autoconcepto, ansiedad, nivel de aspiración, hábitos organizativos de la tarea y autocontrol.
- d) Tipo de tarea: reproductivas (la evaluación exige respuestas similares a las ofrecidas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje), productivas (las tareas requeridas son derivadas, inferidas o transferidas de lo aprendido), heterónomas (las tareas son propuestas por el profesorado y los contenidos son dados) y autónomas (son tareas desarrolladas y autogeneradas por el propio alumnado).

Otros autores (Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004) reúnen los *factores* que predicen, explican y/o influyen en el *rendimiento académico* del alumnado en la Universidad, en las siguientes categorías:

- a) Factores académicos: trayectoria académica previa (nota media de bachillerato y de acceso a la Universidad) y elección de la titulación (opción cursada);
- b) Factores aptitudinales: inteligencia.
- c) Factores de personalidad: estilos de aprendizaje y atribucionales.
- d) Factores Actitudinales: motivación, expectativas e interés por la titulación cursada.
- e) Factores del proceso de enseñanza-aprendizaje: hábitos de estudio (condiciones ambientales del lugar de estudio, planificación del tiempo de estudio, fijación de objetivos y técnicas de estudio) y hábitos de conducta académica (recogida, exploración y estructuración de la información, y conductas académicas activas: asistencia a clase, actitud en clase, utilización de diversas fuentes de información, uso de las tutorías personalizadas y consultas a los profesores).
- f) Información sobre la titulación y Universidad antes de ingresar en ellas.

Por otro lado, cabe destacar la distinción que realizan los informes internacionales sobre cuáles son los factores más explicativos del fracaso o éxito de los estudiantes de enseñanza superior, según los cuales distinguen entre factores vinculados al propio estudiante, o bien, factores derivados de las características del propio sistema educativo. En cuanto a los factores más vinculados directamente a los estudiantes, se apuntan las siguientes conclusiones (Naylor y Smith, 2004):

- Las calificaciones previas obtenidas por los estudiantes.
- El tipo de escolaridad previa que ha seguido el estudiante (por ejemplo: centro público o privado).
- El entorno familiar, a través de la transmisión cultural y las aspiraciones que se dan en el seno de la familia.

Estos mismos autores concluyen que el factor que más puede influir en el abandono de los estudios es la falta de preparación académica para



ingresar en la universidad, aunque también se ha indicado que hay un conjunto importante de factores vinculados a la integración social del alumno en la institución (Santiago, Tremblay, Basri, Arnal, 2008).

Respecto a los factores de tipo estructural dentro del sistema educativo, se subraya que los problemas del fracaso de los estudiantes universitarios tienen que ver con las dificultades de transición desde el nivel secundario a la universidad, como señalan diversos expertos en un informe reciente de la OCDE (2008) y Santiago, Tremblay, Basri, Arnal (2008).

La importancia del éxito, o fracaso académico de los estudiantes de enseñanza superior se vincula a la eficiencia del sistema educativo. Así pues, se parte del principio de que para conseguir un mayor grado de eficiencia se debe, en primer lugar, comprender las claves de éxito en los procesos de formación, puesto que "las débiles tasas de éxito y los tiempos excesivos en obtener los diplomas pueden, en determinadas circunstancias, ser un indicador de la ineficiencia del sistema de enseñanza superior" (OECD, 2008:47).

No se puede olvidar que los factores de éxito y fracaso de los estudiantes universitarios están mediatizados por los cambios que se han producido en el momento pasado, presente y futuro en las universidades (Belvis, Moreno y Ferrer, 2009). En este sentido, según el estudio realizado por la OCDE (2008b), los cambios más relevantes que se producirán en los próximos años, en lo que al estudiantado se refiere, serán los siguientes:

- Una expansión continua del número de estudiantes, traducido en un crecimiento de los sistemas de enseñanza superior. El decrecimiento sólo afectará a un escaso número de países.
- Una mayor diversidad de perfiles de estudiantes, siendo elevado el número de estudiantes internacionales y de edad más elevada.
- Una mayoría de mujeres estudiantes en los centros de enseñanza superior.

- Una nueva filosofía de acceso a la enseñanza superior, centrada en mayor medida en el éxito efectivo de los estudiantes.
- La evolución de las políticas de acceso para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Una evolución de las cuestiones y las políticas de acceso y de lucha contra las desigualdades.

Del mismo modo hay que tener en cuenta que una de las posibles ventajas que tiene España, en el escenario internacional, es que se prevé un significativo descenso de matriculaciones. Según el estudio realizado por Vicent-Lancrin (2008), se muestra que probablemente haya un descenso del 20% de estudiantes, comparando las cifras de 2005 y lo que se pronostica para 2020. Este descenso en España producirá una reducción de la ratio alumno/profesor, lo que será beneficioso para el empleo de métodos de enseñanza más innovadores, aumentando así la tasa de éxito de los estudiantes (Vicent-Lancrin, 2008). Ello permitirá hacer efectivos programas de intervención psicopedagógica que doten al alumnado de una serie de recursos y estrategias que le lleven al mayor éxito en sus estudios.

Por tanto, es necesaria la adquisición de competencias básicas por parte del estudiantado en su proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que los estudiantes que empiezan manifiestan sus carencias en competencias como la exposición oral, la elaboración de presentaciones, la búsqueda y selección de información, etc. Trabajar competencias transversales tiene una relación estrecha con el éxito en la Universidad y se deberían trabajar de manera explícita (Belvis, Moreno y Ferrán, 2009).

4. Factores asociados al éxito, o fracaso académico del alumnado universitario.

4.1. Factores relacionados con las características del alumnado

Gran parte de los trabajos de investigación sobre el éxito, o fracaso universitario coinciden en la importancia de identificar los factores y/o variables intervinientes en este fenómeno, como un requisito indispensable en el desarrollo de estrategias preventivas del fracaso académico universitario. En este sentido, la complejidad de los elementos que intervienen ha originado multitud de investigaciones que revelan la existencia de diferentes factores personales, académicos y/o vocacionales-profesionales, que predicen y explican este fenómeno.

De acuerdo con Fernández (2007), los datos que aportan los trabajos efectuados en este campo son correlacionales, es decir, son factores que predisponen y/o suelen desembocar generalmente en la aparición de otros asociados. Entre éstos se pueden considerar los siguientes:

- Factores *demográficos*:
 - a) Edad (Corominas, 2001).
 - b) Sexo (Muñoz y Gómez, 2005).
 - c) Nivel económico y educativo de los padres (Muñoz y Gómez, 2005).
 - d) Residencia durante el curso y residencia familiar (cambios de domicilio, dificultades de alojamiento, desplazamientos, adaptación a la ciudad, etc.) (Corominas, 2001).
 - e) Situación laboral (incorporación a una ocupación, incompatibilidad de horarios, etc.) (Cabrera, et al., 2006; Corominas, 2001).
 - f) Financiación de los estudios (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001).

- Factores asociados a la *trayectoria académica*:
 - a) Vía de acceso a la Universidad (bachillerato, formación profesional, etc.) (Corominas, 2001);
 - b) Nota media de acceso a la Universidad, es decir, la nota media de bachillerato y selectividad (Corominas, 2001; Pozo, 2000).
 - c) Convocatoria en la que se supera la selectividad (Corominas, 2001; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004).
 - d) Lugar de selección de la titulación cursada en la preinscripción (Corominas, 2001; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004).
 - e) Información sobre la titulación y Universidad (plan de estudio, posibilidades académicas, oportunidades profesionales posteriores en el mercado laboral, servicios, etc.) (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004).
 - f) Preparación, o nivel de conocimientos previos necesarios para cursar la titulación (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Martín et al., 2008; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004).
 - g) Rendimiento académico en la propia titulación (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004).

- Factores asociados a la *inteligencia y aptitudes mentales*: (Cabrera et al., 2006; Pozo, 2000).

- Factores asociados a la *personalidad*:
 - a) Ansiedad y estrés ante las exigencias del estudio y los exámenes (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004).
 - b) Estilo atribucional (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004).

- c) Estilos y enfoques de aprendizaje (Pozo, 2000; Rodríguez, 2004);
 - d) Autoconcepto y autoestima (Martínez, 2010).
- Factores asociados a la *motivación* y *expectativas*:
- a) Motivos intrínsecos y extrínsecos que llevan a cursar y finalizar una titulación (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; García y Hu, 2001; González, 2005; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004).
 - b) Grado de acuerdo entre lo que se espera de la titulación y lo que se termina encontrando, expectativas instrumentales (como la consecución de logros materiales y/o sociales, ser valorado socialmente, satisfacer a los padres, ganar dinero, ser más respetado, etc.), expectativas de conocimiento general (como la ampliación del bagaje cultural) y expectativas ocupacionales (Corominas, 2001; Martín et. al, 2008; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004).
- Factores asociados a los *hábitos de trabajo* y *estudio*, denominados en otras ocasiones como habilidades de estudio, estrategias de estudio, estrategias de aprendizaje, métodos de estudio o técnicas de estudio (Alonso y Lobato, 2004; Cabrera et al., 2006; Capelari, 2009; Corominas, 2001; Martín et al., 2008; Rodríguez, 2004); condiciones ambientales personales y físicas (organización del ambiente de estudio, manejo y control del esfuerzo, tiempo de atención, etc.), comportamiento académico y rendimiento (asistencia "activa" a clase: asistencia, puntualidad, toma y elaboración de apuntes, prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, etc.), planificación del estudio, técnicas de trabajo intelectual (por ejemplo subrayado, resumen, esquemas, recursos mnemotécnicos, resolución de problemas, etc.) y estrategias metacognitivas.

- Factores asociados a la *satisfacción con la titulación* (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Pozo, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004): el grado de satisfacción con el tiempo dedicado al estudio, esfuerzo empleado a la hora de estudiar, forma de estudiar en general, cumplimiento de metas y objetivos marcados, calificaciones académicas obtenidas, relación entre el esfuerzo y resultados alcanzados, y conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las asignaturas de la titulación.

- Factores asociados a las *relaciones interpersonales con la familia y compañeros*:
 - a) Entorno familiar (tales como: apoyo o soporte familiar, cohesión, conflictos, nostalgia, etc.) (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001).
 - b) Entorno de pareja (como apoyo o soporte, conflictos, nostalgia, etc.) (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001).
 - c) Presencia de hijos pequeños, o atención a otros familiares (Corominas, 2001);
 - d) Relaciones con los compañeros (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001).
 - e) Habilidades sociales (Álvarez et al., 1999);
 - f) Participación en las actividades de la Universidad y uso de sus servicios (Cabrera et al., 2006).

- Factores asociados a la *salud personal*: enfermedades, uso/abuso de sustancias, etc. (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001).

4.2. Factores relacionados con la Institución

Las diversas teorías acerca del éxito, o fracaso del alumnado universitario suelen centrarse excesivamente en el alumno (variables personales, vocacionales o académicas), prestando menos atención a la importancia que tiene en el contexto universitario el impacto de factores externos de carácter político e institucional (Yorke, 1999). En este sentido, de acuerdo con Fernández (2007) algunos estudios manifiestan cierto grado de relación entre este fenómeno y los siguientes factores externos:

- El modelo de financiación de la Universidad (Yorke, 1999).
- Las becas, o ayudas económicas en la financiación (Pascarella y Terenzini, 1991).
- Las condiciones del mercado laboral (Escandell et al., 1999).
- El sistema de acceso y la oferta y demanda de enseñanza universitaria (Cabrera et al., 2006; Gavira, 2005).
- Los recursos humanos (por ejemplo, la plantilla de personal docente e investigador -PDI- y personal de administración y servicios -PAS-), los físicos (como: recursos y equipamientos docentes, instalaciones, reprografía, cafetería, etc.), así como los servicios que se ofertan al alumnado (por ejemplo: culturales, deportivos, psicopedagógicos y psicológicos de asesoramiento y atención, etc.) (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001).
- Las peculiaridades de los planes de estudios de las titulaciones: objetivos, estructura, programas de las asignaturas, prácticas, etc. (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Martín et al., 2008).
- El desarrollo de la enseñanza o características de la interacción entre el profesorado y alumnado en clase y fuera de ella: ratio alumnado/aula, formación psicopedagógica del profesorado, dedicación y actitudes de éste en sus tareas profesionales, disponibilidad y facilitación de ayuda y apoyo al alumnado en clase y tutoría, metodología docente, criterios y sistemas de evaluación de los

aprendizajes, etc. (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Escandell, Marrero y Castro, 2002; Martín et al., 2008).

5. Mecanismos de integración y ayuda al alumnado novel en los Sistemas Universitarios españoles.

Para finalizar el Capítulo I, abordaremos los mecanismos con los que cuentan los Sistemas Universitarios españoles para ayudar al alumnado novel a través de la orientación universitaria. Así, comenzaremos aportando su definición, trataremos su importancia en la calidad universitaria y por último, explicaremos las acciones de orientación que se están llevando a cabo en la Educación Superior, así como sus características.

5.1. Orientación Educativa como factor de calidad universitaria

La orientación universitaria, puede considerarse temática clave en muchos de los países que conforman la UE, especialmente en las dos últimas décadas. Con el nacimiento del EEES, esta práctica se convierte en un factor determinante en la educación superior (Aguilera, 2010).

Pero, para poder establecer la importancia de la orientación en el ámbito universitario, es necesario comenzar con el significado (concepto?) de la orientación universitaria. Una de las definiciones que se da sobre la orientación en la Universidad, es la que realiza FEDORA (Forum Européer d'Orientation Académique) Forum Europeo de Orientación Académica, y que recogió Echevarría (1997): "La orientación es un proceso educativo, que pretende que los jóvenes adquieran una consciencia hermenéutica interpretativa, capaz de afrontar una gran cantidad de "inputs" informativos, para elaborar sus propios proyectos de vida personal, específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastadas con las demandas sociales". Algunas definiciones aportadas por autores españoles son las siguientes:

- Bisquerra (1996) ha definido la Orientación como "un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos,

con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos”.

- Según Vélaz de Medrano (1998), la Orientación es un “conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos”.
- Para Boza (2001), la Orientación se concibe como “un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales”.

Estas definiciones, junto a las realizadas por otros autores (Alonso, 1995; Álvarez y Bisquerra, 1996; Echevarría, 1997; Repetto, 1994; Repetto, 2000; Rodríguez, 1997 y Rodríguez et. al, 1993), aunque se expresan de distinta forma, se pueden apreciar algunos elementos comunes:

- La concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni el tiempo.
- Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- La Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto a con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto y no como una intervención aislada.

- La Orientación es trabajo de la totalidad de agentes educativos y sociales.
- Predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas.
- Los principios de prevención, desarrollo e intervención social caracterizan al proceso de Orientación.

Asimismo, bajo el concepto de orientación universitaria, se consideran a continuación los distintos ámbitos de actuación que presenta:

- a. La **orientación académica**, se refiere a niveles educativos superiores (secundario y/o universitario), es una ayuda al alumno para mejorar su rendimiento académico y educativo, con la finalidad de superar las exigencias para la obtención de un título profesional. Consiste en un proceso de ayuda para prevenir y/o detectar dificultades en los estudios, aclarar las propias metas formativas, facilitar los procesos de toma de decisiones, etc.; todo ello orientado a alcanzar su máximo desarrollo como persona (Sánchez, 1998).

La particularidad de la enseñanza/aprendizaje que la universidad conlleva, implicará enfrentarse a nuevas exigencias, siendo necesario recurrir a técnicas de estudio adecuadas que posibiliten la transferencia de los aprendizajes o el aprendizaje crítico (Rodríguez, 2002).

- b. La **orientación profesional o para el desarrollo de la carrera**, proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre; con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que le preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación de los agentes educativos y socio-profesionales (Álvarez, 1995). Según la definición del Ministerio de Educación

y Ciencia (1994); en (Álvarez, 1995), las características principales de la orientación profesional son: (a) constituir un proceso de ayuda para conocerse mejor, (b) ofrecer información sobre las ofertas formativas para efectuar una toma de decisiones adecuada, (c) formar a los alumnos en competencias laborales y, por último, (d) asesorar, seguir y evaluar el proceso de inserción laboral.

En este sentido, la universidad aporta una ocasión inigualable para adquirir un conocimiento objetivo de la realidad social que promueva el desarrollo de competencias profesionales tales como: la capacidad para manejar información, transferir los aprendizajes a situaciones nuevas, resolución de problemas o capacidad de realizar un trabajo colaborativo (Ramírez, 2002).

- c. La **orientación personal** es un proceso de ayuda en los problemas de índole personal. Muchas veces se identifica con el asesoramiento psicológico (*counseling psychology*), es decir, el asesoramiento personal individualizado basado en la relación cara a cara. Implica ayudar a la persona a profundizar en el análisis de su situación actual, de las alternativas que se le presentan y de las implicaciones de éstas (Álvarez y Bisquerra, 1996). Sebastián (1990), consideró que la orientación personal procura al sujeto un mejor conocimiento de sí mismo, un desarrollo de su madurez personal y un compromiso en la realización de su proyecto de vida; se preocupa de la clarificación de valores y de la vida afectiva del individuo, así como de la modificación de los aspectos de su personalidad y conducta.

En este sentido, la colaboración por parte de los tutores implicaría ayuda y acompañamiento en aspectos tales como facilitar el desarrollo del autoconcepto y de la aceptación de

sí mismo, favorecer la autonomía personal y la toma de decisiones o guiarle en situaciones problemáticas.

El concepto de orientación, según se entiende hoy en día, no se refiere a un acto puntual sino a un proceso continuo a lo largo de la existencia, a través del cual la persona se desarrolla individual y socialmente en todos sus ámbitos de acción (familiar, personal, social, etc.) y previene el conjunto de circunstancias que puedan afectarle. El enfoque actual de la orientación no es remedial, asistencial o terapéutico, sino que se centra en la prevención y el desarrollo de la persona en un sentido amplio. Paralelamente, se trata de potenciar el desarrollo personal y social, lo cual implica dotar al alumnado de habilidades para la vida, habilidades sociales, educación para la salud y educación ambiental. En este sentido, Martínez (2002) considera la orientación como: "Un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo del ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo".

Finalmente, de acuerdo con Martínez y Martínez (2011), consideramos la orientación como un proceso continuo y dinámico porque se produce a lo largo de la vida y considera a la persona como un agente activo de su proceso. Es integral e integradora porque se incluyen todos los aspectos, facetas y dimensiones que influyen en la adquisición de competencias y roles necesarios para que se posibilite el cambio, favoreciendo el conocimiento de sí mismo, así como su desarrollo personal y social. La orientación es y debe ser para todos, es un proceso proactivo, anticipador en todos los contextos y escenarios en que se desenvuelve la persona, desarrollando distintos aprendizajes. Por ello debemos considerar la orientación desde una perspectiva colaborativa, cooperativa, ecológica y crítica. Por último, la orientación tiene un carácter educativo y social; y en el contexto de la formación a lo largo de la vida, por lo que consideramos una orientación abierta, continua, preventiva, flexible y diferenciadora.

Una vez establecida la perspectiva sobre orientación de la que partimos, se hace necesario considerar la importancia de ésta en la calidad universitaria.

Son muchos los autores que consideran la orientación en la universidad como un factor imprescindible para la mejora de la calidad de la enseñanza y buen funcionamiento de los sistemas educativos (Álvarez y Lázaro, 2002; García, 1999; González y Martín, 2004; López y Oliveros, 1999; Vidal, Díez y Vieira, 2001); como también se ha puesto de manifiesto en el documento que impulsó el debate acerca de la Universidad, el Informe Bricall 2000 (Bricall, 2000) (versión completa en <http://www.crue.upm.es/informeuniv.2000htm>), en cuyo apartado tercero (en un enunciado denominado "asesoramiento"), se expone la importancia de la orientación y la tutoría en la universidad; quedando implícito también en el "Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa", en la Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros (reunidos en Consejo dentro del contexto de aprendizaje permanente) donde se afirma que (CE, 2005): La prestación de una orientación permanente de alta calidad es un elemento clave de las estrategias de educación.

La orientación universitaria, supone no sólo una necesidad dentro de la institución universitaria, sino también, un instrumento al servicio de la mejora de la misma (Torres, 2000). Asimismo, al proporcionar un modelo de orientación eficaz para la universidad deben asumirse una serie de peculiaridades, en relación a las exigencias derivadas de la propia naturaleza de la orientación, como se describen a continuación:

- a. *Condicionantes derivados del concepto de Orientación.* En la actualidad la orientación ha de entenderse como:
 - Acción coordinada con las actividades orientadoras de etapas educativas anteriores.

- Atención integral al estudiante en todas sus dimensiones a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo y con la implicación de los diferentes miembros de la comunidad universitaria.

b. *Condicionantes derivados de los cambios que se están produciendo en la universidad:*

- La aparición de nuevos itinerarios formativos.
- La amplia oferta de nuevas titulaciones.
- La preocupación por la calidad de los servicios que proporciona la universidad.

c. *Condicionantes derivados de la evolución del entorno sociolaboral:*

- Las dificultades para que el sistema laboral acoja al gran número de graduados que salen de la universidad.
- La necesidad de conectar los contenidos con las exigencias que plantea el mercado laboral.
- La toma de conciencia de las exigencias y nuevas expectativas que conlleva la libre movilidad de los trabajadores dentro de la Unión Europea.
- La necesidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad.

En el nivel universitario, la intervención orientadora ha de ser planificada, implementada y evaluada de manera íntegra incluyendo los tres ámbitos que ya se han mencionado anteriormente y que son los siguientes (Rodríguez, 2002):

a. Orientación académica.

Las necesidades que el estudiante universitario tiene en el ámbito académico vienen condicionadas por la dinámica de aprendizaje en la universidad, que se manifiestan en las siguientes necesidades específicas:

- Generalmente, la información que se le da al estudiante acerca de las características de la carrera que ha elegido es insuficiente, por tanto, tiene la necesidad de disponer de recursos suficientes para tomar decisiones relativas al itinerario formativo que le ayudarán a clarificar su proyecto profesional.

- La peculiaridad de la dinámica de enseñanza/aprendizaje que la universidad conlleva implicará enfrentarse a nuevas exigencias. El alumnado necesitará recurrir a técnicas de estudio adecuadas que posibiliten la transferencia de los aprendizajes, el autodescubrimiento y el aprendizaje crítico. La orientación atenderá el desarrollo integral de los conocimientos que se obtienen a lo largo de la carrera, desarrollando la capacidad para integrar los diferentes conocimientos adquiridos, así como las habilidades y actitudes que posibiliten a los futuros graduados, afrontar con éxito las exigencias de la profesión. La orientación académica debe crear también, una actitud de curiosidad ante el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que vienen a complementar la profesión que permite la realización personal, la autonomía y la inserción social.

b. Orientación para el desarrollo de la carrera.

La propia universidad, debe implicar activamente al alumnado en la construcción de su itinerario formativo para que sus decisiones sean coherentes con el futuro proyecto profesional, adaptado a sus posibilidades. Sin duda, oportunidades que se presentan a lo largo de la carrera como el *Practicum* permiten adquirir un conocimiento objetivo de la realidad laboral, estimulando el desarrollo de competencias profesionales como la capacidad de manejar información, transferir los aprendizajes a situaciones nuevas, diseñar y desarrollar proyectos, analizar y solucionar problemas o tomar decisiones.

c. Orientación personal.

En algunas universidades comienza a producirse una demanda significativa de este servicio de asesoramiento psicológico, aunque en la mayoría de los casos se opta por intervenciones en el contexto académico y profesional.

La acción tutorial debería aplicarse a este ámbito de la orientación diseñando, desarrollando y aplicando programas de intervención, dirigidos a facilitar la orientación académica y personal.

Además, el Comité de Educación de la Comisión de las Comunidades Europeas, estableció en 2003 los requisitos de la orientación universitaria:

- El carácter continuo del proceso de orientación implica que ésta debe desarrollarse desde los primeros años de formación hasta la vida adulta y laboral, realzando la importancia del tránsito entre ambas etapas.
- La orientación debe estar basada en un modelo de actuación profesional más abierto, que complementa el clásico trabajo de especialistas en orientación con clientes individuales.

- Se debe poner el énfasis en las personas como elementos activos del proceso de orientación.
- La orientación debe ser accesible a toda la comunidad educativa.
- La orientación debe ser percibida como parte integrante del proceso educativo.

En definitiva, se pretende que la orientación como factor de calidad en la universidad, se desarrolle de una forma integral, implicando tanto el desarrollo profesional como el desarrollo del individuo, favoreciendo su maduración personal.

5.2. Acciones de orientación en la Educación Superior

Una vez aportadas algunas definiciones sobre orientación, así como su importancia en el ámbito universitario, se hace necesario repasar las acciones de orientación en la Educación Superior.

Como venimos señalando, existe un gran número de autores que han documentado la necesidad y la importancia de la orientación en la universidad (Álvarez, 2006; González y Martín, 2004; Sánchez, 1999; Toscano, 2001) destacando algunos factores como el incremento de las tasas de abandono, desinformación y desorientación académica y profesional, desajuste entre la formación universitaria y las exigencias del mundo laboral, etc.; que demandan la creación de programas de orientación que contribuyan a una mejor inserción y desarrollo profesional para conseguir aumentar la calidad de la enseñanza universitaria.

En las últimas décadas han acontecido fenómenos que exigen profundos cambios en los procesos formativos de educación superior (Aguilera, 2010) y que deben ser tenidos en cuenta si se pretende llevar a cabo una orientación universitaria de calidad. La actual situación en la actividad educativa universitaria de los países que conforman el EEES, han sido recogidos por numerosos autores, entre los que destacamos: Álvarez y

Lázaro (2002); Martínez (2009); Rodríguez (2004); Sanz (2005) pudiendo resumirse, para el caso español en lo siguiente:

- Aumento de estudiantes de educación superior en las últimas cuatro décadas.
- Incremento de la diversidad en los estudiantes debido a las nuevas situaciones sociales.
- Cambios en las necesidades sociales y especialmente las relacionadas con el desarrollo profesional al expresarse las cualidades personales como capacidades y competencias.
- Orientación de la enseñanza y el aprendizaje situando al alumno como eje central del proceso educativo.

Asimismo, siguiendo a Martínez y Martínez (2011), si atendemos a las características del contexto educativo español que nos presentaban Álvarez y Rodríguez (2000) hace ya diez años, vemos cómo la orientación a lo largo de la vida se llena de significado, pues la realidad que presentan estos autores es acorde con lo que está sucediendo en la actualidad en los centros educativos, así como en un futuro, cada día más cercano (Martínez y Martínez, 2011). Para estos autores (Álvarez y Rodríguez, 2000 y Rodríguez, Espinosa y Granados, 2006) las características del sistema educativo que contemplamos están influidas por los cambios estructurales surgidos en el sistema educativo español, resumiéndose en las siguientes:

- Mayor heterogeneidad en la tipología de entrada de los alumnos en la etapa universitaria con el aumento de una realidad multicultural que reclama la necesidad de desarrollar actitudes de cohesión y solidaridad, así como la atención a los principios de intervención social y fortalecimiento personal.
- Incremento de ciertas conductas como el abandono de los estudios.
- La diversificación de la oferta educativa universitaria con un incremento de la complejidad en los procesos de elección, una necesidad de mayor información y el desarrollo de una mayor movilidad entre centros de formación.

Todas estas razones señaladas anteriormente, indican la conveniencia de llevar a cabo acciones orientadoras dentro de la Universidad. Sin embargo, en contraste con lo ocurrido en niveles no universitarios, el proceso de incorporación de la orientación en los niveles universitarios ha tenido una escasa tradición en España. Como ya se ha comentado, uno de los rasgos que definen a la orientación educativa, es su continuidad a lo largo de toda la vida adulta y profesional, sin embargo, las universidades no siempre lo han contemplado de esta forma y por tanto, no incluyen elementos de orientación en los programas de estudio.

Los acontecimientos que han tenido lugar durante las dos últimas décadas en España, así como en el resto de Europa, han provocado importantes cambios en el sistema educativo universitario con la suscripción de los países europeos a un marco común (EEES), tomando conciencia de la necesidad de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez y Crespo, 2009), y particularmente la orientación (Villena, Muñoz, Polo y Jiménez, 2010).

De modo más específico, se crea en nuestro país la LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades) que en su artículo 42 (puntos c y e) recoge como derechos y deberes de los estudiantes: la orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecte; el asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine, aunque estos puntos son aplicados por las universidades según su sensibilidad (orientación (Villena, Muñoz, Polo y Jiménez, 2010). Sin embargo, debe de llegar el RD 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales; donde se proponen algunas consideraciones sobre la orientación de mayor calado para el conjunto del sistema universitario español (art. 14.2, 17.3 y 20.2), ya que señala la obligatoriedad de las universidades de crear servicios y procedimientos de orientación que faciliten la adaptación del

estudiantes al nuevo período educativo, suponiendo un avance muy positivo en aras de la formación integral de éste.

En estos momentos, para garantizar la dimensión social del EEES, se concreta como responsabilidad de los gobiernos, adoptar medidas dirigidas a proveer de los servicios de orientación y asesoramiento a los estudiantes. Por otro lado, los estudios e informes internacionales revisados por Sánchez, Guillamón, Ferrer, Villalba, Martín y Pérez (2008), ponen de relieve la existencia de una amplia variedad de necesidades de orientación entre los universitarios, desde el requerimiento de información puntual, hasta la demanda de una ayuda más compleja y a largo plazo, para desarrollar satisfactoriamente la vida profesional y personal.

Las universidades, en el ejercicio de la autonomía conferida por la ley y para adaptarse a estas disposiciones legales, han emprendido acciones diversas. Así, la mayor parte de estas instituciones, como indicador de calidad, vienen promoviendo cursos de formación para el profesorado sobre orientación y tutoría, al tiempo que ofertan servicios para la promoción del empleo, la orientación y asistencia al estudiante (Villena, Muñoz, Polo y Jiménez, 2010).

Un ejemplo en la Universidad de Granada, es la acción llevada a cabo por el Centro de Promoción de Empleo y Prácticas, mediante el cual, se contribuye al ajuste entre la oferta formativa de la Universidad y las necesidades del mercado laboral. También, desde el Gabinete Psicopedagógico, se ofrece información, asesoramiento y formación en los ámbitos personal, académico y vocacional a los estudiantes. Otras universidades asimismo llevan a cabo acciones relacionadas con dichos ámbitos a través de los servicios prestados a los estudiantes con una amplia variedad en su denominación. En la Universidad Politécnica de Valencia, es el Gabinete de Orientación Psicopedagógica Universitaria (GOPU) quien se encarga de proporcionar estas actividades; en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, cuentan con el Gabinete de Atención Psicopedagógica de

la ULPGC; el Servicio de Orientación al Universitario (SOU), en el caso de la Universidad de Salamanca; o la Oficina de Orientación e información al estudiante (COIE), perteneciente a la Universidad de Oviedo. No obstante, son acciones bien diferenciadas entre sí y con una función sobre todo informativa

Igualmente, tanto en la Universidad de Granada como en otras, se promueve la orientación a través de la creación de servicios específicos que ofertan al profesorado actividades sobre tutoría y orientación, junto con el apoyo económico para desarrollarlas a través de programas o “planes de acción tutorial” (PATs) (Coriat y Sanz, 2005; Martínez y Martínez, 2011). Estos planes, son los que repercuten en mayor medida en el alumnado. Un análisis de los mismos, de algunas de las principales universidades españolas, públicas y privadas, realizado por Villena, Muñoz, Polo y Jiménez (2010), constata que se trata de acciones puntuales, destinadas principalmente al alumnado de primer y último curso; que quedan a la voluntad del profesorado que desee llevarlas a cabo como proyecto de innovación, impidiendo que un importante número de estudiantes se beneficie de estas acciones. Un ejemplo de cursos dirigidos a los estudiantes de nuevo ingreso es el llevado a cabo por la universidad de Barcelona con un curso llamado “*Cómo estudiar en la Universidad*”, que introduce al alumnado de primer curso en la metodología de estudio y trabajo propia de un estudiante universitario y dentro de la dinámica de las características de su propia carrera. Acciones que son desarrolladas por la mayoría de las universidades españolas con el objetivo de facilitar la transición al mundo universitario.

Efectivamente, la mayoría de las experiencias de orientación universitaria llevadas a cabo ponen de manifiesto los cinco ámbitos en los que el alumnado universitario debería ser orientado (García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005):

- Académico: elección de materias optativas o información sobre itinerarios formativos.

- Profesional: conocimiento de las salidas profesionales, perfiles profesionales, habilidades y destrezas necesarias para lograr un empleo según la formación recibida, etc.
 - Personal: orientación sobre las metas y retos personales, la autoestima, etc.
 - Social: información sobre ayudas, becas o estancias en el extranjero.
 - Administrativa: información sobre matriculación, convalidaciones, etc.
- Asimismo, la orientación para facilitar la integración en la vida universitaria, en particular, se caracteriza por los siguientes elementos (Martínez, 2009):

- Existencia de un plan de acogida en cada Facultad o Escuela, en general y en cada titulación, en particular.
- Información al alumnado, previa a la matriculación y se contemplan tutorías para facilitar dicho proceso.
- Durante el primer mes, se proporcionan actividades específicas de familiarización con el perfil académico y profesional específico del grado a cursar, así como con el plan de estudios general y el de primer curso en particular.
- Se contemplan actividades coordinadas en las distintas asignaturas o módulos para que el estudiantado haga uso de los recursos para el estudio en la Facultad y en la Universidad.
- Las tutorías se plantean, especialmente, en el primer semestre, como parte obligatoria del programa.
- Durante el curso, los estudiantes identifican las posibilidades de participación en la vida institucional y sociocultural de la universidad.
- El grado o titulación tiene un coordinador/a de estudios que atiende las cuestiones de orientación global y los problemas o circunstancias específicas.
- Se prevén reuniones periódicas específicas con el alumnado de primer curso para proporcionar información y seguir el proceso de adaptación a la dinámica universitaria.

- Existen mecanismos de comunicación de estudiantes de cursos superiores, vinculados a los distintos ámbitos de participación, con el alumnado de primer curso.
- Antes de finalizar el primer curso, se realiza una evaluación sobre el plan de acogida para retroalimentarlo.

Aunque, en general, las acciones de orientación que se están llevando a cabo en las instituciones de educación superior, giran en torno a 4 momentos de orientación (Martínez, 2009; Salmerón, 2010): Antes del ingreso en la universidad, la inserción en la vida universitaria, el desarrollo del perfil (durante la vida universitaria) y la transición al término del grado, siguen siendo acciones con un carácter puntual; ya que ofertan actividades dentro de cada uno de estos momentos, de forma aislada (Álvarez, 2006; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004).

El caso particular de la inserción del alumnado en la vida universitaria cobra especial relevancia al considerarse el aprendizaje autónomo y centrado en el estudiante, uno de los ejes centrales del EEES (Buendía, Olmedo y González, 2009; Gonzalo y Nieto, 2009); además, cuando un alumno accede por primera vez a la universidad, se enfrenta a uno de los mayores retos de su vida. Por este motivo, numerosas universidades han puesto en marcha diferentes programas de acogida y orientación de estudiantes para facilitar su integración en la universidad. Así, las principales universidades de referencia en programas de acogida, según Gonzalo y Nieto, (2009) son las siguientes: Alcalá de Henares, Alfonso X el Sabio, Autónoma de Madrid, Carlos III, Europea de Madrid, Extremadura, Granada, León, Murcia, Politécnica de Valencia, Pontificia Católica Madre y Maestra, Navarra, Rey Juan Carlos, San Pablo-CEU y Zaragoza.

Un ejemplo de estos programas, es el desarrollado en la Universidad Politécnica de Valencia, el denominado "Programa Integra", que tiene entre sus objetivos: reducir el impacto que supone para los alumnos de nuevo ingreso el acceso a la Universidad, o favorecer la integración y la adaptación

del alumno. También, en la Universidad de Granada, desde el Gabinete Psicopedagógico, se organizan las “Jornadas de Acogida para Estudiantes de Nuevo Ingreso”. Además de las jornadas de acogida, presentes en la mayoría de las universidades, y en particular, en las diferentes Facultades o Escuelas, existen otras acciones denominados “Cursos cero”, como los que desarrollan la Universidad de Oviedo, o la Universidad de Zaragoza. Ésta última, plantea como módulos, dentro de este curso, la orientación sobre los planes de estudio, técnicas de trabajo intelectual, habilidades de comunicación, habilidades informáticas y un taller de habilidades para el trabajo interdisciplinar.

Por lo que venimos exponiendo, no cabe duda de que las diferentes acciones de orientación universitaria constituyen un elemento fundamental en el marco del EEES, ya que, según García y Troyano (2009), la universidad española está dedicando grandes esfuerzos a mejorar el proceso de orientación a lo largo del tiempo en que el estudiante permanece en la institución universitaria; en un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de ésta y de los estudiantes que acceden a ella. Para estos autores, es en el contexto del EEES en el que más ha evolucionado la orientación en la Universidad. En cuanto a las acciones de orientación y acogida llevadas a cabo con alumnado novel en la educación superior, se observa principalmente, un predominio de las actividades relacionadas con su acogida en forma de jornadas o programas que facilitan su integración; sin embargo, son todavía muy escasas las universidades que atienden al alumnado de forma integral al inicio de sus estudios, proporcionándoles, además, una formación socio-personal (habilidades de autorregulación, habilidades sociales, etc.) tan importantes para el nuevo reto al que se enfrentan.

5.3. Características de los Servicios de Orientación Universitarios.

Actualmente, los estudiantes universitarios, se incorporan a un contexto marcado por profundos cambios y se desenvuelven en un medio cada vez más complejo y competitivo, lo que exige una permanente respuesta de las universidades. De forma gradual, los servicios de orientación están adquiriendo más relevancia y entidad en el conjunto de la Universidad española, considerándose uno de los factores decisivos de calidad y eficacia de estas enseñanzas (Salmerón, 2010). En cada universidad, las funciones y actividades desarrolladas por estos servicios poseen ciertas particularidades, aunque es posible encontrar tendencias y características comunes (Sánchez, Guillamón, Ferrer, Villalba, Martín y Pérez, 2008).

No hay que olvidar que este tipo de servicios, adoptan denominaciones muy variadas, tales como Gabinete, Servicio o Centro (Salmerón, 2010), según las diferentes universidades. Un estudio más detallado, realizado por Sánchez et al. (2008), en el que se encuentran representadas todas las Comunidades Autónomas, señala que las siglas más frecuentes son COIE (Centros de Orientación e Información de Empleo), sin embargo, tras ésta, hay al menos cinco denominaciones diferentes: "Centro de Orientación, Información y Empleo"; "Centro de Orientación e Información de Empleo"; "Centro de Orientación e Información para el Empleo"; "Centro de Orientación Integral al Estudiante"; y "Centro de Orientación e Información al Estudiante". Otras denominaciones frecuentes son "Servicio de Orientación Universitaria, SOU" y "Bolsa de trabajo". Además, existe un gran número de denominaciones diferentes a éstas, tales como: "Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal, SAOP", u "Oficina de Orientación y Atención al Estudiante, OAE".

Una vez señaladas las distintas denominaciones de los servicios de orientación universitaria en España, pasamos a describir sus características.

En cuanto al número de puntos de atención por servicio, según este estudio, más de la mitad de los servicios cuentan con un único punto de

atención al usuario, es decir, centralizan la tarea en su propia sede. El resto de unidades de orientación atienden al estudiante mediante la instalación de un puesto de atención en distintos campus o, incluso, en cada facultad o escuela universitaria.

Haciendo referencia a los ámbitos de intervención de los servicios de orientación universitaria en nuestro país, y considerando como áreas de competencia la tradicional distinción entre orientación académica, orientación profesional (desarrollo de la carrera) y orientación personal, se aprecia un predominio de la orientación profesional (información sobre las salidas profesionales o información sobre el mercado de trabajo y ofertas de empleo), seguida de actividades relacionadas con la información y orientación académica (técnicas de estudio, etc.). Sin embargo, la orientación personal es escasa, y en la mayoría de los casos, inexistente; si bien la atención psicológica personalizada se reduce al diagnóstico, en unos casos y abarca también el tratamiento, en otros (Sánchez et al. 2008).

En lo que se refiere a los destinatarios de estos servicios, son en su mayoría los alumnos, aunque también incluye a las empresas o empleadores, al profesorado, a los Institutos de Enseñanza Secundaria, a los familiares de alumnos y al personal de administración y servicios de la universidad. Entre el alumnado atendido, son los de últimos cursos los que los utilizan en mayor medida, así como los recién titulados, aunque es todavía reducida la atención al alumnado de primeros cursos (Sánchez et al. 2008).

Atendiendo a la modalidad de comunicación que los servicios de orientación emplean para llegar a sus usuarios, según el estudio de Sánchez et al., (2008), se encuentran las siguientes: teléfono, correo electrónico, entrevista personal en un despacho, autoconsulta en la página web del servicio, mostrador de atención al público y autoconsulta del fondo documental del servicio.

Con lo que respecta a los recursos humanos en los servicios de orientación, éstos están integrados por una media de entre 7 u 8 profesionales, de los cuales, uno suele ocupar el cargo de dirección y el resto del equipo está compuesto por personal orientador, personal administrativo, becarios de formación y personal técnico.

Estas características que se han mencionado, se ajustan en gran medida, a las establecidas hace ya algunos años, por varios autores (Echevarría, 1997; Malik, Sánchez y Ballesteros, 1997; Sánchez, 1998; Vidal, Díez y Vieira, 2001). En resumen, dichas características son compartidas por buena parte de los servicios de orientación en las universidades españolas, aunque destaca una gran heterogeneidad entre ellos. Diversidad que comienza a detectarse en la denominación de los servicios o en aspectos estructurales como su composición. Desde su creación, estos servicios siguen teniendo un importante componente de actividad relacionada con el empleo (ya que dedican una mayor parte a la orientación profesional) mientras que quedan reducidas las actividades dirigidas a ofrecer orientación académica y personal (Sánchez et al. 2008).

Aunque en la última década se ha asistido a la total generalización de los servicios de orientación en la educación superior en nuestro país, se hace necesario enriquecer el ámbito de la acción orientadora en los centros universitarios y avanzar en este ámbito, desde una perspectiva holística a través de programas de intervención que ayuden a los estudiantes a cubrir sus necesidades de forma integral.

Finalmente, es interesante repasar las características de los servicios de orientación universitaria en el contexto europeo para tener una visión global de su situación actual. En un estudio realizado por Guerrero, (2011), la denominación utilizada por estos servicios, es principalmente la de *Career Center* o *Career Service*. Existen otras denominaciones como el *Career Group* (de la Universidad de Londres), los *SUIO* o *SCUIOP-IP* (*Service Universitaire d'information et d'orientation*, de las Universidades de Francia), o los *COSP* o

SOF-Tel (Centro/Servizio per l'orientamento alle Studio e alle professioni, de algunas Universidades de Italia).

Con referencia a los ámbitos de actuación, la finalidad principal es, por un lado, potenciar y mejorar la inserción profesional y la empleabilidad de los estudiantes y graduados (Salmerón, 2010); y por otro, el desarrollo de la carrera profesional y académica, siendo cada vez mayor el número de universidades que realizan acciones de orientación personal, tales como Reino Unido, Italia y Francia.

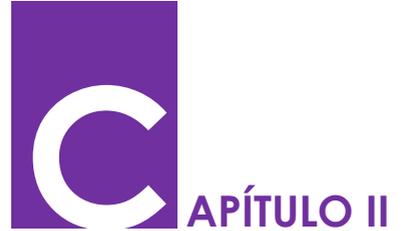
En cuanto a los destinatarios de dichos servicios, son, en la mayoría de los casos, estudiantes, graduados y empleadores; aunque se tiende a ampliarlos a personal académico, como es el caso de Alemania, Reino Unido y Finlandia. Por otro lado, en relación a los recursos humanos con los que cuentan los centros, están integrados en gran medida por entre diez y veinte profesionales; seguidos de los centros que cuentan con entre cinco y diez. En las distintas universidades, se encuentra al menos uno o dos responsables directores del servicio y el resto, se reparten desempeñando funciones de secretaría y/o administración, técnicos y becarios.

Como podemos observar, los servicios de orientación universitaria de nuestro país comparten muchas de las características con los desarrollados en las instituciones universitarias del Espacio Europeo de Educación Superior. No obstante, su intervención se deberá basar en un asesoramiento más continuo, accesible e integral; es decir, una acción orientadora permanente, no puntual ni paliativa, sino más preventiva y de desarrollo a más largo plazo y que tenga en cuenta la perspectiva comunitaria e intercultural (OCDE, 2004; Consejo de la Unión Europea, 2004). Esto supone establecer un mayor equilibrio entre una orientación académica y profesional y una orientación personal, proporcionando competencias y habilidades no sólo laborales sino también sociopersonales (Guerrero, 2011).

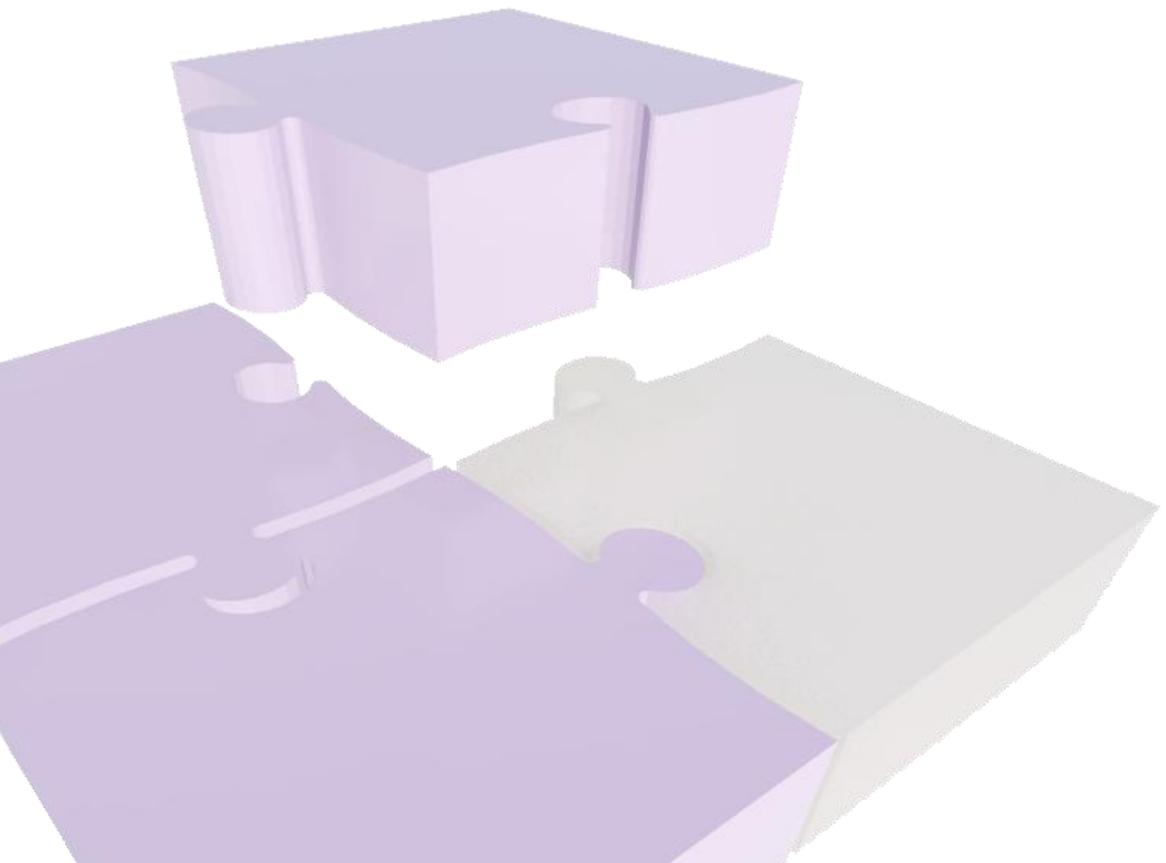


Atendiendo a esta situación, los retos que tendrán los servicios de orientación universitarios deberán contemplar lo siguiente (Guerrero, 2011):

- Identificar y definir objetivos comunes acordes con el EEES, para adaptarse a las características, tradiciones socioeconómicas y académicas de los distintos países.
- Establecer indicadores para evaluar objetivos y resultados que sirvan como referentes comunes.
- Mejorar los mecanismos de calidad y evaluación.
- Canalizar el impacto de las TICs.
- Profesionalizar los servicios de orientación, lo que requiere un profesional con cualificación específica, con competencias y conocedor de contextos concretos de actuación.



NECESIDADES FORMATIVAS Y SOCIOAFECTIVAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE NUEVO INGRESO



Al inicio de la trayectoria académica del estudiante universitario, se hace necesario percatarse de las necesidades académicas con las que llegan a la institución, puesto que muchos de ellos, presentan importantes carencias en cuestiones básicas como comprender textos de forma crítica, o argumentarlos (Armengol y Castro, 2004). Por otro lado, es especialmente relevante tener en cuenta aspectos sociopersonales, tales como las habilidades sociales o mantener un adecuado nivel de autoconcepto para poder afrontar con éxito sus estudios. En este capítulo abordaremos la importancia de considerar estas necesidades en el alumnado de nuevo ingreso para su rendimiento académico y su permanencia en la institución universitaria.

1. Alumnado universitario de nuevo ingreso. Conceptualización

Cuando se alude a universitarios de nuevo ingreso, nos estamos refiriendo a aquellos alumnos que se matriculan en una Universidad por primera vez, sin tener en cuenta si previamente han estado matriculados en otros estudios en cualquier Universidad (MEC, 2004). Es el *número de alumnos que acceden por primera vez al primer curso de estudios universitarios en un año académico* (ince; mec, 2002-2008).

1.1. Perfil del estudiante de nuevo ingreso.

El nuevo modelo de Educación Superior que se propone actualmente requiere una adaptación por parte de la institución universitaria a un escenario donde los cambios se suceden cada vez con más rapidez. Como resultado, la universidad debe crear nuevas estrategias y servicios que satisfagan las necesidades de sus estudiantes.

Tal y como se puede apreciar, la diversidad de alumnos que acceden a la universidad ha cambiado en los últimos treinta años (Salmerón, 2010). En la institución universitaria se pueden encontrar alumnos de diversas razas y étnias (alto porcentaje de alumnado extranjero en algunos centros y titulaciones), género (incremento de la incorporación de la mujer a los estudios universitarios), estudiantes a tiempo parcial (por razones laborales u otras circunstancias), edad (estudiantes que se incorporan a edades más tardías), origen de los estudiantes (movilidad en función de la titulación y el prestigio de los centros), alumnado con diversas discapacidades o estudiantes internacionales.

Otros cambios que se han producido entre el alumnado universitario son los siguientes (Figuera, Dorio y Forner, 2003):

a) Cambios en actitudes y valores.

El alumnado universitario centra más sus intereses en estudiar una titulación con la que después pueda obtener mayores beneficios económicos; se preocupan más por conseguir un puesto de trabajo al finalizar sus estudios; están más interesados en el campo de los negocios, la informática y la ingeniería; y menos interesados en las humanidades, las artes y las ciencias sociales.

b) Cambios en las formaciones familiares.

Diversas situaciones familiares como familias divorciadas, experiencia de vida con un solo progenitor, alumnos que a su vez están divorciados o son padres/madres solteros, víctimas de violencia familiar, abusos sexuales y problemas de drogas, etc., provocan determinados desajustes que inciden de manera notable en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

c) Cambios en la salud física y mental.

Se observa un aumento de trastornos emocionales, violencia, ansiedad, depresión, drogas, trastornos alimentarios, etc., los cuales difieren de los problemas que hace unas décadas atendían los Servicios de Orientación ofertados en algunos centros, relacionados con indecisiones vocacionales, dificultades académicas o problemas de relación.

d) Cambios en la preparación académica

Cada vez más el profesorado universitario se queja de la falta de preparación de sus estudiantes en la educación secundaria y su incidencia en el rendimiento universitario.

e) Cambios en las fuentes de financiación.

Actualmente, el tema de la financiación de las universidades es un contenido que ocupa un lugar destacado en la mayoría de los foros universitarios.

Aunque se aprecia un aumento en los tipos de becas (programas nacionales, autonómicos, propios de cada universidad, fomento de la movilidad estudiantil, etc.), se prevé ciertas repercusiones en los costos de la enseñanza, lo que se traducirá en un considerable aumento en la aportación de las familias.

La educación superior ha ido evolucionando paralelamente según los profundos cambios sucedidos en los contextos sociales. De esta manera se ha pasado de una universidad de minorías a una universidad de masas (Buendía, 2003), con una población cada vez más diversa, cuyos cambios también afectan a la institución y reflejan un nuevo escenario universitario (Álvarez y Lázaro, 2002). Esta situación produce un alumnado heterogéneo que reúne ciertas características (Rodríguez, 2004):

- Mayor porcentaje de alumnado adulto.
- La entrada a la universidad de estudiantes procedentes de otros países.
- Incremento del número de mujeres en múltiples carreras.
- Estudiantes que compaginan la actividad laboral con los estudios.
- Estudiantes con déficits en estrategias de aprendizaje.
- Estudiantes con diferentes niveles de formación y con distintas expectativas y motivación.
- Estudiantes con experiencia profesional.
- Estudiantes procedentes de minorías.

En este sentido se hace necesario percatarse de los problemas que puedan inhibir el aprendizaje de los alumnos (Sanz, 2005), sobre todo porque los estudiantes con problemas personales son más propensos a obtener un

bajo rendimiento y un alto índice de abandono que los estudiantes con desarrollo evolutivo sano (Pascarella y Terenzini, 1991). Por tanto, la institución universitaria debería atender a la totalidad de los aspectos educativos que contribuyen a un mayor aprendizaje del alumno, abarcando tres dimensiones (Sanz, 1991, 2001):

- Académica o intelectual, propias de la titulación.
- Personal y social, necesarias para el desarrollo de la vida diaria.
- Profesional, que permite al estudiante diseñarse un proyecto de vida independiente.

No obstante, los alumnos que acceden a la Universidad presentan, en general, una serie de características relacionadas con la propia concepción del aprendizaje y forma de aprender:

- Son notables las lagunas a nivel de conocimientos con las que llegan muchos estudiantes (Armengol y Castro, 2004), aunque estos déficits se manifiesten sobre todo en relación a la calidad de los mismos; así, se encuentran lagunas importantes en cuestiones básicas como comprender textos de forma crítica, argumentar o tomar apuntes, reflejándose en diversos estudios datos como los siguientes:
 - a. El 70 % de los estudiantes toma apuntes de forma reproductiva y no posee estrategias para hacerlo de otro modo (Barberá, Castelló y Monereo, 2003).
 - b. Falta de predisposición y competencias hacia el aprendizaje profundo de textos (Mateos y Peñalba, 2003).
 - c. Resultados mediocres en las habilidades de pensamiento crítico y argumentación (Correa, Ceballo y Rodrigo, 2003).
 - d. Preocupación de los profesores por la incapacidad de los alumnos para aplicar y utilizar sus conocimientos en otros contextos (Pérez y Carretero, 2003).



- La mayor parte de los alumnos no llegan con las capacidades necesarias para aprender autónomamente, manifestando importantes carencias en relación con su forma de aprender y con el control de las variables que intervienen en su aprendizaje. Así, la forma de aprender de muchos alumnos universitarios se caracteriza por un bajo nivel estratégico, debido al escaso desarrollo de aptitudes específicas acordes con un aprendizaje profundo (Núñez y González-Pienda, 2006).
- Los alumnos universitarios presentan unas concepciones poco elaboradas sobre el aprendizaje, que en la mayoría de los casos son superficiales. Esto afecta a todas las dimensiones de su labor como estudiantes (Martí, 2003; Monereo y Pozo, 2003).

2. Necesidades y dificultades en su adaptación a la vida universitaria

El acceso a los estudios universitarios constituye un proceso complejo, en el cual, interactúan múltiples factores y agentes educativos: centros de secundaria, los departamentos de orientación, tutores, jefes de estudio, etc., y, desde los centros universitarios, los servicios de información y orientación. Además, están presentes otros factores como: la tendencia a la baja del volumen de la población en edad de acceder a la universidad, el crecimiento relativo de estudiantes que quieren continuar sus estudios, la oferta diversificada de estudios postobligatorios, o la diversificación de estudios superiores (Blasco, 2005). Ante esta perspectiva, la transición a la universidad se convierte en uno de los momentos clave en la vida del alumnado (Figuera, Dorio y Forner, 2003).

En la mayoría de los casos, este alumnado de nuevo ingreso se encuentra con un escenario diferente al llegar a la Universidad: nuevos compañeros, nuevos profesores, nuevo contexto educativo, nuevas formas de aprender, etc. Por tanto, para ayudarles en su adaptación a la vida universitaria se hacen necesarios programas específicos y el logro de los siguientes objetivos (Blasco, 2005):

- Facilitar el proceso de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria, en general, y a la escuela o facultad, en particular.
- Clarificar objetivos y tareas. Un estudiante no puede ser autónomo cuando no conoce perfectamente qué es lo que tiene que lograr con su esfuerzo, así como las tareas y procesos que sería necesario o recomendable emprender para lograrlos.
- Proporcionar a los estudiantes estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, así como estrategias y recursos para el aprendizaje, tales como: el aprendizaje autónomo, la participación en la institución y la explotación de recursos formativos curriculares y extracurriculares.
- Informarles sobre recursos de estudio, fuentes y tecnologías disponibles de manera que el estudiante se vaya familiarizando con su uso, condiciones de disponibilidad y localización y vaya desarrollando así la capacidad de selección y utilización de los instrumentos necesarios para la resolución de los diferentes tipos de problemas, con los que puede encontrarse en su vida académica y profesional.
- Orientarles sobre métodos de trabajo y resolución de problemas para un progresivo dominio de procedimientos, la corrección de determinadas carencias y una adecuada personalización del sistema de trabajo según las particularidades de cada estudiante.
- Llevar a cabo el seguimiento académico individualizado de los estudiantes, asesorándoles en la toma de decisiones.

- Ayudar al alumnado en la identificación temprana de las dificultades que se presenten en el transcurso de sus estudios y buscar con él las posibles soluciones que contribuyan a disminuir las tasas de deserción, o redefinición de su elección profesional.

No obstante, la institución universitaria a la que llegan estos estudiantes se ve afectada también por los diversos cambios producidos en el contexto social actual. Así, diversos trabajos (Álvarez y Lázaro, 2002; Álvarez y Rodríguez, 2000; Rodríguez, 2002; Rodríguez, 2004) reflejan las características del nuevo escenario universitario y sus consecuencias en la educación superior. Estas características, así como sus consecuencias asociadas, se describen a continuación (Rodríguez, et al., 2004):

- A. La educación a lo largo de la vida como un imperativo social que va a permitir al individuo una construcción continuada de sus conocimientos y competencias, y que tiene las siguientes consecuencias:
 - Presencia en las aulas de un porcentaje elevado de alumnado maduro. Esto supone que habrá que atender sus necesidades y conocer las teorías del aprendizaje adulto.
 - El trabajo del alumnado no se reduce a las tareas de aula sino que se extiende a cualquier actividad de carácter formativo.
 - La educación debe acompañar al sujeto en las diferentes transiciones académicas por las que ha de pasar a lo largo de su proceso formativo.
 - Fomentar en el alumnado la actitud para estar en constante formación.
 - El alumnado necesitaría tiempo y dinero para su estudio.
- B. La necesidad de la actualización de conocimientos profesionales en un mundo en constante transformación, lo que conlleva:
 - Nuevos planteamientos curriculares: flexibilidad y adaptabilidad.

- Necesidad de desarrollar las competencias profesionales de forma permanente.
 - Necesidad de innovar y de adaptarse al cambio.
- C. La versatilidad laboral y la necesidad de una mayor formación va a promover la rotación de los períodos de trabajo y de formación, traducido en las siguientes consecuencias:
- Formación dirigida a un alumnado con experiencia profesional.
 - Diversificar las trayectorias académicas.
 - Trayectorias educativas menos lineales, alternando períodos formativos con períodos de trabajo.
 - Impredecibilidad de las nuevas necesidades productivas y de ocupación.
- D. La ruptura de fronteras en la formación (Espacio Europeo de Educación Superior), que lleva consigo:
- Universalidad y multiculturalidad de la educación.
 - Organización de la enseñanza en función del aprendizaje del alumnado.
 - Movilidad del alumnado y del profesorado.
 - Acreditación de las titulaciones.

3. Necesidades formativas del alumnado de nuevo ingreso.

3.1 Necesidades relacionadas con la Comprensión Lectora y la Ortografía.

3.1.1. Comprensión lectora. Definición

La literatura especializada en esta materia ha aportado numerosas definiciones a lo largo del tiempo sobre el concepto de *comprensión lectora*. De igual forma, se encuentran diferentes acepciones sobre el significado de lectura, por un lado y de comprensión lectora o comprensión de textos por otro. La *lectura* se puede entender como un proceso complejo de transmisión de información cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos por parte del lector, el cual debe operar sobre el texto escrito para reconstruir un significado coherente con el mismo (Carlino, 2003; Echevarría y Gastón, 2000; Solé, 2006).

Durante las últimas décadas los estudios publicados sobre lectura hacen referencia a tres concepciones teóricas en torno al proceso de lectura (Dubois, 2000). Lo analizaremos siguiendo un orden cronológico:

- 1) Hasta los años sesenta, se concibe la lectura como un conjunto de habilidades, o como una mera transferencia de información. Esta concepción parte del conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, un segundo nivel es la comprensión y un tercer nivel es el de la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión, o habilidad para comprender lo que está implícito en el texto; la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito; y la lectura crítica, o habilidad para evaluar la calidad del texto, así como las ideas y el propósito del autor. Según esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que éste le ofrece, lo que implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

Según Solé (2006), tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas, no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora; poniendo de manifiesto que si el estudiante puede decodificar el texto, lo entenderá. Hoy día, algunos sistemas escolares basan en esta teoría la enseñanza de la lectura.

2) A finales de la década de los setenta, se considera la lectura como un proceso interactivo, en el que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. De esta manera, el lector logra comprender un texto cuando es capaz de relacionar su contenido con algo ya conocido por él para construir significados. El enfoque interactivo de la lectura supone que: la lectura es un proceso global e indivisible; el sentido del mensaje escrito no está en el texto, sino en la mente del autor y del lector; el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto y su experiencia previa juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto, haciendo uso tanto de su competencia lingüística como de su experiencia.

3) Más adelante en el tiempo, la lectura es concebida como un proceso de transacción entre el lector y el texto. Según este punto de vista, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto; esto es, para la comprensión lectora es importante la capacidad del lector, pero también el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales (De Brito y Angeli, 2005).

La mayoría de los autores coinciden en definir la comprensión lectora como un proceso complejo, interactivo y cognitivo que incluye el uso consciente e inconsciente de varias estrategias, entre ellas las de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el lector ha querido comunicar (Gallo, 2007; García, Elosúa, Gutiérrez Luque y Gárate, 2004;

Oliveira y Oliveira, 2007) y que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso (García et al., 2004).

3.1.2. Modelos teóricos explicativos de la Comprensión Lectora

Existen diferentes modelos teóricos que explican el proceso de comprensión de un texto. Éstos son (Jiménez, 2004; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002):

a. Modelos Ascendentes

La comprensión de textos a través de los procesos ascendentes, también llamados "bottom-up", se produce de forma automática una vez que se realiza la decodificación. Es necesario haber llegado a la identificación, la discriminación y la extracción de significado de las palabras para poder extraer el significado del texto. Entre los modelos ascendentes destacan los siguientes:

- *El modelo de Gough (1976).*
- *El modelo de procesamiento automático de Laberge y Samuels (1976).*

Los modelos ascendentes conciben el proceso lector como un proceso perceptivo, mediante el cual se supone que cuando se decodifican los signos gráficos se produce la comprensión de manera automática (Antonini y Pino, 1991; Cabrera, Donoso y Marín, 1994; Jiménez, 2004). Por tanto, la comprensión de los textos surge de la interacción entre el reconocimiento visual de las palabras y la comprensión del lenguaje oral.

Aunque modelos de este tipo son útiles para el entrenamiento en el desarrollo de habilidades decodificadoras y como iniciación de los alumnos en la lectura, no gozan de una consolidada aprobación; ya que ni letras ni sílabas parecen ser unidades básicas para la percepción visual y lectura eficaz, puesto que también influye el contexto en el que se encuentran las palabras (conocimiento previo y conocimiento sintáctico y estructural de los

textos) (Repetto, Téllez y Beltrán, 2002). Además, los modelos ascendentes conceden gran importancia al texto, pero no al lector ni a sus conocimientos previos, por lo que no se tiene en cuenta el proceso; sólo el resultado final, que es a lo que queda reducida la comprensión lectora.

b. Modelos Descendentes

Los modelos descendentes son también llamados "top-down". Desde esta perspectiva, para la comprensión de textos es necesaria la anticipación de la información contenida en el texto, partiendo de los conocimientos previos que tenga el sujeto; es decir, es necesaria la activación de los conocimientos previos del lector para llegar a la comprensión. Algunos modelos que defienden este tipo de procesamiento son:

- *El modelo de Goodman (1971).*
- *El modelo de Smith (1982).*

Según los modelos descendentes, es imprescindible la utilización de la información no visual, es decir, conocimientos y experiencias previos, conocimientos sintáctico, semántico y estructural del texto, para ir realizando predicciones y anticipando la información contenida en éste. Por tanto, las experiencias previas y los conocimientos que tenga el lector van a ayudar a la realización de predicciones e inferencias conforme se va desarrollando la lectura y la interacción que se produce entre el sujeto y el texto. Los conocimientos previos del lector son más importantes que el texto o el mensaje para acceder a la comprensión, por tanto, lo importante es el lector.

No obstante, estos modelos presentan ciertas limitaciones en tanto que deberían considerar además, que la percepción y decodificación son imprescindibles, independientemente de la importancia que tienen los procesos inferenciales que realiza el lector.

c. Modelos interactivos.

Como respuesta a las limitaciones existentes en los modelos teóricos anteriores, actualmente se concibe la lectura como un procesamiento interactivo en el que participan el lector, el texto y el contexto. Este modelo integra los dos anteriores (Solé, 2006) y define la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas, implicando además que las personas sepan evaluar su propio rendimiento.

Algunos de los modelos interactivos que han surgido a lo largo de los años se muestran a continuación:

- *Modelo interactivo de Ruddell y Speaker (1985).*
- *Modelo interactivo de Rumelhart (1977).*

De acuerdo con los modelos interactivos las relaciones entre los procesos ascendentes y descendentes se hacen imprescindibles, ya que cuando nos enfrentamos a un texto se produce en primer lugar la decodificación de las palabras, asignándoles el significado correspondiente a cada una de ellas. Al mismo tiempo, se van relacionando todos los elementos constituyentes de las frases a nivel sintáctico, ayudando a interpretarlas, estableciendo así, todas las relaciones posibles entre ellas. De este modo, el lector va elaborando una representación mental del texto, ayudado por la estructura del mismo y por los conocimientos previos que posea. Por tanto, la comprensión es posible porque el sujeto procesa de manera simultánea los datos que provienen del texto y los que provienen de él como lector (Repetto, Téllez y Beltrán, 2002). De esta manera las actividades de procesamiento implicadas en la comprensión de un texto parten necesariamente de una perspectiva cognitivista.

En la actualidad, considerando los planteamientos de los diferentes modelos de comprensión lectora, se toma como referencia el modelo interactivo para entender las distintas estrategias implicadas en ésta, el papel determinante de los conocimientos previos del lector y de las características inherentes a los propios textos, (Alonso, 1992; Echevarría, y Gastón, 2000; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002).

3.1.3. La Comprensión Lectora desde la Psicología Cognitiva. Rasgos característicos.

La mayoría de los autores especializados en este ámbito, coinciden en considerar la comprensión lectora desde la perspectiva de la psicología cognitiva (Gallo, 2007; García et al., 2004; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002; Téllez, 2005). Ésta se interesa principalmente por los procesos cognitivos y cómo actúan sobre las representaciones mentales. Desde este enfoque, la lectura se convierte en un proceso de construcción de significados en el que se interrelacionan los conocimientos previos del lector con la nueva información que aporta el texto; por tanto, la información se va integrando produciéndose, como consecuencia, una modificación de las estructuras de conocimiento del sujeto. Asimismo, desde este punto de vista, se considera la lectura como (Repetto, Téllez y Beltrán, 2002):

- Un proceso complejo y dinámico, debido a los numerosos subprocesos que debe activar el lector y las interacciones que se dan entre ellos.
- Un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto de la situación lectora.
- Un proceso en el que intervienen, por un lado, el procesamiento ascendente, es decir, la percepción (decodificación y extracción de significado), los propósitos del lector, o los conocimientos previos; y, por otro, el procesamiento descendente, esto es, la capacidad de hacer predicciones e inferencias, o el conocimiento sintáctico y de las estructuras textuales. Todo ello de manera simultánea, interactuante y coordinada.
- Un proceso de construcción de significados en el que se relaciona la nueva información aportada por el texto con los conocimientos previos del lector, apoyado por la realización de inferencias.
- Un proceso activo en el que el lector hace un uso consciente de las estrategias adecuadas para planificar, regular y comprobar su propio proceso de comprensión, es decir, estrategias que tienen que ver con la metacompreensión.

3.1.4. Procesos implicados en la Comprensión Lectora

En la actualidad, existe un consenso generalizado entre los autores al concretar el conjunto de estrategias y conocimientos que están implicados en la comprensión lectora y que se encuentran interrelacionados entre sí. De este modo, considerar la comprensión desde una perspectiva metacognitiva puede ayudar a entender de una manera más clara estos conocimientos y procesos, los cuales son (Repetto, Téllez y Beltrán, 2002):

a. Variables del lector:

- Fijarse el propósito de la lectura.
- Conocimientos previos.
- Tener en cuenta variables afectivas: autoconcepto, motivaciones, etc.

b. Variables del texto

- Tener concepción sobre la lectura adecuada.
- Detectar las dificultades de la tarea.
- Conocer los distintos tipos de estructura del texto y utilizarla para elaborar una representación del mismo.
- Relaciones entre proposiciones (detección de ideas principales y secundarias y establecer las relaciones de subordinación entre ellas).
- Vocabulario empleado.

c. Variables del contexto

- Contexto social y familiar.
- Contexto académico (exigencias, metodología y didáctica de la comprensión).

d. Variables de estrategia. Las estrategias implicadas en la comprensión lectora que se utilizan, dependerán de la combinación de las variables anteriormente señaladas. Asimismo, la flexibilidad en el uso de las mismas resulta imprescindible por:

- Realización de inferencias
- Supervisión y evaluación del nivel de comprensión durante y al final del proceso y corrección de los fallos y dificultades de comprensión (Solé, 1994). Es decir:
 - o Supervisar la aproximación a los objetivos propuestos y el nivel de comprensión.
 - o Comprobación sobre la eficacia de las estrategias aplicadas y autoajuste si no resulta eficaz.
 - o Detectar dificultades en la comprensión y búsqueda de soluciones.
 - o Detectar las limitaciones personales para llegar a comprender.
 - o Verificación de las inferencias que va realizando el lector, hasta conseguir un esquema interpretativo del texto.
 - o Evaluación: valorar en qué medida se han alcanzado los objetivos tras terminar la lectura.

Este conjunto de estrategias y conocimientos es asumido actualmente por la mayoría de los autores, lo que conforma lo fundamental del marco teórico general sobre la comprensión, en este momento.

3.1.5. La Comprensión Lectora en el ámbito universitario

La lectura constituye una de las actividades más frecuentes y demandadas en el ámbito universitario, por tanto, comprender el significado de lo que se lee se convierte en un aspecto esencial a todos los niveles.

Utilizar los textos para la ampliación de nuevos aprendizajes, supone el uso de una serie de estrategias, destrezas y recursos que permiten trabajar con la información que éstos contienen. Sin embargo, la complejidad de procesos y actividades implicados en la comprensión de textos académicos, junto a las deficiencias de los modelos utilizados en su enseñanza, puede explicar por qué esta actividad no se desarrolla de manera adecuada en las etapas educativas previas (Echevarría y Gastón, 2000; Gallo, 2007).

El estudio de la comprensión lectora abarca principalmente las etapas iniciales de la educación obligatoria, siendo numerosos los trabajos de investigación en Primaria (Elósegui, Romero, Lavigne y Ruiz, 2003; Gómez-Villalba y Pérez, 2001; Mata, Gallego y Mieres, 2007; Montanero, 2004) y en Secundaria (Hernández, 2001; Montanero, Blázquez y León, 2002; Salvador y Mieres, 2006); pero es un fenómeno menos estudiado en sujetos adultos, en nuestro país (Echevarría, 2005).

Como hemos visto, la lectura es una actividad cognitiva de gran importancia y complejidad, utilizada normalmente, para la adquisición de conocimientos; se convierte en la herramienta principal de aprendizaje para los estudiantes, puesto que la mayoría de las actividades académicas se basan en la lectura. Por tanto, el éxito académico en todos los niveles escolares y principalmente en el ámbito de la educación superior dependerá, en gran medida, de las estrategias y recursos que posee un buen lector.

Los lectores competentes deben poseer unas características bien definidas (Dole, Duffy, Roehler y Pearson, 1991):

1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura. La información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra

con el conocimiento relevante previamente adquirido, o con los esquemas existentes.

2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de lectura, es decir, son más cuidadosos en su lectura, son conscientes de la calidad de ésta y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores, una vez se percatan de la situación. De esta manera, cuando el lector lleva a cabo el monitoreo de la comprensión, éste corrige y regula la comprensión del texto inmediatamente al detectar que hay problemas (De Brito y Angeli, 2005; Dole et. al, 1991).
3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión, una vez se percatan de que han interpretado mal lo leído. Los buenos lectores saben lo que hay que hacer en el momento en que se dan cuenta de que no entienden lo que están leyendo. Contrario a los lectores menos competentes, cuando una lectura es difícil dedican más tiempo a la misma según su nivel de complejidad. Además, los lectores competentes están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.
4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen, estrategia fundamental en el proceso de comprensión (Echevarría y Gastón, 2000).
5. Resumen la información cuando leen. Resumir un texto resulta muy útil como estrategia de estudio y de comprensión de lectura.
6. Hacen inferencias continuamente durante y después de la lectura. Las inferencias juegan un papel relevante en el proceso de comprensión lectora y se recomienda utilizarlas desde las primeras etapas escolares.
7. Realizan preguntas. Existe una correlación entre las características de los lectores competentes y las estrategias que utilizan, por lo que se recomienda que éstas formen parte del currículo de la enseñanza de comprensión lectora (Dole et. al, 1991). Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita simplemente a contestar preguntas, sino que también se pregunta, estrategia que contribuye a que los estudiantes puedan alcanzar una

mayor y más profunda comprensión del texto. Por tanto, es necesario formular preguntas que lleven a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento y vayan más allá de recordar simplemente lo leído.

Es imprescindible que el lector sea capaz de detectar cuáles son las exigencias de la tarea en los momentos previos a la lectura del texto, así como mientras lo está leyendo, para adecuar su lectura a las dificultades con las que se encuentra, comprobando de este modo el nivel de comprensión que se va alcanzando. Igualmente, debe identificar las características de la tarea, es decir, el nivel de vocabulario (conceptos abstractos, etc.), sintáctico (compleja, etc.), semántico y estructural (organización interna) que presenta el texto; puesto que dependiendo de las características del lector, en cuanto a conocimientos y estrategias que domina, realizará una valoración u otra del texto.

Asimismo, el proceso de la lectura debe asegurar que el lector comprende el texto y puede ir construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de éste aquello que le interesa. En consecuencia, el lector sólo podrá realizar una lectura comprensiva mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es lo secundario de lo que está leyendo (Solé, 1994). Por tanto, para que la comprensión lectora se dé con éxito, Solé (1994) recomienda realizar las siguientes preguntas en tres momentos al inicio de la lectura:

1. Antes de la lectura:

- Determinar los objetivos de la lectura ¿Para qué voy a leer?
- Activar el conocimiento previo ¿Qué sé de este texto?
- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto ¿De qué trata el texto? ¿Qué me dice su estructura?

2. Durante la lectura:

- Formular preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir el texto
- Releer
- Consultar el diccionario
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión

3. Después de la lectura:

- Hacer resúmenes
- Formular y responder preguntas
- Utilizar organizadores gráficos

Actualmente, la preocupación por la comprensión lectora de textos escritos en la educación superior adquiere, cada vez más, una especial consideración al constatarse las numerosas quejas de buena parte del profesorado respecto a las deficiencias que se detectan entre los estudiantes que acceden a la universidad (Echevarría y Gastón, 2000; Gallo, 2007; López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo y Chacón, 2008ab; Velásquez, Corneo y Roco, 2008). Al igual que es habitual encontrar artículos periodísticos en los que se reflexiona acerca de las carencias encontradas en la comprensión lectora de estudiantes universitarios: "Mucho título y pocas letras" (El País, 19 octubre de 2008).

La importancia de la comprensión lectora en este nivel resulta fundamental, dado que dicha actividad cognitiva es la que posibilita numerosos aprendizajes relacionados con la adquisición de contenidos disciplinares y con el desarrollo de habilidades cognitivas (Oliveira y Santos, 2006). La lectura de textos, tales como artículos especializados, manuales teóricos o reseñas de investigaciones, es una constante en las tareas académicas de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso; por tanto, se convierte en un aspecto muy importante en su desarrollo académico y profesional. De hecho, existe una estrecha relación entre la eficacia lectora y

el éxito académico (De Brito y Angeli, 2005) por un lado; y se constata la correlación entre la eficacia lectora y el rendimiento académico (Velásquez, Cornejo y Roco, 2008) y entre la eficacia lectora y la motivación, por otro (Díaz y Gámez, 1997).

En el ámbito universitario, en concreto, el lector rápido y preciso posee un instrumento clave para entrar en el mundo de los contenidos académicos (De Brito y Angeli, 2005). A medida que se avanza en los niveles de estudio, el fracaso de los malos lectores aumenta progresivamente, de hecho, cuanto más se avanza en la enseñanza, se demuestra una estrecha correspondencia entre los alumnos buenos en solucionar problemas y los buenos lectores (Santos, Suehiro y Oliveira, 2004). Así pues, los malos lectores necesitan ser entrenados para monitorear sus estrategias y activar técnicas de aumento de comprensión para que la comprensión de textos pueda llevarse a cabo con el mayor éxito (De Brito y Angeli, 2005). Los universitarios, al contrario de los lectores escolares de los cursos iniciales, poseen habilidades y estrategias que les han ayudado a entrar en la universidad, con lo que en la práctica, lo que necesitan es conocer estrategias que los ayuden a decodificar más rápido. Efectivamente los estudiantes universitarios dominan ciertas habilidades de decodificación simples, pero carecen de otras más complejas como consecuencia del tipo de instrucción y entrenamiento que han recibido en las etapas educativas anteriores (De Brito y Angeli, 2005; Echevarría y Gastón, 2000).

En cuanto a las barreras con las que se encuentra el alumnado universitario, una premisa a tener en cuenta es que la mayor parte de los textos académicos que leen éstos, pertenecen a textos científicos tales como: manuales, capítulos de libros, o trabajos científicos que generalmente les llegan reproducidos con escasa calidad, son probablemente leídos fuera de la obra completa, sin los capítulos precedentes ni posteriores y, a veces, sin referencias bibliográficas completas; con lo que el lector no puede ubicarse en el texto. Además, otra de las dificultades de los estudiantes universitarios para entender lo que leen es que se enfrentan por primera vez a textos que

no están dirigidos a ellos, sino a los académicos en los que, por ejemplo, se dan por supuestos diferentes posturas de otros autores, sin explicarlas (Carlino, 2003).

Otra de las barreras con las que se encuentra el alumnado universitario para entender lo que lee es originada por la posición del profesorado. Los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva un modelo específico de lector, que no tienen internalizado todavía los estudiantes que ingresan en la universidad; sirva como ejemplo que la mayoría de los docentes de ciencias sociales y humanidades suelen dar por supuesto que los estudiantes, por el simple hecho de leer y de ser estudiantes universitarios, saben cómo analizar lo leído, identificando la postura del autor del texto, reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados, identificando la polémica establecida entre unas posiciones y otras o infiriendo lo leído con otros textos leídos (Carlino, 2003).

Ante esta situación, el profesorado universitario se encuentra enfrentado al difícil dilema de ignorar la evidencia de las deficiencias lectoras que se detectan entre los estudiantes que acceden a la universidad, o afrontar el problema como una carencia que debe ser subsanada lo antes posible y actuar en consecuencia (Echevarría, 2005; Echevarría y Gastón, 2000).

Desde la perspectiva que considera la lectura como un proceso de resolución de problemas, lo que un lector extrae depende de sus conocimientos previos y de lo que ha aprendido a buscar en los textos; siendo el docente quien deba ofrecer categorías de análisis para interpretar los textos, extraer las ideas incluidas y realizar referencias a la bibliografía, para que puedan contextualizar las lecturas (Carlino, 2003). Asimismo, considerando la universidad como el espacio en el cual se practica una lectura crítica y reflexiva, se hace necesario un aprendizaje profundo (García-Sánchez, 2000) mediante el cual, el estudiante universitario perciba la intención del discurso.

Sin embargo, antes de elaborar programas para desarrollar estrategias de lectura crítica y comprensiva en la universidad, será necesario contar con



datos que proporcionen información acerca del nivel lector de los alumnos para poder diseñar y desarrollar los más pertinentes y ajustados a las necesidades de los estudiantes. Algunos ejemplos de esto se detallan a continuación:

Para que los estudiantes universitarios de nuevo ingreso logren el desarrollo de estrategias que les permitan comprender textos académicos y especializados, según sus disciplinas de estudio, se han implementado programas específicos de lectura comprensiva en muchas universidades chilenas y latinoamericanas, para remediar las deficiencias en esta habilidad básica (Velásquez, Cornejo y Roco, 2008). Asimismo, en algunas universidades australianas se ha asumido la responsabilidad de orientar a sus estudiantes de nuevo ingreso en este ámbito, creando Programas de Desarrollo Profesional Docente para que el profesorado integre en el currículo de sus distintas materias actividades relacionadas con el análisis y comprensión de textos (Echevarría, 2005); postura que supone un giro respecto a la presunción de que las estrategias para comprender y elaborar la información se daban por sentadas, puesto que los estudiantes parecen haberlas adquirido en los años anteriores de escolarización.

Así pues, considerando la lectura como un comportamiento esencial para el proceso de enseñanza/ aprendizaje en el nivel superior, es imprescindible que la universidad se preocupe por ofrecer al alumnado un diagnóstico y una eventual intervención para que esa habilidad sea plenamente desarrollada (De Brito y Angeli, 2005; López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo y Chacón, 2008ab). De ahí la sugerencia de la puesta en práctica de programas de apoyo a la lectura que oriente, tanto a los docentes como al alumnado estas necesidades (Carlino, 2001).

3.2. Necesidades relacionadas con los Hábitos de Estudio

3.2.1. Conceptualización

Para no dar lugar a confusión es necesario diferenciar entre hábitos de estudio y técnicas de estudio. Los hábitos hacen referencia a las prácticas constantes de las mismas actividades, y las técnicas se refieren a los procedimientos o recursos utilizados. Ambas ayudan a la eficacia del estudio, ya que, si se quiere progresar en el aprendizaje se necesita un buen hábito de estudio, al que se le sacará el máximo rendimiento por medio de unas técnicas adecuadas.

3.2.2. Hábitos de estudio y alumnado universitario

Actualmente, la preocupación por los hábitos de estudio de los alumnos en la educación superior adquiere un renovado interés, en gran medida porque cada vez más se va instalando la concepción de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, y por otro lado, las elevadas tasas de fracaso académico. De hecho, existen diversas investigaciones orientadas a conocer con exhaustividad los procesos de aprendizaje y valorar en qué grado influyen los hábitos y técnicas de estudio en el rendimiento académico (Martínez-Otero y Torres, 2005). Aunque, por otro lado, es importante señalar la escasez de estudios de este tipo en el alumnado universitario, porque se supone que cuando los estudiantes ingresan en la Universidad ya poseen unos hábitos de estudio suficientemente aceptables. Sin embargo, no todos hacen frente con éxito a los nuevos desafíos que la Universidad plantea: aumento de la exigencia, necesidad creciente del trabajo académico, mayor dedicación al estudio, autonomía, etc. Algunos trabajos en los que se han estudiado los hábitos de estudio en universitarios de nuevo ingreso, y demás alumnado son los realizados por Domínguez y Cañamero, (2008) con estudiantes de nuevo ingreso en su mayoría de la Universidad de

Extremadura; el llevado a cabo por Arco y Fernández, (2011) con alumnos de nuevo ingreso y de Doctorado, de la Universidad de Granada; o el realizado por Martínez-Otero y Torres (2005). Fuera de nuestras fronteras, destaca el estudio realizado por Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve (2009) con estudiantes de la Universidad del Rosario, en Bogotá (Colombia).

Como ya se comentó en el capítulo I, las variables que condicionan el rendimiento académico en la enseñanza superior conforman una intrincada red, en la que resulta complejo ponderar la influencia específica de cada una de ellas. Paralelamente, se ha extendido la idea de que los hábitos de estudio influyen considerablemente en los resultados académicos (Martínez-Otero y Torres, 2005).

De manera generalizada la pretensión de mejorar el estudio es una constante pedagógica. En este sentido, las aportaciones provenientes de la psicología conductista y cognitiva en relación con el estudio son las siguientes (Hernández y García, 1991):

- a) Desde el paradigma conductista se considera el estudio como una compleja secuencia de acciones: elección del tema, organización del material, lectura del texto y adquisición de contenidos. Lo que busca es conocer las situaciones antecedentes de la conducta de estudio y utilizar refuerzos apropiados que permitan obtener rendimientos satisfactorios. Para este paradigma es importante:
 - Las condiciones del estudio deben ser apropiadas: temperatura, ventilación, mobiliario, iluminación, organización de materiales, tiempo de estudio, horarios, etc.
 - Dar a conocer al alumno técnicas de estudio: diferenciación entre ideas principales y secundarias, realización de esquemas y resúmenes, utilización de diccionarios, manejo de ficheros, etc.

- Estructurar la tarea de estudio, dividiéndola en sus componentes específicos y desarrollando el aprendizaje gradualmente.
- Tener en cuenta la curva de aprendizaje: precalentamiento, ascenso, meseta, descenso y fatiga.
- Incluir períodos de descanso que permitan disminuir el cansancio y potenciar el aprendizaje.
- Potenciar la motivación del alumno por el estudio.
- Utilizar refuerzos que faciliten y consoliden los hábitos y técnicas de estudio.

Desde esta perspectiva, se promueven hábitos y técnicas de estudio que mejoren con la práctica, pero presta menos importancia a los mecanismos internos de adquisición y de elaboración de información. Este paradigma es criticado porque no tiene en cuenta la intencionalidad del comportamiento.

b) Paradigma cognitivo. Centrado sobre todo en el aprendizaje de contenidos, enfatiza la importancia de la memoria, la codificación y la recuperación informativa. Las principales aportaciones de éste son :

- La memorización de contenidos informativos representa el proceso más característico de la conducta de estudio.
- Hay un interés especial por las estructuras y procesos cognitivos más relevantes: almacenes informativos, representaciones mentales, relación entre informaciones viejas y nuevas, leyes del olvido, etc.
- La mente es un "sistema constructor" de la información.
- La estructura del texto se corresponde con las estructuras mentales. El texto es un medio impecable para

comprender el funcionamiento de la mente humana y la actividad de estudiar.

- Para mejorar el estudio es imprescindible desarrollar ciertas operaciones cognitivas.
- Las técnicas de trabajo intelectual adquieren especial importancia en el estudio, porque permiten entrenar al alumno en determinadas estrategias de atención, elaboración y organización de la información; a la vez que se favorece la metacognición, o regulación de los propios procesos de pensamiento y de aprendizaje.

Este paradigma pone el acento en los procesos mentales, la comprensión de textos y la metacognición, con lo que se preocupa menos de aspectos no cognitivos que pueden influir en el estudio y en los logros académicos.

Aunque ambas teorías ayudan a explicar el proceso de estudio, no obstante, también debe ser considerada la relevancia de las variables afectivas, grupales y sociales, apenas contempladas por los paradigmas conductista y cognitivo (Martínez-Otero y Torres, 2005). Desde un enfoque integral de la persona, para tener un conocimiento amplio sobre los hábitos de estudio del alumnado universitario, es necesario contemplar otras dimensiones como: la autoestima y el autoconcepto, la motivación y los intereses, las expectativas de éxito, el ambiente familiar, o la cooperación entre alumnos (Martínez-Otero y Torres, 2005).

De acuerdo con la perspectiva de *evaluación de programas*, cualquier plan de adquisición de hábitos de estudio debe partir del análisis de las necesidades, capacidades, afecto, actitudes y valores del alumnado. Como manifiestan Martínez-Otero y Torres, (2005), estos planteamientos, así como las intervenciones en este campo, cobran especial trascendencia en los alumnos universitarios de Magisterio y Educación Social, ya que sus hábitos

de estudio deben guardar cierta relación con la preparación que reciben y con las importantes funciones que realizarán en su futuro como formadores. Los estudiantes de estas diplomaturas deberán tener presente que el aprendizaje de los educandos con los que trabajen dependerá de su formación adquirida como docentes. Por tanto, los hábitos y estrategias de estudio deben guardar relación con el futuro perfil del alumnado universitario, siendo importante el hábito de estudiar en todos los casos, pero adquiere especial valor en el caso de las carreras de Magisterio y de Educación Social, por incluir ciertas cualidades como: la reflexión, la creatividad o la cooperación, que deben reunir los buenos educadores (Martínez-Otero y Torres, 2005).

3.3. Necesidades relacionadas con la Autorregulación del Aprendizaje

3.3.1. Conceptualización

El constructo de aprendizaje autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry, 2002). Se define como “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Rosário, 2004, p. 37) y hace referencia a una concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales (Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000).

El aprendizaje autorregulado busca explicar “cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática” (Zimmerman, 2001), pero para lograr un aprendizaje autorregulado se necesita tanto “voluntad” (*will*) como “destreza” (*skill*) (Pintrich, 2000). De esta manera, se ha definido la autorregulación del aprendizaje como un proceso activo en donde los estudiantes establecen metas adecuadas para su aprendizaje e intentan planificar, supervisar y regular su cognición, motivación y conducta dirigidos por dichas metas, creencias y las características contextuales de sus entornos (González, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002).

3.3.2. Aprendizaje autorregulado en Educación Superior

El aprendizaje autorregulado se ha convertido en un concepto fundamental tanto en las investigaciones como en la práctica educativa (Pintrich, 2000), puesto que ofrece respuesta a las necesidades psicoeducativas que implican formar estudiantes capaces de adoptar una considerable autonomía en su formación y que desarrollen una serie de herramientas que les permitan un aprendizaje continuo, más allá de su vida académica. Supone además, un concepto unificador, ya que relaciona diferentes campos de investigación (cognición, estrategias de aprendizaje, motivación, etc.) que proporcionan un conjunto coherente sobre cómo los estudiantes gestionan las complejas actividades inherentes al aprendizaje académico. Asimismo, todas estas competencias de autorregulación constituyen un factor crítico para el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes (Rosario, 2004; Rosario, Núñez y González-Pienda, 2004).

De esta manera, además de contribuir a un aprendizaje autónomo y permanente, estas competencias en autorregulación posibilitan que los estudiantes puedan aumentar su rendimiento y éxito académico a través del uso de diferentes estrategias, controlar y regular muchos aspectos de su cognición, motivación y conducta; seleccionar y estructurar ambientes de

aprendizaje mediando entre las características contextuales y personales; fijarse metas y controlar su cumplimiento. Esta capacidad de autorregulación se considera clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital (Nota, Soresi y Zimmerman, 2004). Por ello, es necesario que los estudiantes lleguen a la Universidad con esas competencias que les capaciten para realizar un aprendizaje autónomo e independiente.

En la actualidad se observa reiteradamente que una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la Universidad, ya que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000) y, como consecuencia, se cree que esta carencia es el factor principal del fracaso universitario (Tuckman, 2003).

Paradójicamente, aunque los resultados de algunas investigaciones (De la Fuente y Justicia, 2003) y las leyes educativas vigentes, refuerzan la importancia de que los estudiantes aprendan a autorregular su aprendizaje a partir de una enseñanza sistemática e intencional, pocos profesores, en realidad, preparan a sus alumnos en esas capacidades que les conduzcan a desempeñar un aprendizaje personal y de manera autónoma (Zimmerman, 2002). Aunque existen varios trabajos (De Corte, Verschaffel, Entwistle y Van Merriënboer, 2003) y Proyectos Europeos, como el *ETL project* (Hounsell, Entwistle y cols, 2001-2003), que están en la dirección de analizar, de manera integrada e interactiva, la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las aulas universitarias.

El citado trabajo de De la Fuente y Justicia (2003) parte de la *hipótesis de la falta de la regulación de la enseñanza y autorregulación del aprendizaje* como variables que explican el rendimiento académico deficitario del alumnado universitario, variables asociadas, además, a los inadecuados procesos de aprendizaje y de enseñanza en la institución

universitaria. Este modelo se caracteriza por la pretensión de incorporar los elementos esenciales de lo que se supone un “proceso de enseñanza regulador del aprendizaje” y un “proceso de aprendizaje autorregulado”. En síntesis, este modelo conceptual, llamado DIDEPRO, asume que se producen diferentes déficits en el diseño y desarrollo del proceso de aprendizaje, por parte del profesor y, paralelamente, en el diseño y desarrollo del proceso de aprendizaje por parte del alumno; produciéndose ambos procesos de forma interactiva y multiplicativa (De la Fuente y Justicia, 2007). A pesar de que existen escasos programas que contemplen una intervención en autorregulación en alumnado universitario, podemos mencionar el desarrollado por Hernández, Rosário y Cuesta (2010) denominado “Programa de Competencias de Autorregulación y Procesos de Aprendizaje”.

En este sentido se hace necesario en el sistema universitario, un modelo global que contemple las múltiples variables presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario, teniendo en cuenta el avance hacia modelos de enseñanza-aprendizaje menos directos y presenciales, en los que la clase magistral pase a un segundo plano, tal y como propone el modelo de EEES. Así, se requerirá una mayor regulación de la enseñanza por parte de los profesores y, por consiguiente, un mayor nivel de autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado (De la Fuente y Justicia, 2003). Asimismo, el Proceso de Bolonia pone el énfasis en la autonomía del aprendizaje de los estudiantes y en la responsabilidad que éstos deben asumir en el proceso de construcción de su conocimiento. Por tanto, las universidades deberían implementar programas de promoción y desarrollo de competencias académicas en la enseñanza universitaria (Hernández, Rosário y Cuesta, 2010).

3.3.3. Enfoques teóricos sobre aprendizaje autorregulado. El modelo de Pintrich.

Las teorías de autorregulación del aprendizaje explican cómo un alumno aprende de manera efectiva, independientemente de limitaciones en su capacidad intelectual, socioeconómica o en los niveles de exigencia de la institución universitaria.

Los diferentes enfoques teóricos desde los que se explica el aprendizaje autorregulado son los siguientes (Martínez, 2004):

- *Enfoque Conductual de la Autorregulación.*

En la perspectiva conductual se considera que las respuestas autorregulatorias de los estudiantes están asociadas con estímulos y contingencias ambientales; analiza las auto-instrucciones como estímulos discriminativos de segundo orden para conductas de estudio y secuencias conductuales que serán auto-reforzadas. En general, los factores de la autorregulación considerados clave han sido: la presencia de modelos académicos efectivos y las contingencias externas necesarias para mantener comportamientos autorregulados.

- *Enfoque Fenomenológico de la Autorregulación.*

En éste se reconoce la importancia de las autopercepciones en el funcionamiento psicológico humano. Estas autopercepciones están organizadas dentro de un sistema que se identifica como el auto-concepto, el cual influye en el comportamiento, incluyendo las conductas de estudio y el rendimiento académico.

Aquí, el papel básico del autoconcepto en el proceso de aprender es generar la motivación necesaria para iniciar y persistir en las actividades de aprendizaje. Este enfoque propone que el auto-concepto de trabajo (workingself-concept) es lo que está accesible en un momento dado, el cual permite estructurar, planear y

seleccionar las estrategias de aprendizaje autorregulado y poner el sistema del autoconcepto en acción.

El primer paso de la autorregulación podría estar en la selección de alguna meta, la cual estaría influenciada al menos por tres aspectos del autosistema: a) las expectativas de auto-competencia y de los resultados de la tarea; b) los factores afectivos, como las necesidades y valores; c) las auto-concepciones que representan las metas en la vida en general.

- *Enfoque volitivo de la Autorregulación.*

La teoría volitivo-motivacional surgió como un enfoque científico, independiente de las concepciones filosóficas antiguas de la voluntad como una facultad central de la persona. En general, se establece que la motivación genera el impulso para actuar y la volición protege y controla las intenciones una vez que la acción ocurre. En este sentido, los procesos volitivos fueron definidos en términos de una orientación que guía la acción desde las demandas y circunstancias de la ejecución (Kuhl, 1985).

Finalmente, los teóricos volitivos reconocen el impacto del ambiente en las reacciones motivacionales y emocionales, pero consideran en un segundo plano a los factores cognitivos en los procesos volitivos.

- *Enfoque Cognitivo de la Autorregulación.*

Desde éste se sugiere que las concepciones de los estudiantes y el uso de estrategias metacognitivas se adaptan de acuerdo al contexto social y cultural, sus valores, costumbres, etc.

Este enfoque considera que el aprendizaje autorregulado es pluridisciplinario porque incluye el análisis de auto-competencia, esfuerzo, tareas académicas y estrategias cognitivas.

- *Enfoque de Procesamiento de la Información en la Autorregulación.*
Una de las unidades básicas de análisis para explicar la autorregulación en este modelo ha sido el ciclo de la realimentación. La espiral de *feedback* implica que las entradas de información son probadas inicialmente en relación con un criterio predefinido; si el ajuste es insuficiente la información se procesa y, según el resultado, se evalúa de nuevo hasta que la información cumple con el criterio previsto y el resultado esperado. Este proceso es descrito como un fenómeno autorregulatorio en sí mismo, debido a que está capacitando al individuo para ajustar y cambiar condiciones de entrada y de resultados.

- *Enfoque vigostkiano de la Autorregulación.*
Para Vigostky, el lenguaje y el habla interna juegan un papel fundamental en la autorregulación, resaltando desde su teoría los siguientes aspectos: a) El habla interna como fuente de auto-conocimiento y autocontrol; b) El origen del lenguaje y el pensamiento, a partir de interacciones sociales entre adultos y niños, como vehículo para internalizar y desarrollar habilidades lingüísticas.

- *Enfoque cognitivo-social de la Autorregulación.*
Este enfoque concibe el éxito en el aprendizaje autorregulado dependiente, en buena medida, de lo adecuado de las auto-observaciones y de las creencias de auto-eficacia; estas variables son clave porque proporcionan información necesaria para generar esfuerzos en la autorregulación.

Los investigadores socio-cognitivos atendieron especialmente a las propiedades contextuales de las metas de los estudiantes, centrándose además en las relaciones entre procesos sociales específicos (como el modelamiento) y en procesos de autorregulación.

Considerando los enfoques teóricos desde los que se explica el aprendizaje autorregulado, anteriormente señalados, así como su relación con el rendimiento académico, una revisión realizada por Puustinen y Pulkkinen (2001) (en la que se analizaron las principales similitudes y diferencias de los modelos vigentes en este campo), destacó el modelo de Pintrich (2000), considerándolo como uno de los intentos de síntesis más importantes realizados sobre los diferentes procesos y actividades que ayudan a desarrollar la autorregulación del aprendizaje. Pintrich (2000) propuso un marco teórico, basado en una perspectiva sociocognitiva, con el objetivo de clasificar y analizar los distintos procesos que, según la literatura científica, están implicados en el aprendizaje autorregulado. En dicho modelo, los procesos reguladores se organizan en cuatro fases (Tabla 1):

- a) La planificación;
- b) La autoobservación (self-monitoring);
- c) El control;
- d) La evaluación.

Paralelamente, dentro de cada una de ellas, las actividades de autorregulación se enmarcan en cuatro áreas:

- la cognitiva,
- la motivacional/afectiva,
- la comportamental y
- la contextual.

Tabla 1

Fases de los procesos reguladores del aprendizaje.

FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN/ AFECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
1. PREPARACIÓN PLANIFICACIÓN ACTIVACIÓN	Establecimiento de metas. Activación del conocimiento previo. Activación del conocimiento metacognitivo.	Adopción de metas. Juicios de autoeficacia. Activación de las creencias sobre el valor de la tarea. Activación del interés personal. Afectos (emociones).	(Planificación del tiempo y del esfuerzo)	(Percepción de la tarea) (Percepción del contexto)
2. AUTO-OBSERVACIÓN (Self-monitoring)	Conciencia y auto-observación de la cognición	Conciencia y auto-observación de la motivación y del afecto	Conciencia y auto-observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda	Conciencia y auto-observación de las condiciones de la tarea y del contexto
3. CONTROL REGULACIÓN	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto	Incremento/disminución del esfuerzo. Persistencia. Búsqueda de ayuda	Cambios en los requerimientos de la tarea del contexto
4. EVALUACIÓN	Juicios cognitivos Atribuciones	Reacciones afectivas. Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

Para Pintrich, estas cuatro fases representan una secuencia general por la que el alumnado avanza a medida que realiza la tarea, pudiendo darse de forma simultánea y dinámica.

Este modelo ofrece un marco global y comprensivo desde el que se pueden analizar los distintos procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales que promueven el aprendizaje autorregulado e incluye novedosamente como área sujeta a la autorregulación, el área contextual. Acorde con los nuevos modelos de la enseñanza basados en una perspectiva socioconstructivista (comunidades de aprendizaje, enseñanza basada en el aprendiz), en este modelo se destaca que los estudiantes sí que pueden hacer algo por cambiar y modificar su contexto, por lo que este aspecto debe considerarse como una cuestión importante en la autorregulación del aprendizaje del alumnado universitario.

3.3.4. Características del alumnado que autorregula su aprendizaje.

De acuerdo con Zimmerman (2002), los estudiantes autorregulados se caracterizan por su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Las características que se les atribuye coinciden con las asignadas a los alumnos de alto rendimiento y de alta capacidad, frente a los de bajo rendimiento (o con dificultades de aprendizaje) que presentan déficit en esas variables (Reyero y Tourón, 2003; Roces y González, 1998). No obstante, con un adecuado entrenamiento en esas dimensiones, todos los estudiantes pueden mejorar su grado de control sobre el aprendizaje y el rendimiento, y se pueden paliar muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan, particularmente, los sujetos de rendimiento bajo (Torrano y González, 2004).

Generalmente, las publicaciones en este campo señalan las siguientes características que diferencian a los alumnos que autorregulan su aprendizaje (Corno, 2001; Zimmerman, 2001,2002):

- Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización), que les van ayudar a atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
- Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (*metacognición*).
- Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, como por ejemplo un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas (gozo, satisfacción), así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.
- Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como elegir un lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda académica (*help-seeking*) de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.
- Según el contexto, estos alumnos muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (por ejemplo: cómo será evaluado uno mismo, los requerimientos de las tareas, el diseño de los trabajos de clase, la organización de los grupos de trabajo).
- Son capaces de activar una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, esfuerzo y motivación durante la realización de las tareas académicas.

En definitiva, los alumnos que autorregulan su aprendizaje se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo,

están automotivados y usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados (Torrano y González, 2004).

Por su parte, Zimmerman, Greenberg y Weinstein (1994) consideraron que la utilización consciente de una estrategia de *manejo del tiempo de estudio* es un elemento vital del éxito académico. Partiendo de este supuesto, llevaron a cabo un programa de entrenamiento en el manejo del tiempo dedicado a las tareas escolares. Un dato frecuentemente encontrado entre los alumnos universitarios es su falta de conciencia sobre el modo en que gastan su tiempo; por ello, la primera tarea a realizar consistió en llevar un registro de sus actividades académicas fuera del aula, en intervalos de 30 minutos, durante al menos una semana. Otra de las comprobaciones realizada por los autores es la escasa conciencia, por parte de los alumnos, del tiempo necesario para completar distintas tareas; por este motivo, y como segundo componente del programa, se enseñó a los alumnos a formular metas concretas para sus actividades académicas, estimando la cantidad de tiempo necesario para alcanzarlas. Finalizado el período de tiempo establecido para la realización del objetivo propuesto, los estudiantes analizaron sus progresos, contestando a una serie de preguntas tales como: ¿El tiempo previsto fue suficiente para realizar las tareas?, ¿En qué actividades no me llegó el tiempo?, ¿Resultaron las tareas más difíciles de lo esperado?, ¿Cómo puedo realizar en el futuro tareas similares?. Estos autores opinan que la reflexión y contestación a estas cuestiones propicia la autoevaluación y la autorreacción en ese momento, o en el futuro.

La eficacia de este programa de instrucción se evaluó con una muestra de alumnos universitarios; a partir de su contestación a una serie de ítems del LASSI (Learning and Study Strategies Inventory, de los mismos autores) que clasificaba a los alumnos en altos, medios o bajos en el manejo del tiempo de estudio. Los resultados de la aplicación de dicho programa evidenciaban la relación entre el manejo y autorregulación del tiempo y el éxito académico.

Se reconoce así, que la autorregulación del aprendizaje desempeña un papel decisivo en el aprendizaje académico universitario y se asume que ésta es una actividad en la que se puede entrenar a los alumnos. Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de dotar al alumnado universitario de un conjunto de estrategias autorreguladoras de su propio aprendizaje que le permitan obtener un adecuado rendimiento académico.

Finalmente, el entrenamiento del aprendizaje autorregulado será efectivo si concurren en el sujeto unas determinadas características personales tales como: motivación, conocimientos o estrategias y contextuales ofreciendo modelos adecuados, feedback sobre la actuación, o posibilidad de ayuda externa (González, 2001).

4. Necesidades socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso

4.1. Necesidades relacionadas con las Habilidades Sociales

4.1.1. Conceptualización

A lo largo del tiempo se han ido dando diversas conceptualizaciones de habilidades sociales, entre las que se pueden mencionar las siguientes:

- *“Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los reforzamientos de su ambiente”* (Kelly, 1987, p.3).
- *“La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que maximicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (efectividad en los objetivos), mientras que al mismo tiempo maximizan las ganancias y minimizan las pérdidas en la relación con otras personas (efectividad en la relación) y*

mantienen la propia integridad y sentido de dominio (efectividad) en el respeto a uno mismo" (Linehan, 1987, p.153).

- La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación y al contexto, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986).

Pese a las diferentes definiciones de habilidades sociales, resulta difícil definir las con claridad y objetividad, así como precisar cuándo una conducta es socialmente competente; no obstante, cuando se hace referencia a éstas, se deben mencionar tres componentes de las mismas (Ballesteros y Gil, 2002; Knut y Frode, 2005; Monjas, 2000):

- a) Consenso social: un comportamiento es considerado incorrecto si no es del agrado del grupo que lo juzga, aunque puede ser considerado habilidoso por otro grupo de referencia.
- b) Efectividad: una conducta es habilidosa en la medida en que conduce a la obtención de aquello que se propone.
- c) Carácter situacional: un mismo comportamiento es adecuado en una situación, pero puede no serlo en otra.

Aunque los tres tipos de definiciones de habilidades sociales que describió Gresham (1988) posean ya más de dos décadas, hoy día siguen siendo vigentes y son las más utilizadas por numerosos autores en investigaciones recientes (Frederick y Morgeson, 2005; Knut y Frode, 2005):

- a) Definición de aceptación de los iguales: se utilizan en estas definiciones índices de aceptaciones de los pares o la popularidad que posea. Se consideran personas hábiles las que son aceptadas por

los compañeros. Pero no identifica los comportamientos específicos que se relacionan con la aceptación de los iguales.

- b) Definición conductual: Se define como aquellas conductas que aumentan la posibilidad de incrementar el reforzamiento o disminuyen la probabilidad de castigo, esto permite la adquisición de habilidades sociales específicas y satisfactorias. Sin embargo, esta definición no asegura que los comportamientos seleccionados para la intervención sean socialmente importantes y hábiles.
- c) Definición de validación social: según esta definición, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en determinadas ocasiones, producen resultados sociales como: la aceptación, popularidad, etc.

Por tanto, las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales requeridas para poder realizar una tarea de tipo interpersonal de manera competente. Al hablar de habilidades sociales se hace referencia a un conjunto de conductas o comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se emplean en la relación con los demás (Monjas, 2002).

4.1.2. Características generales

Teniendo en cuenta que las habilidades sociales son comportamientos, se manifiestan dos componentes principales: los “verbales” y los “no verbales” que favorecen la interacción social.

- La comunicación no verbal.

El lenguaje no verbal es continuo y difícil de controlar, se produce de forma inconsciente.

La comunicación no verbal se emplea para enfatizar algo del discurso o puede reemplazar una palabra (por ejemplo, una mirada puede indicar si un comportamiento es correcto o no).

En la comunicación no verbal se encuentran los siguientes elementos: mirada, sonrisa, postura corporal, gestos, proximidad y apariencia personal (Llanos, 2006).

- La comunicación verbal.

El lenguaje verbal se realiza de manera consciente, directa y puede controlarse fácilmente. La conversación es la herramienta suprema utilizada para poder interactuar con los demás. Según Ballesteros y Gil (2005), la persona competente es aquella que habla aproximadamente el 50% en una conversación, que da retroalimentación y que realiza preguntas como muestra de interés.

En los componentes verbales se incluyen: velocidad, fluidez, tono y volumen de la voz.

Se han elaborado clasificaciones con respecto a las clases de respuestas conductuales que abarcan las habilidades sociales. Sus dimensiones se describen a continuación (Monjas, 2002; Fernández y Ramírez, 2002):

- Hacer cumplidos.
- Aceptar cumplidos.
- Expresar amor, agrado y afecto.
- Iniciar y mantener una conversación.
- Defender los propios derechos.
- Rechazar peticiones.
- Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
- Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
- Petición de cambio de conducta del otro.
- Disculparse o admitir ignorancia.
- Afrontar las críticas.

En definitiva, la conducta social o interpersonal se aprende, puede modificarse y enseñarse. El entrenamiento en habilidades sociales tiene diversos ámbitos de aplicación y en la actualidad cualquier intervención psicopedagógica conlleva algún componente de entrenamiento o modificación del comportamiento interpersonal (Llanos, 2006).

4.1.3. Habilidades Sociales y estudiantes universitarios

Es preciso señalar la carencia de estudios sobre las posibles necesidades del alumnado universitario en cuanto a habilidades sociales, existiendo en mayor medida investigaciones con alumnado de primaria o secundaria.

Las habilidades sociales constituyen una herramienta de gran utilidad a lo largo de la vida, gracias a éstas las personas mejoran su capacidad de interrelacionarse entre sí y lograr cubrir sus necesidades. Para que esto sea posible existen diversos componentes necesarios, entre los que se pueden mencionar: la empatía y la habilidad de poder comportarse de manera apropiada en distintas situaciones y contextos. Por eso, es importante detectar cuanto antes las posibles necesidades en habilidades sociales; ya que éstas, al poseer componentes cognitivos y de aprendizaje, no mejoran de forma espontánea con el tiempo, sino que incluso pueden llegar a disminuir con el rechazo y la indiferencia de las personas del entorno (Llanos, 2006).

Actualmente, el entrenamiento en habilidades sociales no se dirige tan solo a personas con problemas con el fin de eliminar conductas desadaptativas, sino que poco a poco se está incrementando su aplicación en los centros educativos ordinarios con el objetivo de la prevención.

El alumnado universitario en concreto, se desenvuelve en un entorno diario con demandas sociales crecientes y que generan gran cantidad de estresores, tanto a nivel personal como los relacionados con su actividad como estudiantes. Entre las principales dificultades personales se encuentran las relaciones interpersonales (Van-der Hofstadt, y Quiles, 2006).

Hoy por hoy existe una gran evidencia que indica una relación positiva entre habilidades sociales y el rendimiento académico. Las habilidades de interacción social son una de las variables de mayor influencia en el rendimiento escolar, ya que estas se asocian fuertemente con la forma en que el alumno afronta los problemas, la capacidad de comprometerse con el trabajo académico, la asertividad y el tipo de relación que tenga con el profesorado y compañeros (Villarroel, 2001). Poseer un adecuado manejo de las habilidades sociales sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento y el rendimiento académico (Villarroel, 2001). Por lo que el entrenamiento en habilidades de comunicación interpersonales podría favorecer la defensa de la opinión personal o prevenir conductas de riesgo.

Existen escasos programas de entrenamiento de habilidades sociales en estudiantes universitarios. Entre ellos se puede señalar el llevado a cabo recientemente en estudiantes de la Diplomatura de Terapia Ocupacional, de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid, a través de un "Taller de entrenamiento en habilidades sociales y de comunicación" (Delgado, Casado, García y Maestú, 2011); o el estudio realizado con estudiantes de Educación Social, Magisterio (Educación Infantil y Educación Primaria), Pedagogía y Psicopedagogía; en el que se recogen resultados de correlaciones entre el *Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos* (QDE-A) y la *Escala de habilidades sociales* (EHS) (Pérez, Filella y Soldevilla, 2010).

Finalmente, como señalan Cantero, Pérez y Pérez (2008), hoy día goza de especial relevancia el reconocimiento de la inteligencia interpersonal y de las habilidades sociales en la formación universitaria, siendo una de las competencias transversales más valoradas en el proyecto Tunning (González y Wagenaar, 2003). Asimismo, contamos con numerosos estudios que demuestran la relación de las competencias emocionales con niveles óptimos de desempeño en el ámbito personal, educativo, profesional y en el afrontamiento exitoso de los retos que se plantean en la vida diaria. Por tanto, se debe reconocer la importancia de impulsar la necesidad de incorporar el desarrollo de las competencias socio-emocionales en el contexto de la

enseñanza superior universitaria, máxime cuando el EEES da la oportunidad para introducirlas en el currículum de las diferentes carreras universitarias de grado (Pérez, Filella y Soldevilla, 2010).

4.2. Necesidades relacionadas con el autoconcepto

4.2.1. Conceptualización

A lo largo de la historia la literatura científica ha ido ofreciendo diferentes interpretaciones del término *autoconcepto* (Burns, 1990) y los distintos autores que han abordado su estudio coinciden en el carácter pluridimensional del término (González-Pienda, Núñez, Álvarez, Roces, González-Pumariega, González, Muñiz, Valle, Cabanach, Rodríguez y Bernardo, (2003). En general, se considera que el autoconcepto está integrado por varias dimensiones, ámbitos o facetas, algunas de las cuales están más relacionadas con determinados aspectos de la personalidad (físico, sociales, emocionales), mientras que otras aparecen más vinculadas al logro académico (en diferentes áreas y materias).

El *conocimiento de uno mismo*, es decir, el *autoconcepto* se refiere a lo que la persona cree de sí misma y siente sobre sí misma, aunque lo que crea y sienta no se corresponda con la realidad y, en función de ello, así se comporta (Herrera, Ramírez, Roa, y Herrera, 2004). De ahí que, generalmente, la mayoría de los autores interprete el autoconcepto como un conjunto integrado de factores o actitudes relativos al yo, básicamente: factores cognitivos (pensamientos), afectivos (sentimientos) y conativos (comportamientos) (López-Justicia, Fernández y Polo, 2005; López-Justicia. & Nieto, 2006; Ramírez, 1997).

4.2.2. Autoconcepto y rendimiento académico universitario

El autoconcepto, entendido como el conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, las percepciones que el individuo se adjudica a sí mismo y las características o atributos que se usan para describirnos, se ha estudiado por su posible relación con el rendimiento académico de los estudiantes (González-Pienda et. al, 2003; Goñi y Fernández, 2007; Peralta y Sánchez, 2006). Se ha relacionado positivamente con el rendimiento de los estudiantes, con su motivación para el estudio y con su estado de salud y bienestar y, negativamente, con la ansiedad de evaluación, nivel de estrés académicamente percibido y la reactividad a dicho estrés (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Roces, García, González, Cabanach y Valle, 2000; Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez, 1999). También se ha analizado en estudiantes con discapacidad, concretamente con dificultad motora o visual (López-Justicia, Fernández y Polo, 2005; López-Justicia, Fernández y Polo, 2006).

Desde hace algunos años la Psicología de la Educación se preocupa por analizar distintos tipos de relaciones, tanto de asociación como de predicción, entre autoconcepto y rendimiento académico (González-Pienda, et. al, 2003). Estos autores manifestaron la necesidad de diferenciar cuatro posibles patrones o modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico, los cuales se describen a continuación:

- a) *El rendimiento académico determina el autoconcepto.* Las experiencias académicas de éxito o fracaso inciden significativamente sobre el autoconcepto y autoimagen del alumno más que a la inversa. Puesto que, según este modelo, la variable que influye es el rendimiento académico, para realizar una intervención psicopedagógica lo esencial sería modificar el nivel de logro del alumnado; ya que éste contribuiría a cambiar el nivel de autoconcepto.

- b) Los niveles de *autoconcepto* determinan el grado de logro académico. Para este modelo, el autoconcepto es el que determina los niveles de rendimiento académico y paralelamente, este podría estar influenciado por el tipo de contingencias que proporcionan otras personas significativas para el alumno, incluyendo las proporcionadas por el profesorado (principio de Pigmalión). En este sentido, atendiendo a este modelo sería posible incrementar los niveles de rendimiento académico optimizando previamente los niveles de autoconcepto y de forma específica los niveles de competencia percibida.
- c) Un tercer modelo de relación causal pone de manifiesto que autoconcepto y rendimiento académico se influyen y determinan mutuamente.
- d) Otros autores, seguidores de este modelo, plantearon que la existencia de terceras variables puede ser la causa tanto del autoconcepto como del rendimiento académico, entre las que se pueden encontrar variables de tipo personal y ambiental, variables académicas o no académicas.

Por otra parte, se han constatado los efectos beneficiosos que produce un buen nivel de autoconcepto en estudios con alumnado de primaria y secundaria (Peralta y Sánchez, 2006) y la influencia del autoconcepto en el logro académico de universitarios (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, 2002). Estos mismos autores, presentaron los resultados de varias investigaciones en las que se relacionaba autoconcepto y logro académico a través de una estrategia longitudinal (con un intervalo de un año entre el pretest y el postest), concluyendo que el autoconcepto era la causa del logro académico inmediato de los estudiantes (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Cabanach y Valle, 1998). Estos efectos también se han hallado en estudiantes con discapacidad visual (López-Justicia, Pichardo, Amezcua, & Fernández de Haro, 2001).



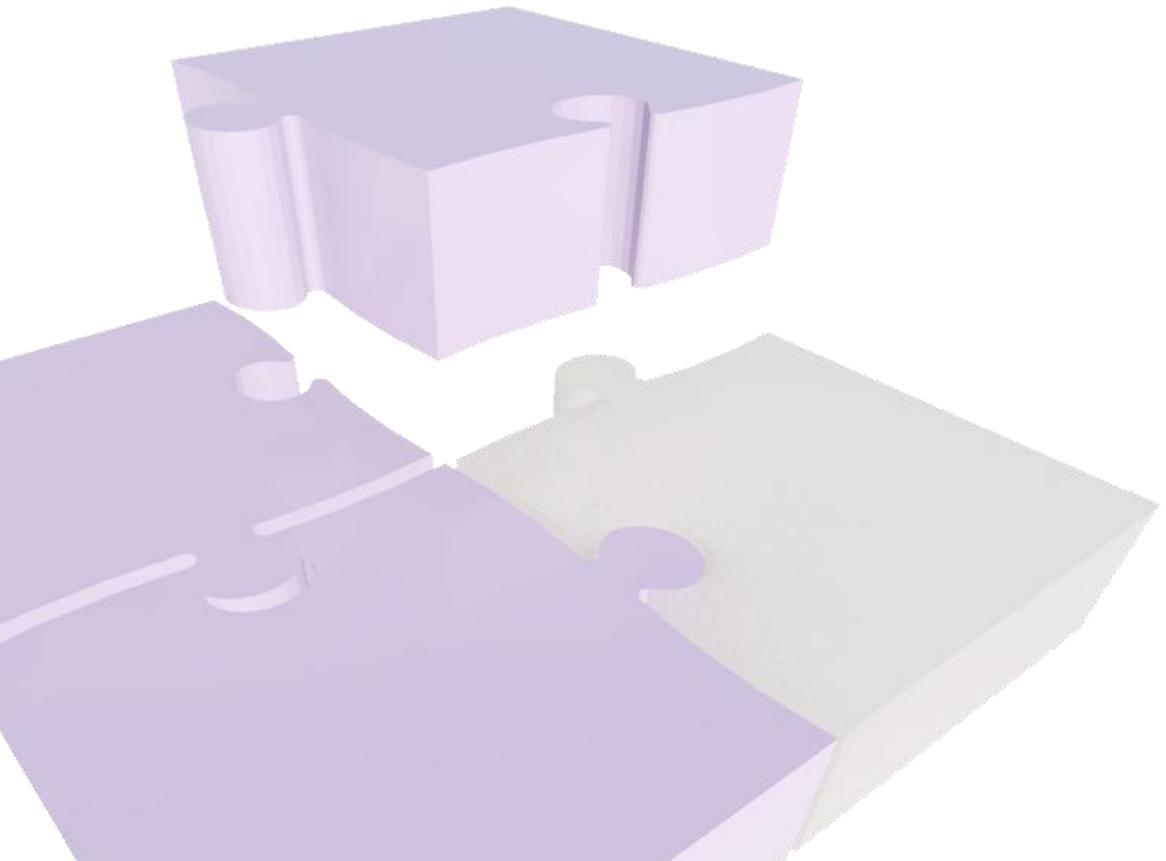
Otras investigaciones llevadas a cabo en la Educación Superior encontraron relación positiva y significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento de los estudiantes en el contexto del EEES. Aquellos que se consideran buenos estudiantes obtienen generalmente mejor rendimiento académico, siempre que se desarrollen actuaciones estratégicas adecuadas (Martínez, 2010). Los estudiantes universitarios con elevado autoconcepto académico se involucran más en su actividad (por ejemplo, utilizando técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje profundo), lo que repercute positivamente en su rendimiento académico. De esta manera, como en el EEES el nuevo rol del estudiante conlleva más autonomía e iniciativa, parece evidente la necesidad de que el autoconcepto sea reforzado (Martínez, 2010).

Ante los resultados encontrados y las conclusiones a las que llegan diferentes investigadores, parece obvio que se deben elaborar propuestas de intervención y entrenamiento, dirigidas a mejorar las posibles necesidades de los alumnos en temas de competencias y desarrollo personal y social, como el autoconcepto.



APÍTULO III

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y LA INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA



Para llevar a cabo una intervención en el contexto educativo, es necesario el establecimiento de un programa a través de unas tareas ordenadas y específicas de actuación (Expósito y Olmedo, 2006). El establecimiento de necesidades así como el diseño y aplicación de un programa de intervención psicopedagógica, son acciones que requieren establecer, a priori, un modelo de evaluación de programas que permitan desarrollarlo con las máximas garantías de eficacia. En el presente capítulo, analizaremos la temática sobre la evaluación de programas y consideraremos de forma específica, el modelo seguido en nuestra intervención psicopedagógica.

1. Conceptualización

La evaluación de programas constituye una disciplina fundamental, tanto en el campo académico como profesional, que ha ido consolidándose a lo largo del tiempo por su dimensión eminentemente práctica. De ahí, que tenga un elevado nivel de aplicación en diversos ámbitos como la intervención psicosocial, las organizaciones o la educación, donde es aplicada principalmente en el contexto universitario (Colás y Rebollo, 1993).

En la actualidad, cualquier intervención prevista en el ámbito educativo y social pasa, incuestionablemente, por el establecimiento de un programa con unas tareas específicas de actuación concretas y ordenadas secuencialmente que permitan optimizar las exigencias sociales requeridas en contextos educativos formales y no formales (Expósito y Olmedo, 2006). La creación reciente de la Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios, dependiente del Ministerio de Administraciones Públicas, corroboran el interés del gobierno por las actividades evaluadoras (Reboloso, Fernández-Ramírez y Cantón, 2008) que han sido puestas en práctica en instituciones sanitarias o educativas entre otras (Consejo de Universidades, 2000; Reboloso et al., 2008). Asimismo, la evaluación en el campo privado posee un papel muy importante, siguiendo la trayectoria de los sistemas de acreditación y de gestión integral de la calidad (EFQM, 1999).

Por otro lado, la evaluación de programas demanda procesos de análisis y reflexión que ayuden a precisar su alcance y significado en un contexto general de investigación científica (De Miguel, 2000).

En definitiva, la evaluación de programas se convierte en una actuación imprescindible para todo profesional de la educación que pretenda dar respuesta a las demandas educativas de la sociedad actual, siendo ésta una actividad básica del profesional de la educación (Colás, 2000) y conformando, por tanto, una cultura de la evaluación como factor de

calidad (Castillo y Cabrerizo, 2004). No obstante, hay que tener en cuenta que, para que esta actividad evaluadora de procesos de planificación y ejecución de programas educativos, se constituya como un elemento distintivo de calidad, eficacia y eficiencia debe realizarse bajo las condiciones de sistematicidad y rigor científico que exige una adecuada evaluación para comprobar si las actividades propuestas, los datos y resultados obtenidos en una investigación pueden aceptarse (Castillo y Cabrerizo, 2004). Es decir, la evaluación pretende garantizar la adecuación del programa ofrecido (Reboloso et al., 2008).

Son muchas las acepciones que la literatura especializada en esta materia ha aportado sobre el concepto de *evaluación de programas*. Paralelamente, se encuentran diferentes significados respecto al primero de los términos (*evaluación*) debido a las discrepancias existentes entre los teóricos que lo han definido. Acerca de la segunda parte del concepto (*programa*) existe cierto consenso al entenderlo como un conjunto de acciones y recursos que se diseñan, planifican e implementan de forma coordinada y constante en un determinado contexto social, para resolver un problema de una población o de un grupo de personas (Álvarez, García, Gil, Martínez, Romero y Rodríguez., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2004; Colás y Rebollo, 1993; Fernández, 1995).

Tras las numerosas aportaciones que existen sobre el término *evaluación*, se puede constatar la profunda transformación conceptual que ha sufrido desde que se implantara y divulgara. Aportaciones de autores como: Casanova (1999), Castillo (2002), García (1989), Lafourcade (1985), Stufflebeam y Shikfield (1987), Tyler (1950) entre otros, dan constancia de ello.

El trabajo de Garanto (1989) recoge una serie de momentos históricos sobre las distintas consideraciones de "evaluación" que se corresponden con un desarrollo histórico del concepto:

- Primer momento (finales del siglo XIX, principios del siglo XX). La evaluación se centra en el establecimiento de diferencias individuales, determinando la posición del sujeto dentro de un grupo

normativo mediante la aplicación de un test. La evaluación se concibe desde la Psicología Conductista.

- Segundo momento (años 30 y 40): la evaluación tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos.
- Tercer momento (años 50, 60 y 70): la evaluación concierne al rendimiento de los alumnos y a todos los factores que convergen en un programa educativo o método (profesor, medios, contenidos, actividades, programas, etc.). Los objetivos operativos cobran especial interés como comprobantes del éxito de un programa. Se comienza a hablar de evaluación intrínseca y extrínseca.
- Cuarto momento (década de los 70): proliferación de modelos evaluativos basados, por un lado en la evaluación cualitativa y por otro, en la evaluación cuantitativa.
- Durante los años ochenta, el desarrollo de la evaluación de programas, pionera en EEUU, culmina en este mismo país, Canadá y algunos países europeos, empezando a producirse su asentamiento científico y aceptación social. En España, debido al interés creciente por la utilidad de las evaluaciones, los poderes públicos comienzan a prestar atención a esta actividad como uno de los factores que promueven la calidad y mejora de la enseñanza/aprendizaje, así como de los agentes que intervienen en él (Expósito y Olmedo, 2006).

De igual modo, no existe un único concepto de "evaluación de programas", encontrándose entre los teóricos que lo definen diferentes puntos de vista; coexistiendo actualmente distintas conceptualizaciones que responden a posicionamientos ideológicos en cuestiones tales como: toma de decisiones, propósitos de la evaluación, rol del evaluador, etc.

No obstante, las definiciones aportadas por los distintos autores, ayudan a clarificar el significado de este concepto, ya que, a pesar de las diferencias entre ellas, hay aspectos en común. Algunas de estas definiciones son:

- La evaluación de programas es el proceso seguido para determinar en qué medida los objetos de un programa se habían alcanzado (Tyler, 1950).
- La evaluación de programas implica la estimación del mérito de un objeto (Scriven, 1994).
- La evaluación de programas es el examen de los efectos, resultados u "outputs" de un programa (Levin, 1975).
- La evaluación de programas es la provisión de información para la toma de decisiones sobre un programa (Cronbach, 1982; Pegalajar y Berrocal, 2011).
- La evaluación de programas es la sistemática investigación del valor, o mérito de algún objeto (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994).

Estas propuestas, realizadas por los diversos autores, conciben la *evaluación de programas* como: *constatación de resultados, juicio de valor y proceso sistemático* orientado a la *toma de decisiones* (Anguera, 1998; Castillo y Cabrerizo, 2004; Pozo, Alonso y Hernández, 2004).

Considerando estas definiciones, se pone de manifiesto que algunas de ellas, como por ejemplo la de Scriven (1994), no precisan aspectos tales como: qué supone el mérito del objeto, cómo se produce la estimación y para qué se realiza la evaluación. Como señala Fernández (1995), estas cuestiones se pueden aclarar sobre la base de las restantes definiciones:

- *El mérito o valor del objeto*: para resolver esta cuestión. Levin (1975) y Tyler (1950) aluden a dos posibles vías: una, si se alcanzan los objetivos, y otra, si se producen efectos, resultados o "outputs" de un programa.
- *La estimación*: se sugiere que la valoración requiere una investigación sistemática o procedimiento normativo y científico (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994).

- *La evaluación:* Cronbach (1982) apuntan que la evaluación se realiza para recoger información para la toma de decisiones sobre un programa.

Según estos argumentos, se puede concluir que la evaluación de programas es *“la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa con el fin de tomar decisiones sobre él”* (Fernández, 1995, p. 23).

2. Características de la evaluación de programas

Es importante atender a los aspectos clave que describen la evaluación de programas para facilitar su comprensión. Estas características son (Colás y Rebollo, 1993; Rossi y Freeman, 1993, Vedung, 1997):

- Es un proceso con un carácter dinámico.
- Tiene una función ideológica y política.
- Ha de estar contextualizado, condicionado por las circunstancias, ajustándose a las condiciones reales en las que se aplica el programa objeto de evaluación.
- Es necesario que tenga una utilidad.
- Se destina a un programa que puede estar en la fase de diseño y planificación, en la fase de implantación o ya finalizado.
- Supone la emisión de un juicio o valoración cuidadosa de algo.
- Requiere procedimientos científicos a través de estrategias de diseño, recogida y análisis de la información rigurosos y sistematizados con la finalidad de que ésta sea fiable y válida (es una valoración cuidadosa).

Siguiendo a Colás y Rebollo (1993), se pueden extraer algunas conclusiones importantes:

- a) La evaluación de programas no es uniforme, ya que admite variedad de modelos evaluativos, diferentes metodologías a aplicar, variedad de procedimientos de análisis de datos y distintas toma de decisiones.
- b) El concepto de evaluación marcará la elección de los modelos teóricos y enfoques metodológicos a seguir.
- c) El contexto y la posición del evaluador son importantes cuando se seleccione el modelo teórico a seguir.
- d) El proceso evaluativo es un proceso sucesivo de toma de decisiones: la delimitación del marco teórico del que se parte, la elección del tipo de evaluación, el papel del evaluador, las finalidades, la recogida de datos y la elaboración del informe evaluativo.
- e) La evaluación de programas debe cubrir las funciones delimitadas y definidas previamente, aunque no son fijas ni están predeterminadas

3. Componentes de la evaluación de programas

La evaluación de programas lleva consigo una serie de componentes básicos (Castillo y Cabrerizo, 2004; Cronbach, 1982; Fernández, 1995):

- El objeto de evaluación (el programa).
- El conjunto de sujetos que participa en el programa (la muestra).
- La observación de unas operaciones en la muestra, que suelen ser la expresión de los objetivos que se pretenden conseguir con el programa, o bien, suponen los efectos o resultados que se producen en dicha muestra una vez aplicado.
- El contexto en la evaluación de programas supone el componente más importante si se pretende una generalización de los resultados de un programa.

4. Funciones de la evaluación de programas

El objetivo fundamental de la evaluación de programas, como se ha señalado anteriormente, es tomar decisiones en torno a una determinada intervención, es decir, decidir acerca de la definición de la que se parte, el diseño, o el modelo a seguir. Dentro de este objetivo principal, los resultados de la evaluación pueden ser valiosos desde dos perspectivas:

- 1) Interna o científica, tomando la función relativa a la contrastación de teorías debido a su metodología científica.
- 2) Externa o política, en tanto que es el medio por el cual se justifican las decisiones tomadas por determinadas políticas.

La evaluación de programas desde una perspectiva interna o científica proporciona (Sanz, 1990; Ventosa, 2001):

- Una extensa cantidad de información rigurosa sobre el proceso del programa, que sirva para una posible mejora o para llevar a cabo convenientes readaptaciones durante su puesta en marcha, o a su término.
- Un feedback que aporta conocimientos sobre la eficacia y utilidad del programa.
- La contrastación de teorías, puesto que todo programa lleva implícito una teoría determinada.
- La comprobación de si el programa elaborado proporciona respuesta y satisfacción a las necesidades sobre las que se ha diseñado y planificado y las atiende.
- Información más concreta sobre la causa del triunfo o fracaso de un programa.
- La elección y utilización de técnicas de intervención según su eficacia.
- La comprensión de un programa, con sus posibilidades y limitaciones,
- La aportación de datos que posibilitan una reflexión crítica sobre una situación concreta.

- La base para poner en marcha nuevos servicios o adaptarlos.

Por otra parte, desde un punto de vista externo o *político*, algunas funciones de la evaluación de programas son las siguientes (Gross y Humphreys, 1985; Ventosa, 2001):

- Proporciona información a todo el personal implicado en el programa.
- Justificar gastos, ofrece la base para justificar decisiones presupuestarias.
- Ayudar a configurar las políticas educativas a través de las conclusiones obtenidas.
- Contribuir a suministrar información a las personas para obtener un mayor apoyo y participación en el programa.
- Centrar la toma de decisiones sobre la distribución de recursos o posibilidad de extender, eliminar, institucionalizar, replicar, etc., el programa.
- Demostrar la rentabilidad del programa de cara a personas externas a él.
- Ayudar en la difusión del programa, los responsables de tomar decisiones necesitan datos empíricos para comprender los efectos globales del programa.
- Contribuir a la defensa y apoyo de iniciativas basadas en la disponibilidad de información sobre los efectos de programas novedosos.
- Identificar los éxitos de las innovaciones.

5. Modelos y tipos de evaluación de programas

Los trabajos realizados sobre este campo ponen de manifiesto la existencia de diferentes tipos de evaluación de programas dependiendo del criterio por el que se opte. De entre todos ellos, los más relevantes se corresponden a los siguientes criterios (Álvarez, et. al 2002; Arco, Buela y Justicia, 1997; Castillo y Cabrerizo, 2004; Fernández, 1995; Fernández, 2007); Levin, 1975; Scriven, 1994; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Vedung, 1997):

a) Según la *finalidad* de la evaluación:

- La evaluación *formativa* o *de proceso*, tiene lugar durante la puesta en práctica del programa o al final de éste y permite reorientar, modificar o reforzar los elementos que lo integran, con el objetivo de realizar una posible mejora y perfeccionamiento del mismo. Por otra parte, la evaluación *sumativa* o *de impacto*, se realiza al término del programa tanto si se pretende mejorar como si se persigue conocer su contabilidad y justificación. Esta evaluación final determina la consecución de los objetivos planteados y permite dar a conocer los efectos producidos por el programa (Scriven, 1994). Ambos tipos de evaluación se complementan.
- La evaluación *proactiva* se refiere a si la evaluación pretende o no asistir a la toma de decisiones respecto al programa; o la *evaluación retroactiva*, si trata la contabilidad de éste (justificación presupuestaria) (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Ambos tipos de evaluación no se contraponen al informar de una misma realidad (Fernández, 1995).

b) Según su *extensión*:

Desde la *evaluación global* se abarcan todos los elementos del programa, es decir, cualquier modificación en una de sus acciones tiene consecuencias en el resto, mientras que la *evaluación parcial*, valora alguna

de las acciones, consideradas individualmente o como integrantes de una parte del programa (Casanova, 1999; Castillo y Cabrerizo, 2004).

c) Según quién la evalúa

La evaluación *interna* es llevada a cabo por el personal o institución responsable del programa, por el contrario, la evaluación *externa* la efectúan las instituciones, personas ajenas al programa o es realizada por una serie de expertos (Álvarez et al., 2002; Fernández, 1995; Levin, 1975; Vedung, 1997). La decisión acerca de la realización de una u otra estará determinada por el propósito de la evaluación y de sus recursos. La evaluación interna es conveniente cuando se valoran las actuaciones del programa en sí, por tanto: ejerce una mayor influencia sobre el mismo, es menos costosa y minimiza la reactividad de los sujetos, por ser el evaluador interno quien mejor conoce el programa y la muestra seleccionada. Por el contrario, la evaluación externa es apropiada cuando la función es de contabilidad pública o justificación de decisiones, ya que maximizan la objetividad, la utilización de tecnología dura (instrumentos, etc.), la credibilidad social de la evaluación y la utilización de estándares (Fernández, 1995; Fernández, 2007; Vedung, 1997).

d) Según la perspectiva temporal

Este criterio se refiere al momento en que se realiza la evaluación en relación con el momento en que se encuentra la intervención. Así, la evaluación *ex-ante* se lleva a cabo antes de la intervención, ofreciendo información acerca de la funcionalidad de los mecanismos de gestión de la intervención (calendario, recursos), sobre la coherencia de su diseño (contenidos, metodología, actividades, selección de grupos de control), sobre los resultados previsibles y sobre la eficiencia de la intervención (costes o beneficios económicos, educativos). Por otro lado, la evaluación *ex-post* tiene lugar una vez concluida la intervención para conocer los logros del programa a diferentes niveles (materiales utilizados en su aplicación, grado de flexibilidad o la capacidad de adaptación a un contexto socio-educativo

determinado). Este tipo de evaluación es cada vez más habitual al exigirse como requisito en cualquier programa de intervención (Álvarez et al., 2002; Arco, et. al. 1997).

En definitiva, es importante considerar que todas estas tipologías de evaluación de programas organizadas en función a dichos criterios, son complementarias entre sí, resultando adecuado utilizarlas de forma combinada.

Además de la diversidad de estas clasificaciones, existe una variedad de modelos de evaluación de programas. Atendiendo básicamente a aspectos metodológicos, y siguiendo los planteamientos ofrecidos por Arnal y Latorre (1992) y por Expósito y Olmedo (2006), se consideran los siguientes modelos: de orientación cuantitativa, de orientación cualitativa, de corte crítico y mixtos de naturaleza ecléctica.

➤ Modelos de orientación cuantitativa o de evaluación objetivista.

Los modelos de orientación cuantitativa poseen un determinismo hacia la eficacia. Adoptan evaluaciones promovidas externamente, en las que analizan los datos con neutralidad y rigor para intentar explicar, predecir y controlar un fenómeno (Expósito y Olmedo, 2006). En este tipo de modelos se encuentran los siguientes:

- Modelo de evaluación orientado hacia los objetivos (Tyler, 1950). Centrado en el logro de objetivos sin tener en cuenta los contextos de aplicación ni otros elementos estructurales (Castillo y Cabrerizo, 2004).
- Modelo de planificación evaluativa (Cronbach, 1982). Defiende el uso de diseños funcionales para la evaluación de programas, en contra de diseños más estructurales (Castillo y Cabrerizo, 2004). Cronbach (1982) añade a la evaluación de producto, la de los procesos de implementación, mediante el empleo de técnicas que, aunque apuntan a lo cualitativo, siguen considerando la importancia de las evaluaciones más estructuradas.

- Modelo científico de evaluación (Suchman, 1967). Asocia la evaluación a la lógica del método científico, en la que el evaluador es un investigador experto. Por medio de la investigación desde planteamientos eminentemente cuantitativos, se obtiene información útil para planificar, desarrollar un programa y replanificar actuaciones (Expósito y Olmedo, 2006).
- Modelo orientado a la toma de decisiones, o CIPP (Stufflebeam, 2002; Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Para estos autores la evaluación debe programarse como un proceso cíclico para valorar si el programa ha conseguido alcanzar los objetivos para los que se puso en marcha, o ha dado lugar a otros efectos y resultados (Castillo y Cabrerizo, 2004).
- Modelo sin referencia a objetivos (Scriven, 1994). Considera la evaluación como valoración formativa y sumativa. Es un proceso sistemático y objetivo para comprobar el valor de algo, recopilando información acumulada que permita su comparación con objetos semejantes (Expósito y Olmedo, 2006).

➤ Modelos de orientación cualitativa, o de evaluación subjetivista.

En este tipo de modelos, la colaboración con los sujetos, centros o instituciones permite la comprensión de las relaciones internas profundas. Así, mediante una concepción voluntarista y creativa se buscan visiones globales en las que el contexto en el que se desarrolla el programa juega un papel crucial (Expósito y Olmedo, 2006).

Dentro de este tipo de modelos se encuentran los siguientes:

- Modelo de *evaluación responderte / estudio de casos* (Stake, 1975). Considera la evaluación como respondiente. Plantea un método más plural, flexible e interactivo, en el que introduce el estudio de los antecedentes del proceso y los juicios previos de los mismos. De esta manera, la finalidad de la evaluación es responder a los problemas reales planteados por alumnos, profesores o instituciones, ofreciendo una descripción completa de las situaciones (Expósito y Olmedo, 2006).

- Evaluación Iluminativa (Parlett y Hamilton, 1977). Proponen un modelo basado en la antropología social, más preocupado por la interpretación y por la descripción de las situaciones como un todo que de la medida y la predicción. La finalidad de la evaluación Iluminativa es ofrecer informaciones que sirvan para tomar decisiones difíciles, promoviendo para ello, una estrategia global que se adaptará a las situaciones concretas (Expósito y Olmedo, 2006).
 - Evaluación democrática (Mc Donald, 1976). Parte desde una visión naturalista de la realidad, en la que las interpretaciones y posiciones de todos los participantes deben consensuarse, con equidad democrática, para ser consideradas en los procesos evaluativos (Expósito y Olmedo, 2006).
 - Modelo de crítica artística (Eisner, 1985). La evaluación y el evaluador deben partir de la descripción e interpretación del contexto, desvelar la forma en que todos estos aspectos influyen las situaciones de aprendizaje, emitiendo juicios de valor según las situaciones particulares (Expósito y Olmedo, 2006).
- Modelos de corte crítico
Utiliza la evaluación crítica como principal modelo.
 - Modelos mixtos de naturaleza ecléctica
Requiere de una evaluación con complementariedad metodológica.

Este último modelo de naturaleza ecléctica viene determinado por la necesidad de una complementariedad metodológica entre los modelos de evaluación de programas

Se examina a continuación la relación de la evaluación de programas con el desarrollo de los programas de intervención psicopedagógica.

6. La intervención psicopedagógica desde el Modelo CIPP

Una vez expuesto todo lo anterior, se entiende la intervención psicopedagógica como “un proceso de acción continuo y dinámico, de optimización y transformación social, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo el ciclo vital, que se desarrolla a través de una acción sistemática y contextualizada, cuidadosamente planificada y evaluada y con un carácter fundamentalmente social y educativo, cuya principal finalidad es la de mediar, interrelacionar y facilitar distintos procesos de dinamización social” (Álvarez et al., 2002, p. 12).

Como manifiestan diferentes autores, la intervención psicopedagógica se lleva a cabo mediante un ciclo o proceso a través del cual se definen los problemas o necesidades que afectan a un determinado colectivo, estableciéndose en base a éste, los objetivos y metas que se pretenden lograr, se selecciona y diseña el programa, se implanta y, finalmente, una vez evaluado y valorados los resultados obtenidos, se toman las nuevas decisiones oportunas (Ander-Egg, 1990; Chalip, 1985; Meltsner, 1972; Palumbo, 1987).

Según este proceso, la evaluación del ciclo de intervención psicopedagógica se llevaría a cabo una vez concluido el ciclo, permitiendo una posible mejora de éste. Sin embargo, la evaluación en los programas de intervención, deberá entenderse desde una visión más amplia, ya que ésta ocupa un papel fundamental en cada uno de los momentos del ciclo de intervención psicopedagógica, ayudando a la toma de decisiones sobre el programa, al permitir la continua emisión de juicios. Por tanto, la evaluación contribuirá a: mejorar el programa “sobre la marcha”, a dar cuenta de los resultados hallados una vez concluida la intervención y a emitir juicios sobre la eficacia, efectividad e impacto del programa (Alonso y Peñín, 2004).

La utilización del modelo CIPP está concebida para promover el desarrollo de una institución y ayudar a los directivos y personal responsables de ésta a obtener y utilizar una información continua y sistemática, con el fin de satisfacer las necesidades más importantes con los recursos de que se dispongan (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). De acuerdo con este modelo, el propósito más importante de una evaluación no es demostrar, sino perfeccionar. Por tanto, la evaluación es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para la gente a la que van destinados. Se trata de un modelo orientado hacia la toma de decisiones a partir de la recogida de información adecuada para tal efecto (Alonso y Pozo, 2004).

Stufflebeam y Shinkfield, (1987) consideran que “la evaluación es el proceso dirigido a identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva, con el fin de servir de guía a la hora de tomar las decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 183). Según esta definición se consideran como elementos prioritarios de la evaluación: la guía para la toma de decisiones, la búsqueda de soluciones y la comprensión, tanto de los fenómenos implicados en el origen del problema que ha producido la puesta en funcionamiento del programa, como los que tienen lugar a lo largo del proceso de implantación del mismo.

Partiendo de este modelo, se presenta a continuación los cuatro tipos de evaluación concretados en las siguientes fases:

1. *Evaluación del contexto*. Consiste en identificar las virtudes y deficiencias del programa y proporcionar una guía para su perfeccionamiento. Uno de los objetivos fundamentales de esta primera evaluación se centra en el análisis de la población objeto de estudio, extrayendo las necesidades de ésta para ajustar los objetivos propuestos y analizar el grado de consonancia ente las metas y las necesidades detectadas (Alonso y Pozo, 2004; Bausela, 2003).

2. *Evaluación de entrada.* Esta fase es utilizada para la identificación y planificación de los recursos, materiales y estrategias elaboradas para alcanzar los objetivos planteados. La principal orientación de una *evaluación de entrada* es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios, en función de las necesidades del contexto (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).
3. *Evaluación del proceso.* Implica una valoración de las actividades y aspectos del proceso de implantación del programa. Es una comprobación continua de la realización de un plan, evaluando tanto las actividades del programa como al personal implicado en la intervención. Por tanto, esta evaluación proporciona información al personal que lo está llevando a cabo de cómo está realizando su trabajo y si se adecua al plan inicial establecido.
4. *Evaluación del producto.* Consiste en valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. Tiene como objetivo recoger información para analizar si los objetivos específicos propuestos en nuestro programa han sido logrados o no, es decir, si se han satisfecho las necesidades previamente detectadas y cuáles han sido sus efectos, tanto positivos como negativos.

Tomando como referencia las propuestas de: Álvarez et al. (2002), Benítez (2003), Castillo y Cabrerizo (2004), Fernández (2007), Reboloso et al. (2008) y Stublebeam y Shinkfield (1985), se presenta a continuación el ciclo de intervención psicopedagógica que recoge los aspectos anteriormente señalados:

- Identificación de necesidades.
- Determinación de objetivos y metas a alcanzar.
- Diseño y planificación del programa.
- Evaluación de proceso del programa.
- Evaluación de impacto del programa.
- Evaluación de la eficiencia del programa.



Cada una de estas fases se explica a continuación:

Siguiendo las fases establecidas en el modelo CIPP, de Stufflebeam y Shinkfield (1987), se presenta a continuación una propuesta del ciclo de intervención psicopedagógica que integra los rasgos mencionados:

6.1. Identificación de necesidades y conclusión diagnóstica.

Es el primer paso a realizar si se pretende hacer un trabajo de planificación riguroso, ya que, todo programa parte de la existencia de un determinado problema especificado a través de una serie de requerimientos. El análisis de necesidades es una acción diseñada, planificada y dirigida a obtener información sobre el problema o situación que se desea modificar mediante un programa (Álvarez et al., 2002, Fernández, 2007). Se refiere a cualquier cosa que es requerida para el bienestar de un grupo de personas y supone la discrepancia medida entre un estado actual y un estado deseado (Álvarez et al., 2002; Fernández, 1995; Witkin, 1984) dentro siempre de un contexto socio-cultural. El estudio previo de la situación del contexto o ámbito de intervención es uno de los factores determinantes en la elaboración de un programa y de su puesta en práctica, de cara a su eficacia final (Castillo y Cabrerizo, 2004).

Álvarez et al. (2002) y Monroney (1977) proponen una serie de criterios que suelen utilizarse para determinar la existencia de necesidades a través de distintos procedimientos. Estos criterios son:

- a) Necesidades *normativas*, procedentes de estándares establecidos a priori.
- b) Necesidades *percibidas*, manifestadas de forma subjetiva y objetiva por la población a través de encuestas, autoinformes, observación u otros procedimientos de recogida de información.

- c) Necesidades expresadas, pudiendo inferirse de datos epidemiológicos o sociodemográficos de una población.
- d) Necesidades relativas, referidas a principios de comparación e igualdad entre lugares, grupos de personas, problemas, etc.

No hay que olvidar que lo esencial a la hora de diseñar y planificar un programa es que los responsables inspeccionen previamente las necesidades a cubrir para partir de ellas. Un programa es oportuno y/o pertinente si responde a las necesidades de la población (Fernández, 1995).

6.2. Establecimiento de metas y objetivos.

La determinación de objetivos y metas constituye el siguiente paso, dependiendo de las necesidades detectadas. Los objetivos y metas de un programa de intervención deben reunir una serie de condiciones y características (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2004; Fernández, 1995; Reboloso et al., 2008):

- Estar claramente definidos,
- ser específicos,
- medibles,
- fácilmente identificables,
- factibles,
- compatibles con otros objetivos,
- expresados temporalmente,
- operativos,
- debidamente cuantificados,
- que se puedan evaluar.

Es obvio que cuando pretendemos conseguir distintos objetivos sobre la base de las necesidades planteadas, nos encontremos unos objetivos dependiendo de otros en un plano temporal (objetivos temporalizados), el

último de los cuales puede considerarse la meta del programa. Por tanto, cuando se planifica la intervención deberá establecerse una jerarquización en función de las metas que se desean conseguir, para atender a las necesidades detectadas (Fernández, 1995).

Asimismo, los objetivos requieren ser formulados como cambios comportamentales deseados, es decir, mediante la inclusión de verbos de acción que impliquen comportamientos mensurables (*denunciar, aprender*), incluyendo los plazos temporales en que se lograrán los resultados intermedios y finales previstos. Además, deben incluir la población que será objeto de intervención, así como especificar el criterio que se va a adoptar para considerar que el objetivo se consigue. Por último, los objetivos deben concretar quién será el responsable de producir el informe de actividades para la rendición de cuentas ante los interesados (Arco et al., 1997; Reboloso et al., 2008). Para realizar el seguimiento del programa, evaluar el proceso y sus resultados, será necesaria la precisión en todos estos parámetros (Reboloso et al., 2008).

Finalmente, cuando se establecen los objetivos hay que tener en cuenta que, además de las variables con posible función causal, las condiciones relacionadas con los recursos económicos disponibles, el acceso a la población objetivo y el conocimiento que se posea sobre el problema, juegan un papel muy importante en esta fase (Fernández, 2007).

6.2.1. Evaluación de proceso del programa

Esta evaluación se realiza sobre el proceso de implantación de un programa cuando está todavía en curso y cuando ya ha finalizado, con el objeto de: (a) informar de hasta qué punto sus actividades han seguido un buen ritmo, se han desarrollado de manera adecuada y de la forma prevista; (b) valorar si los responsables del programa han aceptado y desempeñado sus funciones; (c) poner de manifiesto las deficiencias y suficiencias del diseño, planificación y ejecución del programa; y (e) suministrar una guía para modificar o explicar el diseño y planificación del

programa, ya que algunas decisiones tomadas pueden haber resultado ineficaces (Stufflebeam y Shinkfield, 1985).

De acuerdo con diversos autores (Benítez, 2003; Fernández, 1995; King, Morris y Fitz, 1978), este tipo de evaluación se justifica por lo siguiente:

- Organiza y administra adecuadamente los recursos humanos y materiales del programa y permite mejoras del mismo.
- Establece si se distribuyen convenientemente los distintos elementos que componen el programa.
- Justifica el mantenimiento económico de las instituciones o personas que financian el programa y demuestra si su permanencia en vigor comporta los beneficios deseados.
- Da significado al impacto, al evaluar los aspectos del programa que se han implantado, cuáles no y en qué condiciones.

6.2.2. Evaluación de impacto del programa

Con la evaluación de impacto se valora si los objetivos previamente establecidos han alcanzado unos determinados cambios.

“Las evaluaciones de impacto son esenciales cuando existe interés por comparar diferentes programas, o para valorar la utilidad de los nuevos esfuerzos de intervención dirigidos a prevenir o remediar algún tipo de problema, que afecta a la población hacia la que se dirige el programa” (Benítez, 2003, p. 108).

6.2.3. Evaluación de la eficiencia del programa

Este aspecto proporciona un indicador para relacionar los costes con los resultados del programa y puede medirse de dos maneras: (a) como coste-beneficio (resultados del programa medidos en términos monetarios/costes) y (b) como coste-efectividad (resultados del programa medidos en términos físicos/costes) (Vedung, 1997).

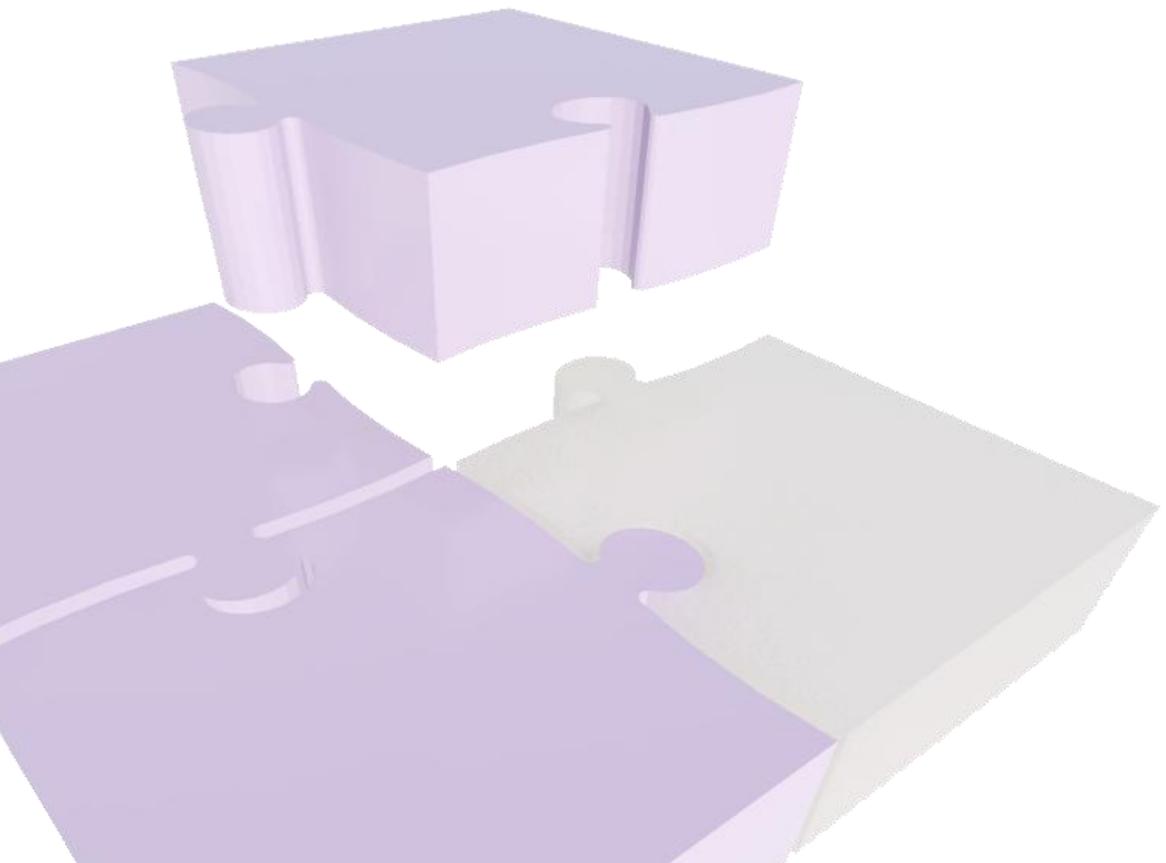
Se puede constatar que el coste de un programa está tomando especial relevancia recientemente, ya que, los recursos en los que se apoyan habitualmente proceden de instituciones públicas o privadas, preocupadas por la adecuada inversión de sus aportaciones (Benítez, 2003; Fernández, 1995b).

Como ya se ha verificado, el modelo CIPP es uno de los más completos entre los modelos de evaluación de programas educativos, ya que la mayor parte de los estudios evaluativos se han basado fundamentalmente en el producto y en algunos casos en el proceso. Stufflebeam, (2003) amplía el contenido de la evaluación al contemplar hasta cuatro dimensiones sobre ésta: (evaluación de contexto, evaluación de entrada, evaluación de proceso y evaluación de producto), las cuales se corresponden respectivamente con cuatro tipos de decisiones que son necesarias en el ámbito de la intervención educativa como son: la planificación, la programación, la implementación y el reciclaje.

La adecuación de la utilización de este modelo en nuestra investigación queda justificada por la necesidad de una evaluación más amplia que ayude al perfeccionamiento del programa de intervención psicopedagógica, asimismo proporciona información para la toma de decisiones y para llevar a cabo los cambios necesarios del programa. Por tanto, el programa de intervención psicopedagógica previsto, y que será desarrollado mediante una serie de talleres formativos, seguirá las directrices del modelo CIPP contemplando sus diferentes fases.

SEGUNDA PARTE:
TRABAJO EMPÍRICO

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS



Poseer unos adecuados hábitos de estudio, mantener un adecuado nivel de autoconcepto y de habilidades sociales, así como tener estrategias de autorregulación, son aspectos con los que debería contar el alumnado universitario de nuevo ingreso para desenvolverse eficazmente en el ámbito académico, máxime cuando nos encontramos ante un proceso de cambio en la Educación Superior. Proceso que exige un aprendizaje más autónomo, al mismo tiempo que promueve el desarrollo de un pensamiento crítico. Asimismo, se pretende la eficacia del sistema educativo universitario, principio cuestionado en estos momentos, por ser en la Universidad donde se cuenta con un mayor índice de abandono en el primer curso (Cabrera, et al., 2006). Por otro lado, no hay que olvidar la influencia de los factores sociopersonales de este tipo de alumnado y su relación con el rendimiento académico, aspectos que no son lo suficientemente considerados por los centros universitarios. En definitiva, es necesario identificar las necesidades académicas y sociopersonales de los estudiantes de primero en las universidades para favorecer un mejor desarrollo de las competencias en los estudios universitarios

Teniendo en cuenta todo esto, se ha planteado el siguiente problema:

¿Cuáles son las necesidades académicas y sociopersonales de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso y cómo se desarrollan dentro del ámbito universitario?

De este interrogante se desprenden los objetivos planteados en la fase primera y la hipótesis planteada en la fase segunda.

En la primera fase, el objetivo principal es conocer las características sociodemográficas y las necesidades sociopersonales de los estudiantes de nuevo ingreso en el contexto universitario en las titulaciones de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Maestro en Educación Especial, Maestro en Educación Física, Maestro en idioma extranjero Inglés,

Maestro en Educación Musical, Maestro en Audición y Lenguaje, Educación Social y Licenciado en Pedagogía. Este análisis se utilizará como punto de partida para la elaboración y la puesta en práctica de un programa de intervención psicopedagógica a través de talleres formativos. Concretamente, los objetivos específicos se detallan a continuación:

- a) Delimitar el perfil de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso en las titulaciones de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Maestro en Educación Especial, Maestro en Educación Física, Maestro en idioma extranjero Inglés, Maestro en Educación Musical, Maestro en Audición y Lenguaje, Educación Social y Licenciatura en Pedagogía, a través de variables identificadoras tales como: edad, sexo, estado civil, modo de acceso a la universidad, etc.
- b) Identificar sus necesidades formativas, específicamente en comprensión lectora y ortografía para facilitar su permanencia en la universidad, así como llegar a tener éxito con sus estudios.
- c) Comprobar la actitud del alumnado ante su labor como estudiante a través de los hábitos de estudio.
- d) Detectar posibles problemas que pueden influir en el equilibrio personal, comprobando el estado de sus habilidades sociales y el nivel de autoconcepto.
- e) Diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica para la mejora de las necesidades detectadas en comprensión lectora, ortografía, hábitos de estudio, habilidades sociales y autoconcepto.
- f) Evaluar el nivel de satisfacción del alumnado con el programa E.S.C.L.O.S.A.

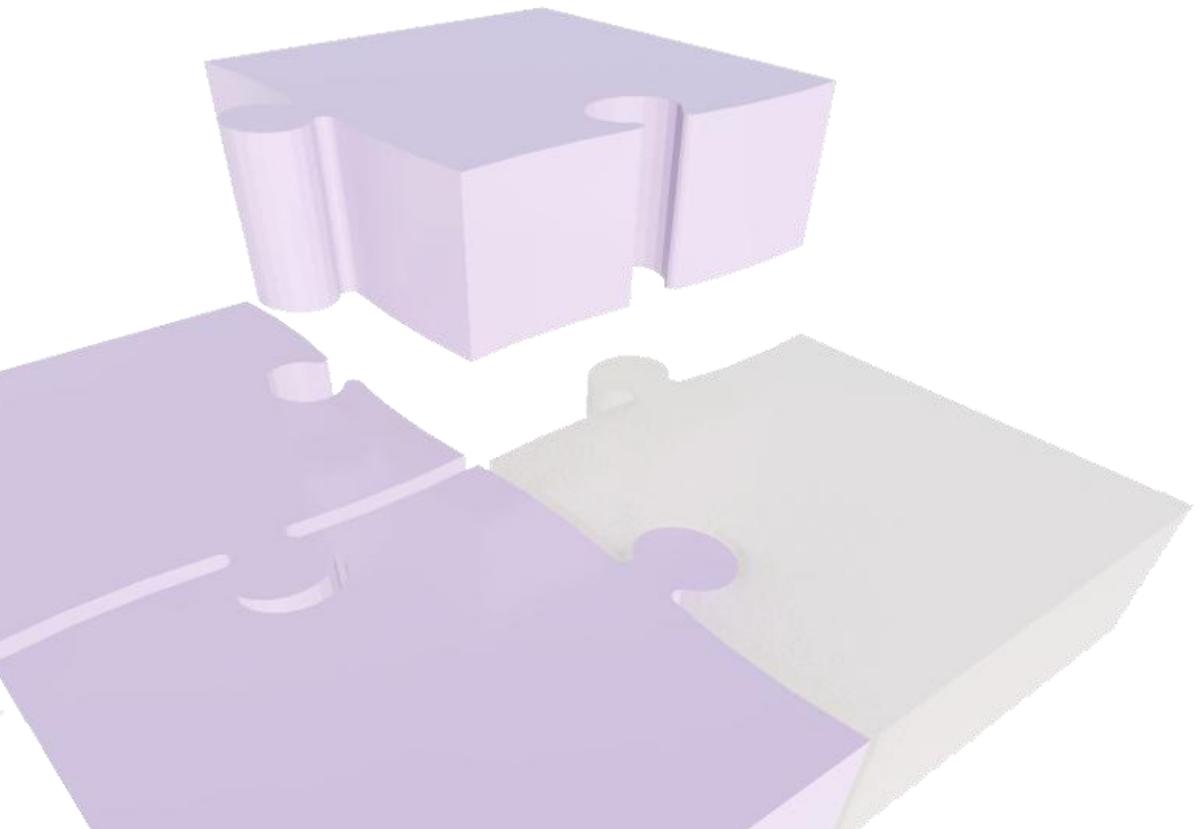
Para evaluar el impacto del programa de intervención E.S.C.L.O.S.A., nos planteamos la siguiente hipótesis, en la segunda fase del estudio:

- El alumnado participante en el programa de intervención E.S.C.L.O.S.A., obtiene niveles más altos en comprensión lectora, ortografía técnicas y hábitos de estudio, habilidades sociales y autoconcepto que el alumnado que no ha participado.



C APÍTULO V

**METODOLOGÍA: VARIABLES, MODELO DE EVALUACIÓN
DE PROGRAMAS, POBLACIÓN Y MUESTRA,
INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO**



1. Variables

Las variables consideradas en la investigación son las siguientes:

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS (ESTILOS SOCIOCULTURALES).

Hace referencia al estilo de vida seguido por los estudiantes. Esta información es recogida mediante un cuestionario elaborado ad hoc y que incluía distintos ítems agrupados en los siguientes apartados:

Las variables de identificación se detallan a continuación:

DATOS IDENTIFICATIVOS

1. Edad.
2. Género.
3. Estado civil.
4. Lugar de residencia.
5. Desempeño de algún trabajo remunerado.
6. Nivel de estudios del padre.
7. Nivel de estudios de la madre.
8. Ocupación del padre.
9. Ocupación de la madre.

DATOS ACADÉMICOS

1. Centro en los que cursó los estudios primarios.
2. Centro en los que cursó los estudios de Secundaria y Bachillerato.
3. Estudios previos.
4. Modo de acceso a la Universidad.
5. Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Primaria.
6. Asignaturas en las que has destacado o no ha tenido especiales dificultades en Primaria.

7. Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Secundaria (E.S.O./Bachiller/Ciclos Formativos).
8. Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido dificultades en Secundaria.

SEGUIMIENTO ACADÉMICO

1. Estudios universitarios que realiza.
2. Nota media de acceso a la Universidad.
3. Número de asignaturas matriculadas.
4. Causas de decidir cursar esta carrera.
5. Elección de esta carrera como primera opción o en función de la nota de selectividad.
6. Información que tenía a cerca de esta carrera antes de matricularse.
7. Vehículo mediante el cual obtuvo esta información.
8. Percepción del nivel de dificultad de la carrera.
9. Percepción de las salidas profesionales que posibilita esta carrera.
10. Valoración general de esta carrera.
11. Arrepentimiento de haber elegido esta carrera.

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

1. Asistencia a clase.
2. Problemas que se le plantean habitualmente en el estudio.
3. Utilización de la biblioteca para estudiar.
4. Utilización del aula de informática para estudiar o hacer trabajos.
5. Aportación que la realización de esta carrera le pueda aportar.
6. Condiciones que considera que hacen posible el éxito profesional.

ÁMBITO SOCIAL

1. Relaciones entre los alumnos de esta titulación.
2. En qué grado recurre a sus compañeros cuando necesita ayuda para estudiar, realizar trabajos, etc.
3. Consideración de la influencia de sus amigos o compañeros en su rendimiento académico.
4. Relaciones entre el profesorado y el alumnado de esta titulación.
5. En qué grado recurre a sus profesores cuando necesita ayuda para estudiar, realizar trabajos, etc.
6. Sentimiento de integración en la Facultad.
7. Sentimiento de inferioridad entre amigos que estudian una Licenciatura.

COMPRENSIÓN LECTORA

La mayoría de los autores coinciden en definir la comprensión lectora como un proceso complejo, interactivo y cognitivo que incluye el uso consciente e inconsciente de varias estrategias, entre ellas las de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el lector ha querido comunicar (Gallo, 2007; García, Elosúa, Gutiérrez Luque y Gárate, 2004; Johnston, 1989; Oliveira y Oliveira, 2007) y que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso (García et al., 2004).

La Comprensión Lectora del alumnado es estudiada a través de las siguientes actividades:

1. Lectura de un texto.
2. Responder al significado de palabras referidas al texto y señalar la estrategia utilizada para conocerlo.
3. Respuesta a preguntas de comprensión lectora sobre el texto.

ORTOGRAFÍA

La ortografía de los estudiantes se comprueba a través de un dictado de palabras y diferentes ejercicios ortográficos.

HÁBITOS DE ESTUDIO

Los hábitos de estudio hacen referencia a las prácticas constantes de las mismas actividades académicas.

Con el objetivo de conocer más detalladamente los hábitos de estudio de los estudiantes se procedió a la pasación del Inventario de Hábitos de Estudio (I.H.E) de Pózar (2002).

HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales requeridas para poder realizar una tarea de tipo interpersonal de manera competente. Al hablar de habilidades sociales se hace referencia a un conjunto de conductas o comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se emplean en la relación con los demás (Monjas, 2002).

Para conocer el estado de dichas Habilidades, el alumnado completó la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2002).

AUTOCONCEPTO

En general se considera que el autoconcepto está integrado por varias dimensiones, ámbitos o facetas, algunas de las cuales están más relacionadas con determinados aspectos de la personalidad (físico, sociales, emocionales), mientras que otras aparecen más vinculadas al logro académico (en diferentes áreas y materias).

El *conocimiento de uno mismo* se refiere a lo que la persona cree de sí misma y siente sobre ella, aunque lo que crea y sienta no se corresponda con la realidad y, en función de ésto, así se comporta (Herrera, Ramírez, Roa, y Herrera, 2004). Para evaluar esta variable se utilizó el cuestionario sobre Autoconcepto AF-5 de García y Musitu (2001).

2. Modelo de Evaluación de Programas (CIPP)

Esta investigación se realiza desde una perspectiva crítica, centrándose en la investigación evaluativa, como un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información válida y fiable para tomar decisiones acerca del programa educativo; y así aumentar la racionalidad de las decisiones acerca de la puesta en marcha, sobre su desarrollo y evaluación (Tejedor, García-Varcárcel y Rodríguez, 1994).

Evaluar un programa concreto resulta fundamental si queremos que el proceso evaluativo responda a los objetivos propuestos, por tanto, la presente investigación está basada en un modelo de evaluación de programas. En concreto, el estudio toma como referencia el modelo de evaluación que proponen Stufflebeam y Shinkfield (1987), comúnmente conocido por las siglas CIPP, es decir, Contexto, Entrada (Input), Proceso y Producto.

Las diferentes etapas de la evaluación, así como lo establecido en cada una de ellas, se detallan a continuación:

a. Evaluación del Contexto.

En primer lugar, se procede a establecer un análisis de necesidades, es decir, se pretende tener un conocimiento, lo más exhaustivo posible de las características sociodemográficas, académicas y sociopersonales del alumnado universitario de nuevo ingreso en las titulaciones de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Maestro en Educación Especial, Maestro en Educación Física, Maestro en idioma extranjero Inglés, Maestro en

Educación Musical, Maestro en Audición y Lenguaje, Educación Social y Licenciado en Pedagogía. Para ello, se seleccionan una serie de pruebas de comprensión lectora y ortografía, autoconcepto, habilidades sociales y un cuestionario de variables sociodemográficas, las cuales han sido descritas anteriormente en sus características fundamentales.

b. Evaluación de Entrada.

Para dar respuesta a las necesidades detectadas en el alumnado y satisfacer los objetivos marcados, se procede a diseñar un programa de intervención psicopedagógica, para ello se determinan los recursos necesarios y se establecen los recursos humanos y materiales adecuados para llevar a cabo el programa al que denominamos E.S.C.L.O.S.A., cuyas siglas hacen referencia a: Estilos Socioculturales, Comprensión Lectora, Ortografía, Sociales y Autoconcepto.

Dicho programa, contiene actividades sobre cada una de las dimensiones en las que se habían detectado necesidades, organizándose en una serie de talleres formativos. Tiene una duración de 8 semanas.

En cuanto a los recursos humanos, se cuenta con la participación de una profesora de lengua y literatura perteneciente a dicha facultad para la puesta en marcha de uno de los talleres formativos de los que consta el programa, además del profesorado que impartía docencia en el primer curso de la titulación.

c. Evaluación del proceso.

En esta fase, se pone en marcha el programa de intervención psicopedagógica E.S.C.L.O.S.A. El programa se desarrolla a través de cuatro talleres diferenciados: Taller de comprensión lectora, Taller de ortografía, Taller de hábitos, técnicas de estudio y autorregulación y Taller de habilidades sociales.

El programa en su conjunto tiene una fase presencial de 32 horas y un número de sesiones no presenciales (16 horas). Durante el periodo en que se lleva a cabo el programa, se registra diariamente la asistencia del alumnado así como su participación.

La implementación de los diferentes talleres sigue un proceso de evaluación continuo a través de la observación constante de las dos profesoras encargadas de su aplicación. Al término de cada sesión, se procede a la elaboración de un informe a modo de valoración diaria, donde queda constancia de las posibles desviaciones del plan previsto, así como de los posibles aspectos a mejorar. De esta manera, se modifican aspectos como: cambios en el orden de las sesiones o de horarios y aulas, inclusión de actividades, o modificaciones de la metodología propia de las diferentes actividades.

De tal manera, que finalmente las sesiones presenciales de los diferentes talleres se desarrollan durante 8 semanas, con una duración de 4 horas semanales, quedando organizadas del siguiente modo (Tablas 2, 3, 4 y 5):

Tabla 2

Taller de Comprensión Lectora

	CONTENIDOS	OBJETIVOS	DURACIÓN
SESIÓN 1	<i>La comprensión lectora. La eficacia lectora</i>	- Tomar conciencia de los distintos procesos implicados en la lectura.	2 horas
SESIÓN 2	<i>Técnicas para la comprensión. El resumen y el subrayado</i>	- Conocer y saber utilizar las estrategias más eficaces para facilitar la comprensión lectora.	2 horas
SESIÓN 3	<i>Técnicas para la comprensión. El esquema y el mapa conceptual</i>	- Conocer y saber utilizar las estrategias más eficaces para facilitar la comprensión lectora	2 horas
SESIÓN 4	<i>La composición de textos: la redacción</i>	- Saber el procedimiento correcto en la elaboración de textos.	2 horas

Tabla 3
Taller de Ortografía

	CONTENIDOS	OBJETIVOS	DURACIÓN
SESIÓN 1	<i>Ortografía. Normas básicas.</i>	- Tomar conciencia de las distintas normas ortográficas.	2 horas
SESIÓN 2	<i>Vocabulario básico.</i>	- Conocer y saber utilizar las normas básicas de ortografía.	2 horas
SESIÓN 3	<i>Acentuación de formas verbales con pronombres enclíticos.</i>	- Conocer las reglas ortográficas de determinadas formas verbales.	2 horas
SESIÓN 4	<i>Signos de puntuación.</i>	- Saber situar los signos de puntuación en un texto.	2 horas

Tabla 4
Taller de Hábitos, Técnicas de Estudio y Autorregulación

	CONTENIDOS	OBJETIVOS	DURACIÓN
SESIÓN 1	<i>Presentación, toma de contacto y revisión de metas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar las metas y objetivos personales con respecto a los estudios. - Generar una toma de conciencia relacionada con los buenos y malos hábitos para el estudio y sobre el tipo de aprendizaje adquirido. - Identificar situaciones de riesgo para el estudio. - Ayudar a los alumnos a tomar conciencia sobre las técnicas y estrategias de estudio que utilizan. 	2 horas
SESIÓN 2	<i>Necesidades básicas relacionadas con el estudio y formas de afrontar diferentes modelos de examen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de la importancia de los hábitos alimenticios para su vida académica. - Recapacitar sobre la importancia del sueño en el estudio. - Pensar en la importancia de la actividad física y el deporte para los estudios. - Reflexionar sobre el estudio para los diferentes tipos de exámenes. - Conocer diferentes técnicas de relajación para afrontar el estudio. 	2 horas
SESIÓN 3	<i>Autorregulación y planificación de tareas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a los alumnos a que tomen conciencia de la importancia de planificar las tareas académicas. 	2 horas
SESIÓN 4	<i>Autorregulación y toma de apuntes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia los alumnos del tiempo empleado en sus actividades cotidianas para poder tomar decisiones al respecto. - Reflexionar sobre la importancia de tomar buenos apuntes. 	2 horas

Tabla 5
Taller de Habilidades Sociales

	CONTENIDOS	OBJETIVOS	DURACIÓN
SESIÓN 1	<i>Presentación y toma de contacto. ¿Para qué las habilidades sociales?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el conocimiento entre los miembros del grupo y el monitor/a. - Aclaración de términos. - Destacar la importancia de las Habilidades Interpersonales. - Identificar los estilos de respuesta sumiso, asertivo y agresivo. 	1 hora
SESIÓN 2	<i>Saber expresar molestia, desagrado y/o disgusto adecuadamente</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aclarar y aprender lo que significa expresar molestia, desagrado y/o disgusto. - Conocer las ventajas de expresar molestia, desagrado y/o disgusto de manera adecuada y los inconvenientes de no hacerlo o hacerlo inadecuadamente. - Representar diferentes situaciones por parte de los alumnos donde se ponga de manifiesto dicha habilidad. - Adquirir y mejorar las capacidades de expresar molestia, desagrado y/o disgusto. 	1 hora
SESIÓN 3	<i>¿Cómo defender tus derechos personales?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer qué y cuáles son los derechos personales. - Conocer las ventajas de defender los derechos personales y los inconvenientes de no hacerlo o hacerlo inadecuadamente. - Representar diferentes situaciones por parte de los alumnos donde se ponga de manifiesto dicha habilidad. - Defender adecuada y eficazmente los derechos personales. 	1 hora

SESIÓN 4	<i>Decir "No"</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber en qué consiste decir "no" o rechazar una petición. - Conocer las ventajas de decir "no" de manera adecuada y los inconvenientes de no hacerlo. - Representar diferentes situaciones por parte de los alumnos donde se ponga de manifiesto dicha habilidad. - Adquirir/mejorar la capacidad de decir "no" o rechazar una petición. 	1 hora
SESIÓN 5	<i>Saber hacer críticas y recibir críticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer en qué consiste realizar críticas. - Exponer las ventajas e inconvenientes de aprender esta habilidad. - Proporcionar pautas para aprender a recibir críticas y responder ante una queja. 	1 hora
SESIÓN 6	<i>La comunicación no verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la importancia de la comunicación no verbal en la vida diaria. - Saber los sistemas de codificación que se incluyen en este tipo de lenguaje. - Conocer el significado de los gestos más comunes que realizamos. - Facilitar el proceso de comunicación interpersonal. 	1 hora
SESIÓN 7	<i>Hablar en público</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de la importancia que supone hablar en público sin problemas. - Poner en práctica la habilidad de hablar en público. 	1 hora
SESIÓN 8	<i>Repaso de todas las habilidades interpersonales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica las habilidades interpersonales más importantes. 	1 hora

d) Evaluación del producto

Después de la finalización del programa de intervención, se pretende recoger información que nos permita confirmar nuestra hipótesis, así como el grado de satisfacción del alumnado con el desarrollo del programa E.S.C.L.O.S.A.

Para confirmar nuestra hipótesis se evalúan las variables establecidas, tras la finalización de las sesiones presenciales del programa. Posteriormente, se entrega un dossier con una serie de actividades relacionadas con los contenidos del programa para que pudieran poner en práctica los conocimientos adquiridos. Estas actividades incluían la realización de ejercicios sobre técnicas y hábitos de estudio, tales como la elaboración de un plan donde recogían todas las acciones, tanto académicas como no académicas que les permitan tomar conciencia de la gestión de su tiempo.

Además, deben recoger actividades sobre determinadas habilidades sociales, puestas en práctica a lo largo del día, como “decir no” o “saber recibir y realizar críticas”. Del mismo modo, realizan actividades para la mejora de la comprensión lectora a través de la lectura de textos, mediante los cuales responden a preguntas y definen diferentes palabras, deduciendo su significado del contexto de la lectura. Asimismo, completan ejercicios de escritura y ortografía siguiendo un cuadernillo (Pérez, Cañado y Pérez, 2000), en el que practican diferentes aspectos gramaticales y ortográficos.

Una vez concluido este proceso, se concreta un día para su entrega y posteriormente se les cita individualmente para proporcionarles feedback sobre sus ejercicios y corregir los posibles errores.

Para la evaluación de la satisfacción del alumnado con respecto al programa de intervención, se construye un cuestionario denominado “Cuestionario de Satisfacción con el Programa E.S.C.L.O.S.A.” (Ver Anexo 2).

En el que se contemplan diferentes aspectos a valorar tales como: la organización del curso, los contenidos, la metodología o los medios técnicos, mediante una escala de tipo *Likert*. Dicho cuestionario fue validado por

jueces expertos para la modificación e inclusión de los respectivos ítems que lo componen (Ver Anexo 2).

El análisis de este cuestionario permite conocer puntos fuertes y puntos débiles del programa desde la perspectiva del alumnado.

3. Población y Muestra

La muestra es seleccionada atendiendo a los objetivos propuestos en nuestro estudio, a través de un muestreo polietápico en tres etapas.

En la primera, se selecciona a través de un muestreo incidental al alumnado de 1º de las titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación durante el curso académico 2006/2007. En la segunda etapa, se realiza un muestreo por conglomerados de las titulaciones de primer año del curso académico 2007/2008, seleccionando a tres de ellas: Educación Primaria, Educación Infantil y Pedagogía. De tal forma que durante estos dos cursos académicos se encuestó a 482 alumnos/as de los 1973 matriculados; lo que supone un 24,42% del total de la población.

Y en una tercera etapa, se procede de nuevo con un muestreo por conglomerados para seleccionar una titulación de entre las cuatro nuevas titulaciones de Grado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, seleccionando la titulación de Educación Infantil, de modo que esta primera muestra la constituirían 144 estudiantes de nuevo ingreso en la titulación de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil, en el curso académico 2008/2009; De estos 144 se eliminaron 18, por errores en la cumplimentación de los cuestionarios, o por estar incompletos algunos apartados.

A su vez, se selecciona al grupo A, para subdividirlo en grupo control y grupo experimental. De tal forma, que de los 40 alumnos/as participantes se asignan de forma aleatoria 20 al grupo experimental y 20 al grupo control; que son evaluados en dos ocasiones: Pretest y Postest (Tabla 6).

Tabla 6
Distribución de la muestra

				Frecuencia	(%)Porcentaje de representatividad
FASE 1	1ª ETAPA Curso 2006/2007	TITULACIONES	Grupo seleccionado	83	100%
			Audición y Lenguaje	Grupo productor de datos	21
		Educación Especial	Grupo seleccionado	79	100%
			Grupo productor de datos	26	32,91%
		Educación Física	Grupo seleccionado	139	100%
			Grupo productor de datos	27	19,42%
		Educación Infantil	Grupo seleccionado	178	100%
			Grupo productor de datos	18	10,11%
		Educación Musical	Grupo seleccionado	99	100%
			Grupo productor de datos	16	16,16%
		Educación Primaria	Grupo seleccionado	319	100%
			Grupo productor de datos	21	6,58%
		Educación Social	Grupo seleccionado	94	100%
			Grupo productor de datos	29	30,85%
		Idioma Extranjero (Inglés)	Grupo seleccionado	165	100%
			Grupo productor de datos	26	15,75%
		Pedagogía	Grupo seleccionado	225	100%
			Grupo productor de datos	19	8,44%

	2ª ETAPA Curso 2007/2008	Educación Infantil	Grupo seleccionado	161	100%
			Grupo productor de datos	94	58,38%
		Educación Primaria	Grupo seleccionado	276	100%
			Grupo productor de datos	96	34,78%
		Pedagogía	Grupo seleccionado	155	100%
			Grupo productor de datos	89	57,42%
FASE 2	3ª ETAPA Curso 2008/2009	Educación Infantil	Grupo seleccionado	144	100%
			Grupo productor de datos	126	87,5%



	Frecuencia	Porcentaje de representatividad (%)
Grupo Control*	20	13.9%
Grupo Experimental	20	13.9%
Subtotal	40	28%
Total(mortalidad muestral)	35	24,3%

*Mortalidad muestral de 5 sujetos en el grupo control

4. Instrumentos de recogida de datos y sus características técnicas

Los instrumentos utilizados para la recogida de información sobre el alumnado son los siguientes:

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS:

Cuestionario elaborado ad hoc. Este cuestionario está compuesto por 42 ítems agrupados en 5 subescalas que recogen datos sobre las características sociales y demográficas de los estudiantes.

A. VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad.
2. Sexo.
3. Titulación.
4. Estado civil.
5. Lugar de residencia.
6. Situación laboral.
7. Nivel de estudios del padre.
8. Nivel de estudios de la madre.
9. Ocupación del padre.
10. Ocupación de la madre.

B. DATOS ACADÉMICOS

11. Centro donde cursó los estudios primarios.
12. Centro donde cursó los estudios secundarios y bachillerato.
13. Estudios previos al ingreso en la Universidad.
14. Modo de acceso a la Universidad.
15. Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria.
16. Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria.
17. Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Secundaria o Ciclos Formativos de Grado Superior.
18. Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Secundaria o Ciclos Formativos de Grado Superior.

C. SEGUIMIENTO ACADÉMICO

19. Nota media de acceso a la Universidad.
20. Número de asignaturas matriculadas.
21. Decisión de cursar la carrera.
22. Elección de la carrera como primera opción o en función de la nota de selectividad.
23. Adecuación de la información sobre la carrera antes de matricularse.
24. Vía por la que se obtuvo la información acerca de la carrera.
25. Consideración del nivel de dificultad de la carrera.

26. Consideración de las salidas profesionales que posibilita la carrera.
27. Valoración de la carrera en general.
28. Arrepentimiento de haber elegido la carrera.
29. Valoración sobre si debería haber elegido otra carrera.

D. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

30. Asistencia a clase.
31. Problemas planteados habitualmente en el estudio.
32. Utilización de la biblioteca para estudiar.
33. Utilización del aula de informática para estudiar o hacer trabajos.
34. Aportación de esta carrera.
35. Condiciones que hacen posible el éxito profesional.

E. ÁMBITO SOCIAL

36. Consideración de las relaciones entre los alumnos de la titulación.
37. Recurre a compañeros en caso de necesitar ayuda para estudiar o realizar trabajos.
38. Consideración de la influencia de los amigos o compañeros en el rendimiento académico.
39. Estado de las relaciones entre el profesorado y el alumnado de la titulación.
40. Recurrir al profesorado en caso de necesitar ayuda para estudiar o realizar trabajos.
41. Sentimiento de integración en la Facultad. Razones.
42. Grado del sentimiento de inferioridad para el alumnado que no estudia una Licenciatura.

COMPRESIÓN LECTORA Y ORTOGRAFÍA:

Para evaluar el área instrumental de lectura se utiliza un instrumento elaborado ad hoc (González, 2007), siguiendo las recomendaciones para la elaboración de pruebas de comprensión lectora interpretativa (Gómez-Villalba, Pérez, González, Hoyos y Cañado, 2000) y que incluye: prueba de comprensión lectora y vocabulario.

El área de ortografía se evalúa utilizando las Pruebas para el diagnóstico cualitativo de la ortografía en el ciclo III de la Educación Primaria (Pérez, Galera y Pérez, 1998), en sus dos variantes: prueba de dictado y prueba de uso del plural, signos de acentuación y de puntuación.

La prueba de vocabulario consistía en escribir el significado de 12 palabras alusivas al texto, atendiendo a su contexto, mientras que en la prueba de comprensión lectora se les presentaban 5 cuestiones a las que debían responder, relativas a un texto de 235 palabras (extraído del libro titulado *El maestro de esgrima*, de Arturo Pérez Reverte), que evaluaba cómo interpretaban el texto, es decir, si realmente habían entendido lo leído. En segundo lugar, evaluamos el área de ortografía utilizando las Pruebas para el diagnóstico cualitativo de la ortografía en el ciclo de III de la Educación Primaria (Pérez, Galera y Pérez, 1998) en sus dos variantes: prueba de dictado y prueba de uso del plural, signos de acentuación y de puntuación. En la primera parte, la tarea consistía en escribir el dictado de 100 palabras y en la segunda, debían responder a 40 cuestiones, en las que se les pedía escribir el plural de distintas palabras y completar los signos de acentuación y de puntuación en frases incompletas.

HÁBITOS DE ESTUDIO:

Se aplica el Inventario de Hábitos de Estudio (I.H.E.) de Pózar, (2002). Este instrumento está orientado a:

- Diagnosticar la naturaleza y grado de los hábitos de estudio de los alumnos.
- Pronosticar la incidencia de los hábitos de estudio en el aprendizaje.
- Actuar sobre los hábitos de estudio de los alumnos, de manera que puedan corregirse los inadecuados y se adquieran y consoliden los apropiados.

El I.H.S. mide los hábitos de estudio de los alumnos y está constituido por 90 ítems de tres alternativas de respuesta agrupados en 5 escalas diferenciadas:

Escala I: Condiciones ambientales del estudio:

- a) Condiciones ambientales personales.
- b) Condiciones ambientales físicas.
- c) Comportamiento académico.
- d) Rendimiento.

Escala II: Planificación del estudio:

- e) Horarios.
- f) Organización

Escala III: Utilización de materiales:

- g) Manejo de libros.
- h) Lectura.
- i) Subrayado-resúmenes.

Escala IV: Asimilación de contenidos:

- j) Memorización.
- k) Personalización.

Escala V: Sinceridad

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES:

Se utiliza la Escala de Habilidades Sociales (E.H.S.) (Gismero, 2002), compuesto por 33 ítems agrupados en 6 factores: 1) autoexpresión en situaciones sociales, 2) defensa de los propios derechos como consumidor, 3) expresión de enfado o disconformidad, 4) decir no y cortar interacciones, 5) hacer peticiones, y 6) iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Se constesta en formato Likert de 4 puntos desde: "No me identifico en absoluto", "Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra", "Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta sí" a "Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos". La puntuación oscila entre 33 y 134, donde a mayor puntuación global, más habilidades sociales y capacidad de aserción en distintos contextos.

Se ha constatado que el EHS presenta una alta consistencia interna, con un coeficiente de fiabilidad alto ($\alpha = 0,88$), y adecuada validez convergente (Gismero, 2002).

AUTOCONCEPTO:

El instrumento de evaluación empleado es el *Test de Autoconcepto Forma 5 (AF5)*, de García y Musitu (2001), integrado por 36 ítems a las que los participantes debían responder de acuerdo a su forma de pensar y actuar, en una escala de 1 a 3, en la que 1 significa -Siempre-, 2 -Algunas veces- y 3 -Nunca. El valor de su coeficiente de fiabilidad es de 0,86 y permite evaluar las siguientes dimensiones:

- Autoconcepto académico/laboral.
- Autoconcepto social.
- Autoconcepto emocional.
- Autoconcepto familiar.
- Autoconcepto físico.

La escala se distribuye del 1 al 99, por lo que los participantes tienen un gran rango para responder según lo de acuerdo que estén con cada ítem. No existe una puntuación total en la escala que nos indique el autoconcepto de la persona, si no, que éste se calcula por las diferentes dimensiones que lo forman, haciendo referencia a la teoría de la dimensionalidad del autoconcepto (modelo teórico de Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), en la que se basa la construcción de esta escala.

No existe punto de corte para las puntuaciones de cada dimensión, sino que a mayor puntuación mejor autoconcepto.

Además, se ha constatado que los ítems presentan una adecuada fiabilidad en términos de consistencia interna, tanto por factores como en la

escala total, lo que facilita su aplicación en diversos contextos (García y Musitu, 2001; Tomás y Oliver, 2004). La consistencia interna de los 30 ítems es de 0,84, de la dimensión académica/laboral, 0,89, de la social, 0,73, de la emocional, 0,73, de la familiar, 0,80, y del físico, 0,78. Por otro lado, la validez de dicha estructura multidimensional definida *a priori* se ha constatado empíricamente con análisis factoriales exploratorios en muestras de España (García y Musitu, 2001), lo que permite concluir, que la escala posee una buena calidad psicométrica (Tomás y Oliver, 2004).

EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA E.S.C.I.O.S.A.:

Para conocer la satisfacción del alumnado participante en el programa de intervención psicopedagógica, se elabora un cuestionario sometido a jueces expertos; que recoge diferentes aspectos a valorar agrupados en los siguientes apartados:

- Organización del curso.
- Motivo por el cual decidió asistir.
- Expectativas.
- Contenidos y metodología.
- Duración.
- Docentes.
- Equipamiento y medios técnicos.
- Espacios, instalaciones y mobiliario.
- Comentarios y sugerencias.

La valoración de todos estos aspectos se hace utilizando una escala de puntuación del 1 al 5 (1: Nada de acuerdo, 2: algo de acuerdo, 3: Medianamente de acuerdo, 4: De acuerdo, 5: Totalmente de acuerdo).

5. Procedimiento

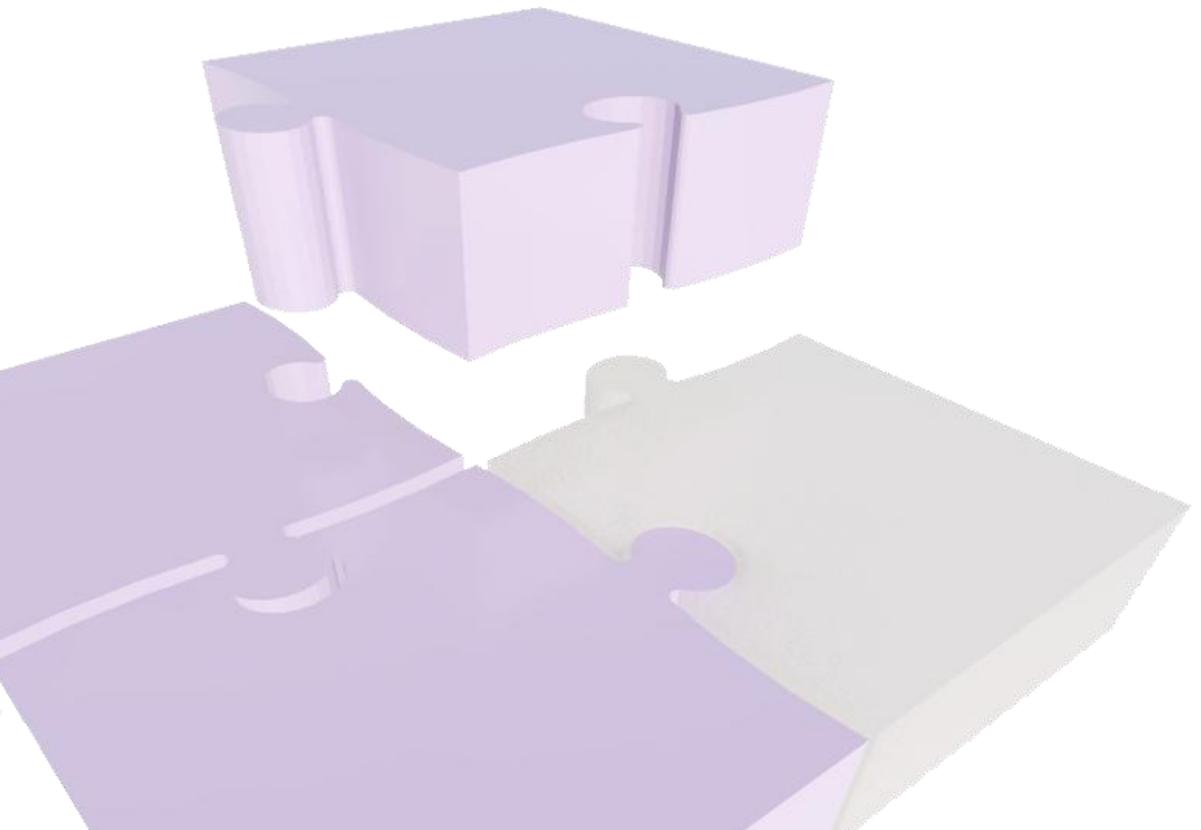
Para acceder a la población objeto de estudio (alumnado universitario de nuevo ingreso de la Facultad granadina de Ciencias de la Educación), se mantienen una serie de contactos con los profesores tutores de cada grupo aula, en cada una de las especialidades, con el objeto de informarles sobre la actividad que se llevaría a cabo. Una vez puesto en conocimiento del profesorado la participación de los estudiantes en dicha actividad, se fija la fecha y el horario en que éstos rellenarían las diferentes pruebas.

Por lo que se refiere al procedimiento seguido en la recogida de la información, debemos señalar que ésta se obtiene dentro del aula y en el horario académico de los estudiantes, siempre con el margen de tiempo necesario que les permita contestar a los diversos instrumentos de la forma más adecuada posible. Los participantes reciben en sus aulas información sobre el estudio, las instrucciones y el material oportuno, solicitándoles su colaboración. Todos los alumnos que participan lo hacen de forma voluntaria. Con el fin de llevar a cabo este proceso se ve oportuna la colaboración del profesorado que imparte docencia en las asignaturas troncales de las titulaciones mencionadas anteriormente con el objeto de reunir al mayor número de alumnos posible. De esta manera, se nos facilita el horario de dichas materias en los tres grupos, tanto en horario de mañana como en el de tarde para evaluar al alumnado.

El procedimiento seguido se detalla con más detenimiento en el apartado 2, de este capítulo.

C APÍTULO VI

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS



Tras la recolección de datos e informaciones, se crea una matriz de datos y se procede al tratamiento estadístico de los mismos, con el paquete estadístico SPSS, versión 15.0 (2002), siendo el idóneo para el tipo de análisis previsto. Los datos son sometidos a varios tipos de análisis:

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo para conocer la distribución de la muestra en cada una de las variables estudiadas; sociodemográficas, académicas (comprensión lectora y ortografía) y sociopersonales (hábitos de estudio, habilidades sociales y autoconcepto).

Asimismo, además del análisis descriptivo igual al anterior con la misma intención, en las variables ya mencionadas, se aplicaron estadísticos inferenciales para determinar la existencia de diferencias significativas en las distintas dimensiones de las que consta la prueba de comprensión lectora y ortografía utilizándose la prueba no paramétrica *Chi-cuadrado* y para determinar la existencia de diferencias significativas entre el grupo control y experimental se emplea el análisis de varianza (ANOVA), puesto que los datos lo permiten, y la prueba *t* de *student*.

Con el fin de facilitar la lectura de los análisis y resultados, así como su mayor comprensión, la presentación de los mismos se realiza atendiendo a la estructura organizativa que hemos mantenido hasta ahora. En primer lugar, se exponen los análisis y resultados que corresponden a la fase primera (alumnado seleccionado en la primera y segunda etapa: cursos 2006/2007 y 2007/2008). En segundo lugar, se presentan los que corresponden a la fase segunda (alumnado seleccionado en la tercera etapa: curso 2008/2009). A continuación, comprobaremos la eficacia del programa E.S.C.L.O.S.A. y el nivel de satisfacción del alumnado. Finalmente, analizaremos los datos obtenidos por los estudiantes pasados cinco meses desde la finalización del programa de intervención con el fin de comprobar la estabilidad de los mismos.

1. Resultados obtenidos en la fase primera: Perfil del alumnado y su contexto académico y sociopersonal.

RESULTADOS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

A. DATOS IDENTIFICATIVOS

► Edad

En el Gráfico 8, podemos apreciar cómo los estudiantes universitarios de nuevo ingreso tienen en su mayoría una edad comprendida entre 18 y 21 años (82,3%). El 11,0% tiene entre 22 y 25 años y sólo el 6,7% tiene más de 25 años.

Tabla 7
Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18-21	396	82,2	82,3	82,3
	22-25	53	11,0	11,0	93,3
	más de 25	32	6,6	6,7	100,0
	Total	481	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		482	100,0		

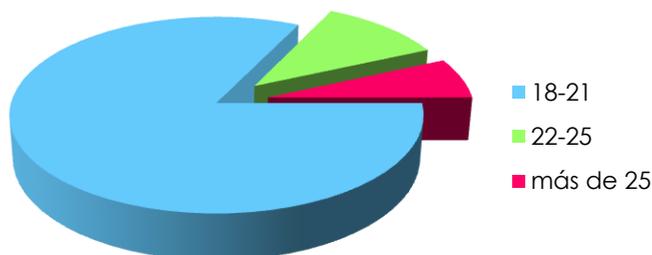


Gráfico 8. Edad

➤ **Género**

En cuanto al género de los participantes en el estudio, se aprecia una mayor presencia de mujeres (79,7%) frente a un 20,3% de hombres.

Tabla 9
Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	98	20,3	20,3	20,3
	Mujer	384	79,7	79,7	100,0
	Total	482	100,0	100,0	

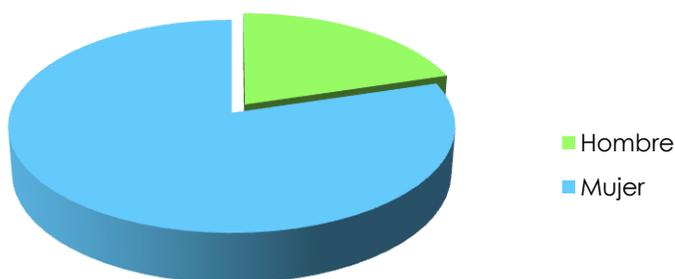


Gráfico 10. Género

➤ **Titulación.**

El alumnado participante en el estudio, pertenece a las distintas titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada; así, un 24,3% cursa la titulación de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria, un 23,2% está matriculado en Educación Infantil, un 22% estudia Pedagogía. La titulación de Educación Social la cursan un 6%. El resto de titulaciones que nos indica la Figura W las cursan entre un 5,6% y un 3,3%.

Tabla 11
Titulación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Educación Especial	26	5,4	5,4	5,4
Primaria	117	24,3	24,3	29,7
Infantil	112	23,2	23,2	52,9
E. Física	27	5,6	5,6	58,5
Inglés	26	5,4	5,4	63,9
Social	29	6,0	6,0	69,9
Pedagogía	108	22,4	22,4	92,3
Musical	16	3,3	3,3	95,6
Audición y Lenguaje	21	4,4	4,4	100,0
Total	482	100,0	100,0	

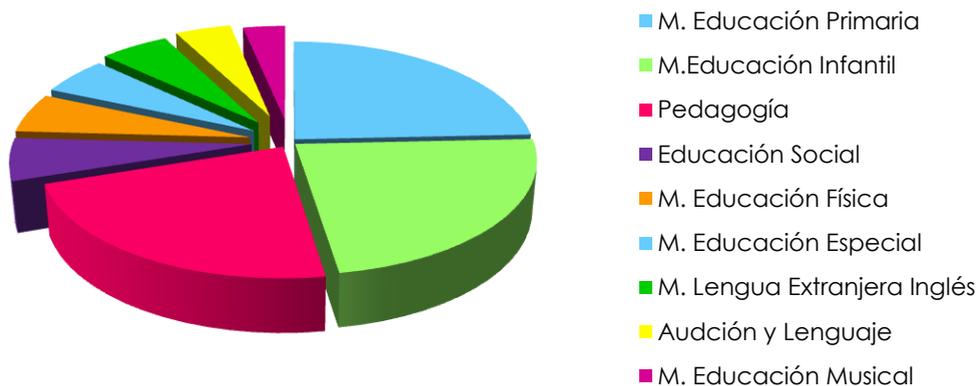


Gráfico 12. Titulación

➤ **Estado civil.**

En la Tabla 13, se puede observar un mayor porcentaje de estudiantes universitarios solteros (95,2%), frente a un 1,7% que están casados. El 3,1% se encuentra unido como pareja de hecho.

Tabla 13
Estado civil

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Soltero/a	458	95,0	95,2	95,2
Casado/a	8	1,7	1,7	96,9
Pareja de Hecho	15	3,1	3,1	100
Total	482	100		

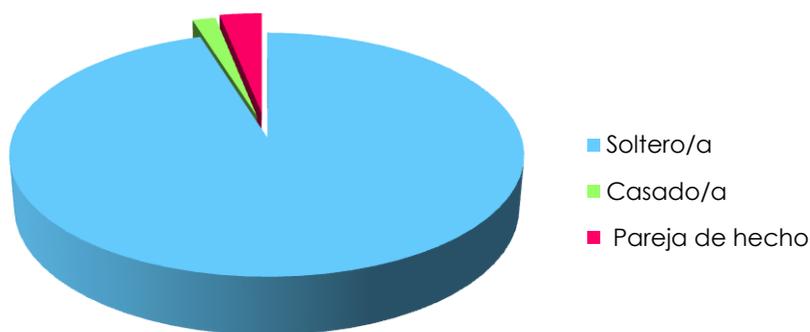


Gráfico 14. Estado civil

➤ **Lugar de residencia.**

Tal y como se muestra en el Gráfico16, casi el 56% de los estudiantes proceden de la capital granadina, un 12,8% son de su cinturón y un 10% de la provincia de Granada. Casi un 10% viene de otras provincias andaluzas y un 5,2% son de otras comunidades españolas. No contestó a este ítem un 6,5% de los estudiantes.

Tabla 15
Lugar de residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	31	6,4	6,5	6,5
	Granada capital	267	55,4	55,6	62,1
	Cinturón de Granada	62	12,9	12,9	75,0
	Provincia de Granada	49	10,2	10,2	85,2
	Otras provincias andaluzas	46	9,5	9,6	94,8
	Otras comunidades	25	5,2	5,2	100,0
	Total	480	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,4		
Total		482	100,0		

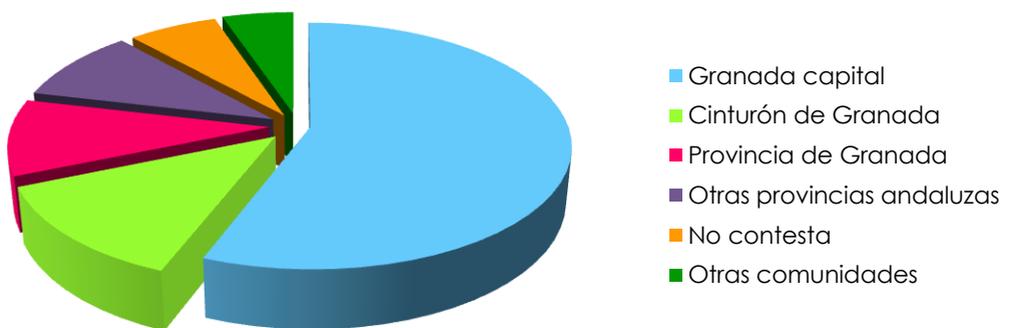


Gráfico 16. Lugar de residencia

➤ **Situación laboral.**

De los datos que se extraen del Gráfico 18, hay que señalar que existe un predominio mayoritario de alumnos/as que se dedican únicamente al estudio (85,9%), mientras el 14% tiene un trabajo remunerado.

Tabla 17
Situación laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	67	13,9	14,1	14,1
	No	409	84,9	85,9	100,0
	Total	476	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	1,2		
Total		482	100,0		

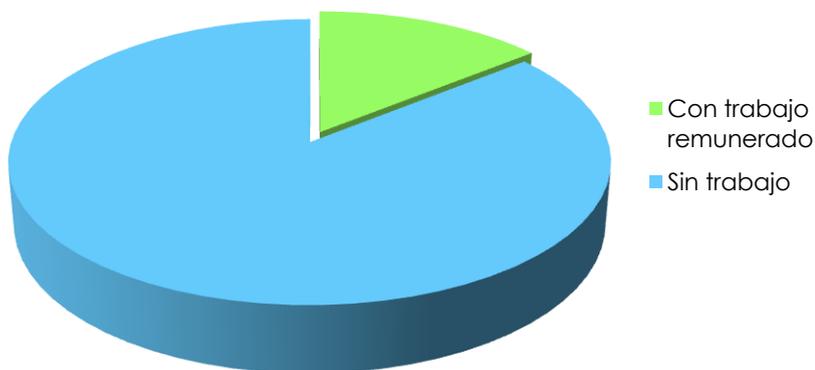


Gráfico 18. Situación laboral

➤ **Nivel de estudios del padre.**

Con respecto a los antecedentes académicos de los padres, el 49,6% tiene estudios primarios, mientras que un 31,4% cursó estudios medios. Tan sólo un 19,1% realizó estudios superiores.

Tabla 19
Nivel de estudios del padre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primarios	234	48,5	49,6	49,6
Medios	148	30,7	31,4	80,9
Superiores	90	18,7	19,1	100
Total	472	97,9	100	
Perdidos	Sistema	10	2,1	
Total		482	100	

➤ **Nivel de estudios de la madre.**

Tal y como muestra la Tabla 20, el 51,7% de las madres de los alumnos universitarios de nuevo ingreso participantes, realizaron estudios primarios, un 32,7% realizaron estudios medios y sólo un 15,6% cursó estudios superiores.

Tabla20
Nivel de estudios de la madre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primarios	245	50,8	51,7	51,7
Medios	155	32,2	32,7	84,4
Superiores	74	15,4	15,6	100
Total	474	98,3	100	
Perdidos	Sistema	8	1,7	
Total		482	100	

➤ **Ocupación del padre.**

Como podemos observar en la Tabla 21, gran parte de los padres (30,3%) tienen ocupaciones que se incluyen dentro del sector Terciario, es decir, se dedican al comercio, al transporte o al turismo. Un 22,6% realizan trabajos relacionados con el sector Secundario, tales como la construcción, la minería, la industria textil o la alimentación. Tan sólo un 11% se dedica a la agricultura o ganadería (sector primario), igualmente, un 11% está representado por padres que tenían profesiones relacionadas con el sector Cuaternario, es decir, a la información, investigación o innovación. En situación de desempleo, se encuentra un 1,2% de ellos.

Tabla 21
Ocupación del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desempleo	6	1,2	1,2	1,2
	Sector Primario	54	11,2	11,2	12,4
	Sector Secundario	109	22,6	22,6	35,1
	Sector Terciario	146	30,3	30,3	65,4
	Sector Cuaternario	53	11,0	11,0	76,3
	Sector Quinario	44	9,1	9,1	85,5
	Jubilado	36	7,5	7,5	92,9
	No contesta	27	5,6	5,6	98,5
	Fallecido	7	1,5	1,5	100,0
	Total	482	100,0	100,0	

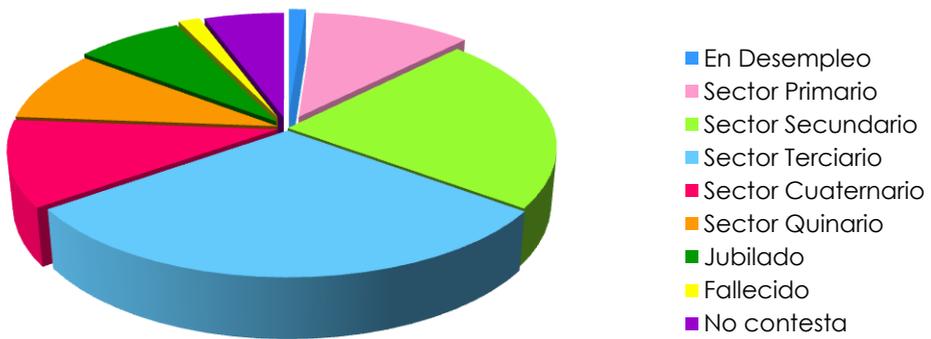


Gráfico 22. Ocupación del padre

➤ **Ocupación de la madre.**

Con respecto a la ocupación de las madres, casi un 50% se encuentra en situación de desempleo o se dedica a tareas domésticas dentro de casa. Casi un 18% realiza ocupaciones, relacionadas con el sector Terciario o Servicios, tales como la hostelería o el comercio. Un 11,2% se dedica a la educación o la sanidad (sector Quinario). Un 2% están jubiladas y tan sólo un 1,5% realizan profesiones dentro del sector Primario.

Tabla 23
Ocupación de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desempleo	239	49,6	49,6	49,6
	Sector primario	9	1,9	1,9	51,5
	Sector Secundario	49	10,2	10,2	61,6
	Sector Terciario	86	17,8	17,8	79,5
	Sector Cuaternario	17	3,5	3,5	83,0
	Sector Quinario	54	11,2	11,2	94,2
	Jubilada, Pensionista	10	2,1	2,1	96,3
	No contesta	16	3,3	3,3	99,6
	Fallecida	2	,4	,4	100,0
	Total	482	100,0	100,0	

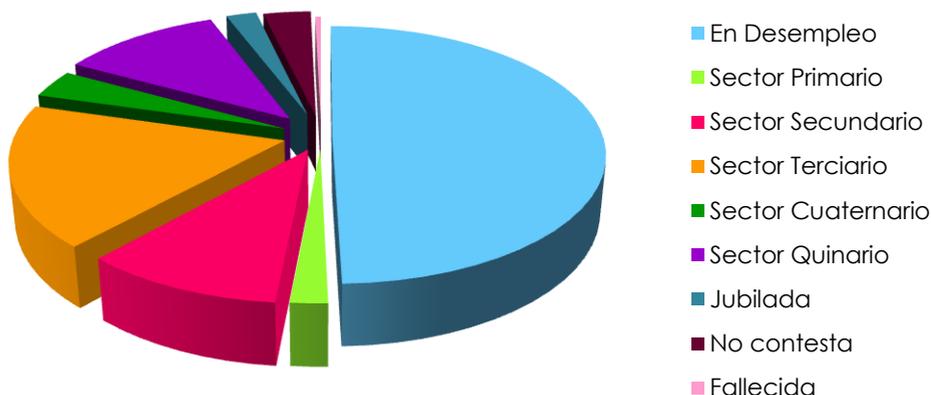


Gráfico 24. Ocupación de la madre

B. DATOS ACADÉMICOS

➤ **Carácter del centro donde cursó los estudios primarios.**

Según muestra la Tabla 25, la mayoría del alumnado universitario de nuevo ingreso había realizado sus estudios primarios en un centro público (aproximadamente el 80%), mientras que un 20,1% lo hizo en un centro concertado. Tan sólo aproximadamente un 4% cursó estos estudios en un centro privado.

Tabla 25

Carácter del centro donde cursó estudios primarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Público	366	75,9	75,9	75,9
Privado	19	3,9	3,9	79,9
Concertado	97	20,1	20,1	100
Total	482	100	100	

➤ **Carácter del centro donde cursó los estudios de Secundaria y Bachillerato**

Como podemos comprobar en la Tabla 26, la gran mayoría del alumnado (casi un 80%), realizó sus estudios de Secundaria y Bachillerato en un centro público y el resto, lo hizo en un centro concertado y privado en un 16,6% y 3,9% respectivamente.

Tabla 26

Carácter del centro donde cursó estudios de Secundaria y Bachillerato

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Público	383	79,5	79,5	79,5
Privado	19	3,9	3,9	83,4
Concertado	80	16,6	16,6	100
Total	482	100	100	

➤ **Estudios previos con los que accedió a la Universidad**

En cuanto a los estudios previos que realizaron los alumnos/as antes de acceder a la Universidad, la mayoría (80,7%) cursó los estudios de Bachillerato, un 14,6%, realizó un Ciclo Formativo de Grado Superior, tal sólo un 3,3% hizo la prueba de acceso para mayores de 25 años y un 1,5% accedió a la Universidad tras haber cursado otras titulaciones.

Tabla 27

Estudios previos para acceder a la Universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bachillerato	388	80,5	80,7	80,7
	Ciclos formativos	70	14,5	14,6	95,2
	> 25 años	16	3,3	3,3	98,5
	Otras titulaciones	7	1,5	1,5	100,0
	Total	481	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		482	100,0		

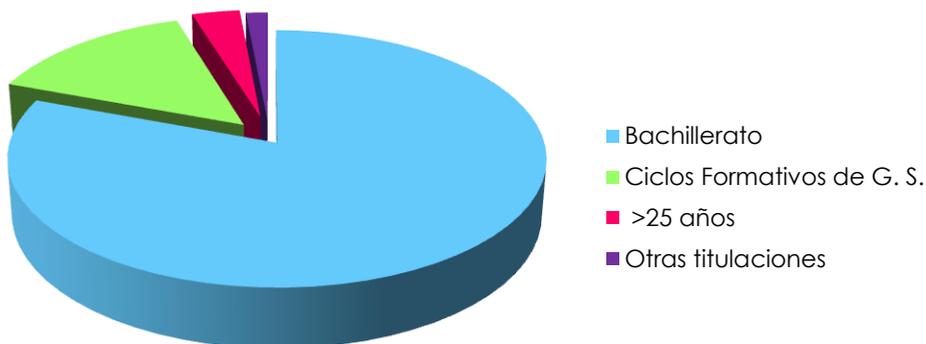


Gráfico 28. Estudios previos para acceder a la Universidad

➤ Modalidad de acceso a la Universidad

Como muestra el Gráfico 30, la gran mayoría del alumnado, accedió a la Universidad mediante la Prueba de Acceso a la Universidad (P.A.U.) (81,4%). A través de un Ciclo Formativo de Grado Superior, lo hizo un 16,5 % y tan sólo un 2,1% accedió a los estudios universitarios mediante la prueba de acceso para mayores de 25 años.

Tabla 29
Modalidad de acceso a la Universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PAU	386	80,1	81,4	81,4
	Ciclos formativos	78	16,2	16,5	97,9
	Mayores 25 años	10	2,1	2,1	100,0
	Total	474	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	8	1,7		
Total		482	100,0		

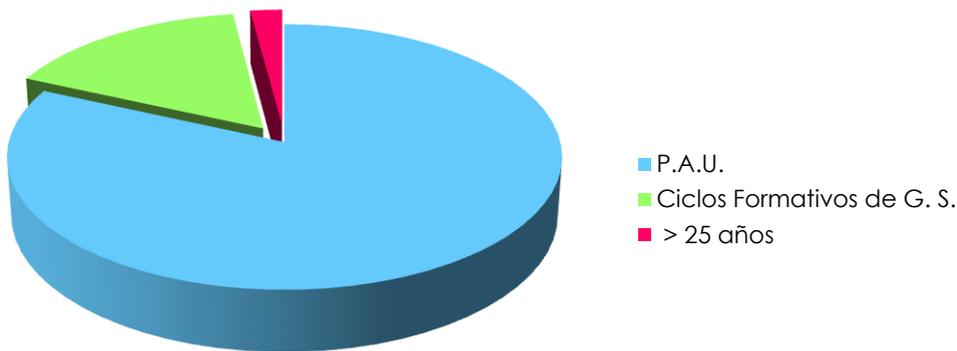


Gráfico 30. Modalidad de acceso a la Universidad

➤ **Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria.**

Con respecto a las asignaturas en las que los estudiantes tuvieron más dificultades en la etapa primaria, el 12,6% afirma haber tenido dificultades en la asignatura de Lengua, un 44,5% tuvo dificultades en Matemáticas, sólo el 5,7% en Educación Física y un 29,8% tuvo problemas en otras asignaturas diferentes a las que se hacía referencia.

Tabla 31
Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria

	Sí	No	Perdidos
Lengua	60	418	4
Matemáticas	213	266	3
Educación Física	27	449	6
Otras	142	335	5

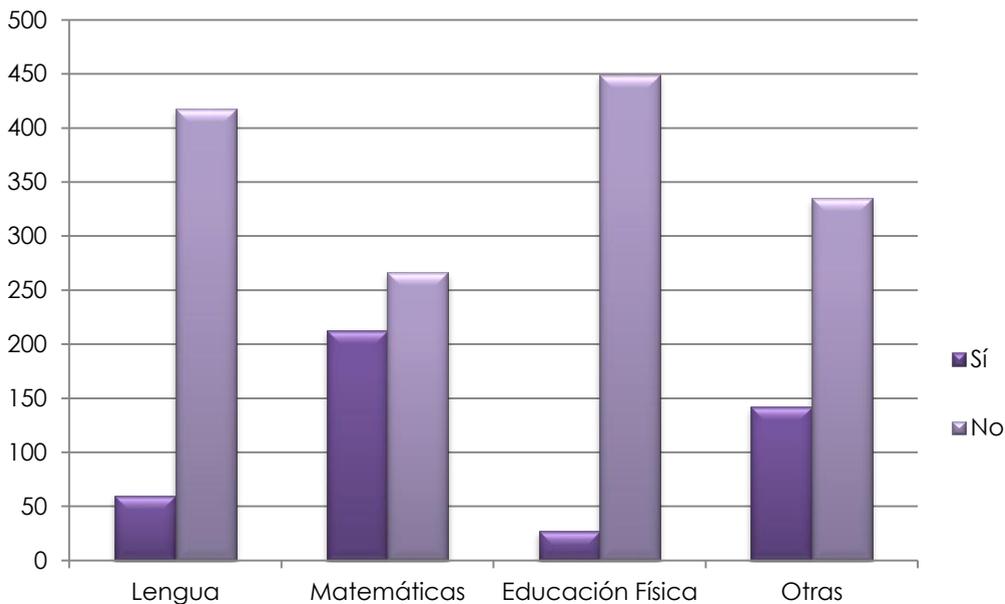


Gráfico 32. Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria

➤ **Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria.**

El 44,4% de los participantes no tuvo especiales dificultades en la asignatura de Lengua en Educación Primaria, aproximadamente el 30% destacó en Matemáticas el 41% no tuvo dificultades en Educación Física y un 41,3% destacó en otras asignaturas.

Tabla 33

Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria

	Sí	No	Perdidos
Lengua	213	267	2
Matemáticas	139	341	2
Educación Física	197	283	2
Otras	198	282	2

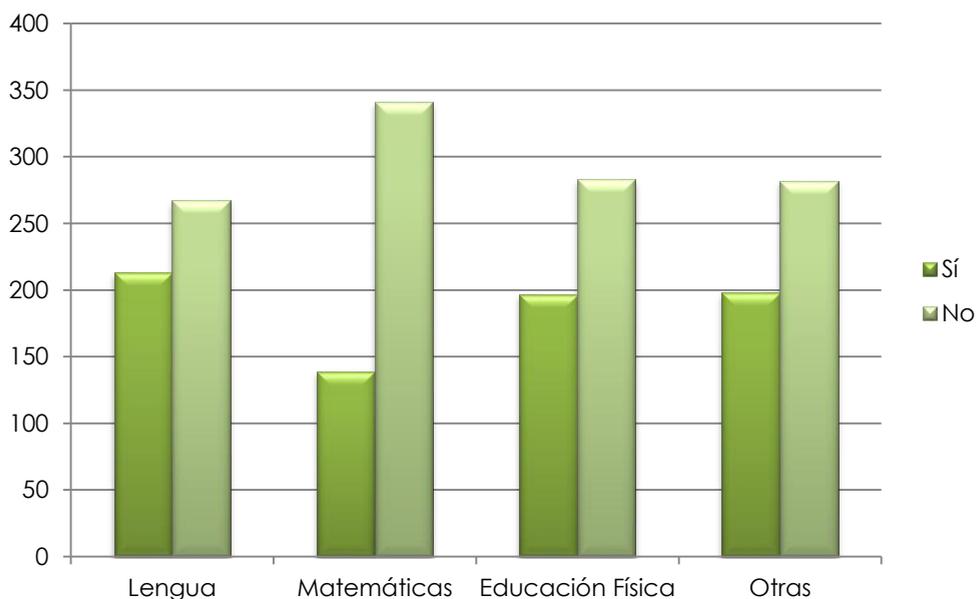


Gráfico 34. Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria

➤ **Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Secundaria o Ciclos Formativos de Grado Superior.**

En cuanto a las asignaturas en las que los alumnos/as tuvieron dificultades en Secundaria o cuando cursaron un Ciclo Formativo de Grado Superior, tuvieron dificultades en Lengua el 14,4%, la mitad de ellos (50,8%) encontraron dificultades en la asignatura de Matemáticas, sólo un 4,8% señala haber tenido dificultades en Educación Física y un 38,8% tuvieron dificultades en otras asignaturas de la etapa.

Tabla 35
Asignaturas en las que ha tenido dificultades en Secundaria o C.F.G.S.

	Sí	No	Perdidos
Lengua	69	411	2
Matemáticas	244	236	2
Educación Física	23	457	2
Otras	186	293	3

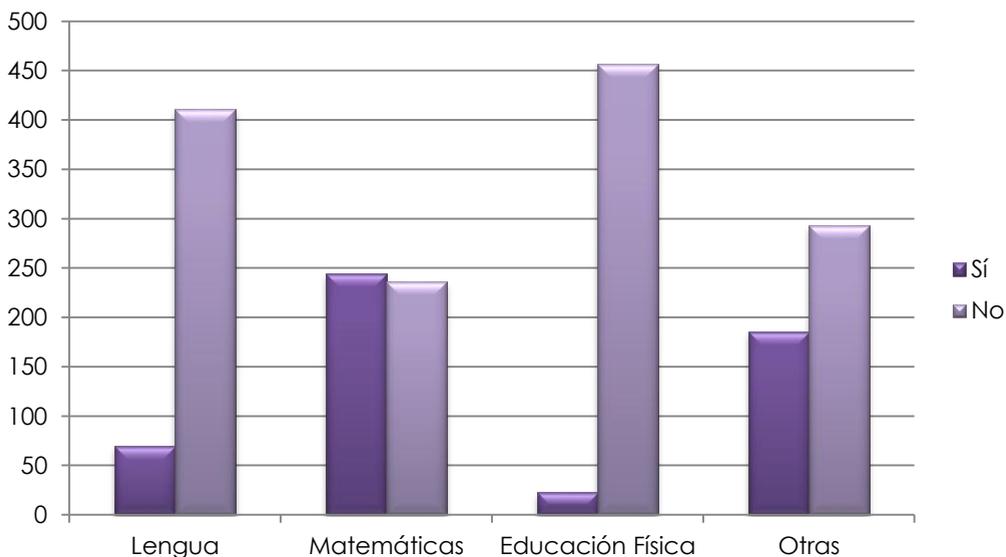


Gráfico 36. Asignaturas en las que ha tenido dificultades en Secundaria o C.F.G.S.

➤ **Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Secundaria o Ciclos Formativos de Grado Superior.**

En relación a las asignaturas que el alumnado cursó en Secundaria o en Ciclos Formativos de Grado Superior, un 33,3% destacó en lengua, casi el 21% lo hizo en matemáticas, aproximadamente el 36% no tuvo dificultades en educación física y un 51,7% afirma haber destacado en otras asignaturas.

Tabla 37

Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Secundaria o C.F.G.S.

	Sí	No	Perdidos
Lengua	159	319	4
Matemáticas	99	379	4
Educación Física	170	308	4
Otras	247	231	4

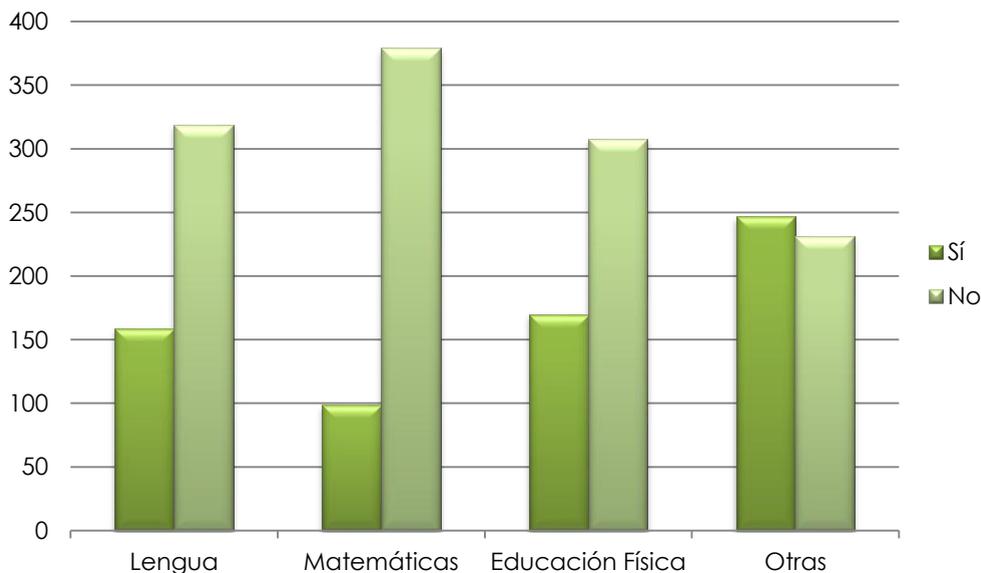


Gráfico 38. Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Secundaria o C.F.G.S.

C. SEGUIMIENTO ACADÉMICO

➤ Nota media de acceso a la Universidad.

La Tabla 39, muestra que la mayor parte de los estudiantes obtuvieron una nota media de acceso a la Universidad de Aprobado (61,6%), casi un 40% accedió con una media de Notable y tan sólo un 1,3% lo hizo con Sobresaliente.

Tabla 39
Nota media de acceso a la Universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Aprobado	297	61,6	62,4	62,4
Notable	169	35,1	35,5	97,9
Sobresaliente	6	1,2	1,3	99,2
M.H	4	,8	,8	100
Total	476	98,8	100	
Perdidos Sistema	6	1,2		
Total	482	100		

➤ Número de asignaturas matriculadas.

La Tabla 40, permite apreciar que la mayor parte del alumnado que cursa el primer curso, están matriculados de 10 asignaturas (38,4%), seguido de 8 asignaturas (19,7%). Un 12,2% se encuentra matriculado de 11 asignaturas seguido de un 11,2% que tienen 9.

Tabla 40
Número de asignaturas matriculadas

Nº de asignaturas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	1	,2	,2	,2
2	3	,6	,7	,9
4	1	,2	,2	1,1
5	1	,2	,2	1,3
6	4	,8	,9	2,2
7	20	4,1	4,4	6,7
8	95	19,7	21,1	27,7
9	54	11,2	12,0	39,7
10	185	38,4	41,0	80,7
11	59	12,2	13,1	93,8
12	21	4,4	4,7	98,4
13	1	,2	,2	98,7
14	4	,8	,9	99,6
16	1	,2	,2	99,8
18	1	,2	,2	100
Total	451	93,6	100	
Perdidos Sistema	31	6,4		
Total	482	100		

➤ **Decisión de cursar la carrera.**

En cuanto a la decisión por la que se cursa la carrera, destacan: porque les gustaba (79,3%), porque se creen capacitados (41,5%), etc.

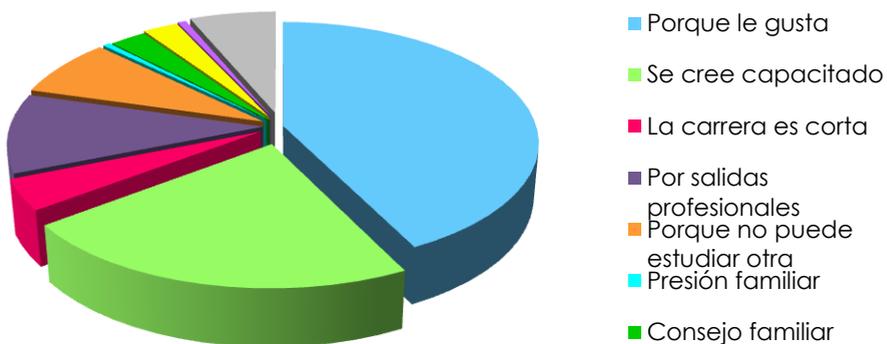


Gráfico 41. Decisión por la que se decide cursar la carrera

➤ **Elección de la carrera como primera opción o en función de la nota de selectividad.**

El 75,3% de los estudiantes afirma haber elegido la titulación que cursan como primera opción y el 24,7% en función de la nota obtenida en selectividad.

Tabla 42
Criterio en la elección de la carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primera opción	353	73,2	75,3	75,3
	Según nota selectividad	116	24,1	24,7	100,0
	Total	469	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	13	2,7		
Total		482	100,0		

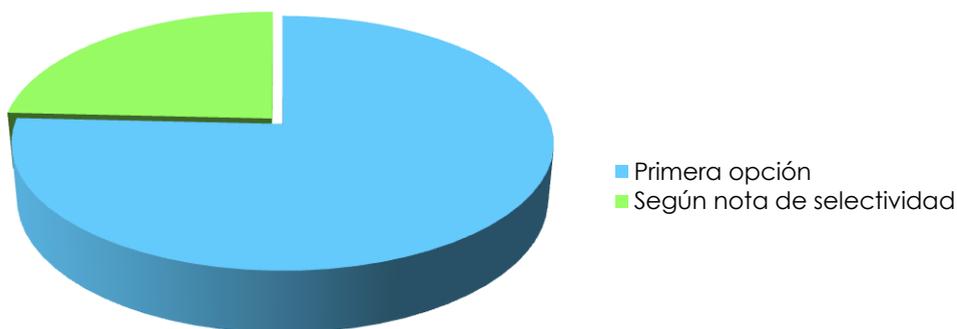


Gráfico 43. Criterio en la elección de la carrera

➤ **Adecuación de la información sobre la carrera antes de matricularse.**

La adecuación de la información sobre la carrera antes de matricularse según los estudiantes, fue positiva (52.8%) seguida de una valoración regular (23.2%).

Tabla 44
Información sobre la carrera antes de matricularse

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy negativa	4	,8	,8	,8
Negativa	14	2,9	2,9	3,7
Regular	111	23,0	23,1	26,8
Positiva	254	52,7	52,8	79,6
Muy positiva	98	20,3	20,4	100
Total	481	99,8	100	
Perdidos Sistema	1	,2		
Total	482	100		

➤ **Vía por la que se obtuvo la información acerca de la carrera.**

En cuanto a la vía mediante la cual los estudiantes obtuvieron información de la carrera, la mayoría la obtuvo a través de amigos matriculados en la misma titulación (51%), el 43,8% se informó a través de otros y un 24,6% la obtuvo a través de profesores.

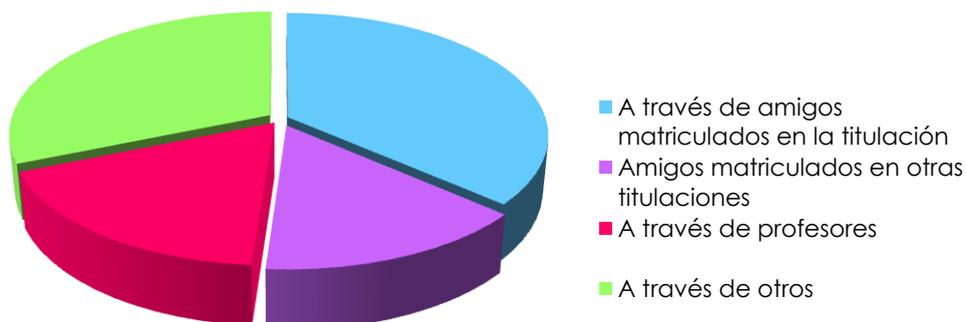


Gráfico 45. Información acerca de la carrera

➤ **Consideración del nivel de dificultad de la carrera.**

En cuanto al nivel de dificultad de la carrera, el alumnado considera en un 68,4% que es regular, seguido de un 23,5% que afirma que les parece bastante difícil.

Tabla 46
Nivel de dificultad de la carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	2	,4	,4	,4
Poco	29	6,0	6,4	6,8
Regular	312	64,7	68,4	75,2
Bastante	107	22,2	23,5	98,7
Mucho	6	1,2	1,3	100
Total	456	94,6	100	
Perdidos Sistema	26	5,4		
Total	482	100		

➤ **Consideración de las salidas profesionales que posibilita la carrera.**

En la Tabla 47, se aprecia que el 49,2% de los estudiantes considera regular las salidas profesionales de la titulación, seguido de un 33,3% que afirma que son bastantes. Por el contrario, un 13,5% revela que la carrera tiene pocas salidas profesionales.

Tabla 47
Salidas profesionales que posibilita la carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguna	2	,4	,4	,4
Pocas	65	13,5	13,5	14,0
Regular	236	49,0	49,2	63,1
Bastantes	160	33,2	33,3	96,5
Muchas	17	3,5	3,5	100
Total	480	99,6	100	
Perdidos Sistema	2	,4		
Total	482	100		

➤ **Valoración de la carrera en general.**

El 41% de los estudiantes valoran bien la carrera en términos generales, un 37,4% regular frente a un 10,9% que la valoran mal.

Tabla 48
Valoración general de la carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy mal	17	3,5	3,6	3,6
	Mal	52	10,8	10,9	14,5
	Regular	178	36,9	37,4	51,9
	Bien	195	40,5	41,0	92,9
	Muy bien	34	7,1	7,1	100,0
	Total	476	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	1,2		
Total		482	100,0		

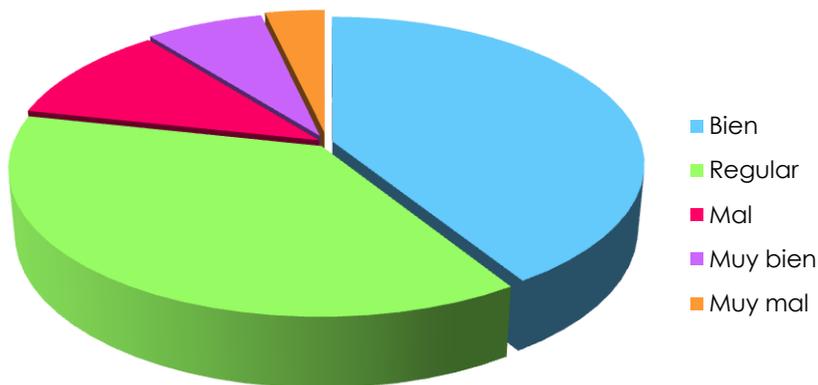


Gráfico 49. Valoración general de la carrera

➤ **Arrepentimiento de haber elegido la carrera.**

Los datos que muestra el Gráfico 51 permite observa que la mayoría de los estudiantes no se arrepienten de haber elegido la carrera (99,6%).

Tabla 50
Arrepentimiento de haber elegido la carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	,4	,4	,4
	No	476	98,8	99,6	100,0
	Total	478	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,8		
Total		482	100,0		

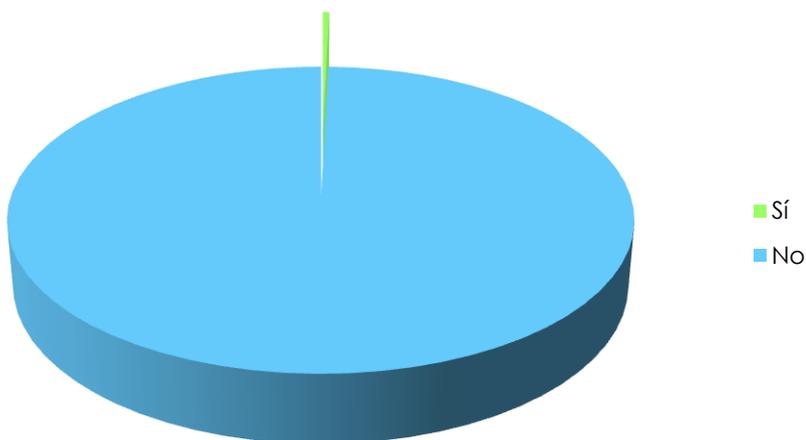


Gráfico 51. Arrepentimiento de haber elegido la carrera

➤ **Valoración sobre si debería haber elegido otra carrera.**

En cuanto a la valoración que hacen los estudiantes sobre si deberían haber elegido otra carrera, casi la totalidad de ellos afirma que no deberían haber elegido otra carrera (90,8%).

Tabla 52

Valoración sobre si debería haber elegido otra carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	44	9,1	9,2	9,2
	No	434	90,0	90,8	100,0
	Total	478	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,8		
Total		482	100,0		

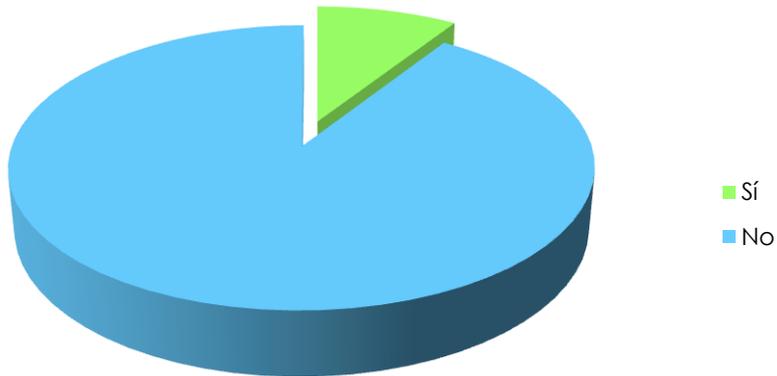


Gráfico 53. Elección de otra carrera

D. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

➤ Asistencia a clase.

En la Tabla 54, se puede observar que la mayor parte de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso asiste a clase todos los días (93,7%).

Tabla 54
Asistencia a clase

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Una vez a la semana	1	,2	,2	,2
Dos días a la semana	1	,2	,2	,4
Tres días a la semana	1	,2	,2	,6
Cuatro días a la semana	27	5,6	5,7	6,3
Todos los días	447	92,7	93,7	100
Total	477	99,0	100	
Perdidos Sistema	5	1,0		
Total	482	100		

➤ Problemas planteados habitualmente en el estudio.

En cuanto a los problemas que se encuentra el alumnado en el estudio, un 95,1% afirma que no dispone de un lugar adecuado.

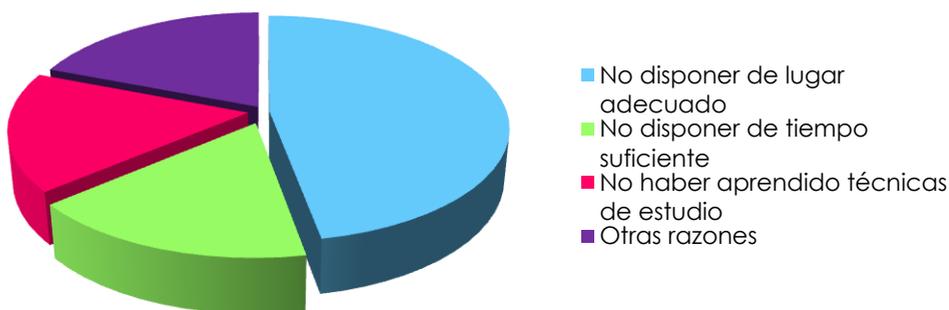


Gráfico 55. Problemas en el estudio

➤ **Utilización de la biblioteca para estudiar.**

En la Tabla 56, se puede apreciar que un 37,7% de los estudiantes utilizan poco la biblioteca a la hora de estudiar. Por el contrario, no la utilizan nada el 27,5% de los estudiantes.

Tabla 56
Utilización de la biblioteca

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	131	27,2	27,5	27,5
Poco	180	37,3	37,7	65,2
Regular	116	24,1	24,3	89,5
Bastante	40	8,3	8,4	97,9
Mucho	10	2,1	2,1	100
Total	477	99,0	100	
Perdidos Sistema	5	1,0		
Total	482	100		

➤ **Utilización del aula de informática para estudiar o hacer trabajos.**

El 35% de los estudiantes afirma utilizar poco el aula de informática de la facultad para estudiar o realizar trabajos, casi el 33% no la utiliza nada.

Tabla 57
Utilización aula de informática

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	153	31,7	32,8	32,8
Poco	163	33,8	35,0	67,8
Regular	88	18,3	18,9	86,7
Bastante	53	11,0	11,4	98,1
Mucho	9	1,9	1,9	100
Total	466	96,7	100	
Perdidos Sistema	16	3,3		
Total	482	100		

➤ **Aportación de esta carrera.**

En cuanto a lo que aportaba la carrera a los estudiantes, un 85,5% afirma que les aporta formación, seguido de posibilidades de trabajo (60,8%). Para mejorar el currículum lo señaló el 32%, por el contrario, a tan sólo un 0,4% no le aporta nada.

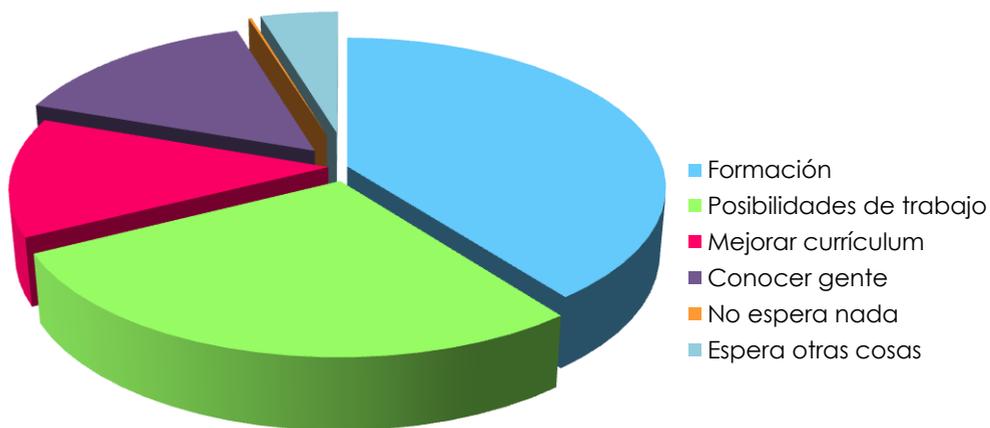


Gráfico 58. Aportación de la carrera

➤ **Condiciones que hacen posible el éxito profesional.**

La mayoría de los estudiantes (83%), consideran el esfuerzo como mayor condicionante para el éxito profesional, un 64,1% afirma que era la motivación, el 56,6% señala que lo que hacía posible el éxito profesional era la motivación.

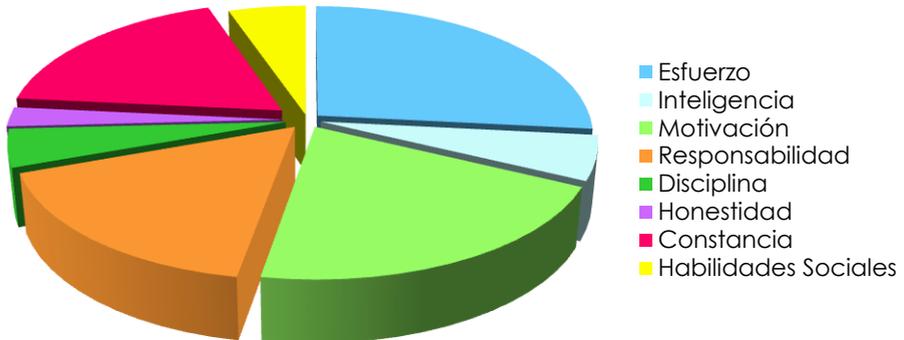


Gráfico 59. Condiciones para el éxito profesional

E. ÁMBITO SOCIAL

➤ **Consideración de las relaciones entre los alumnos de la titulación.**

En cuanto a las relaciones entre los alumnos de las titulaciones, el 75% afirma que son buenas o muy buenas el 16,5%.

Tabla 60
Relaciones entre los alumnos de la titulación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Malas	1	,2	,2	,2
Regulares	39	8,1	8,3	8,5
Buenas	354	73,4	75,0	83,5
Muy buenas	78	16,2	16,5	100
Total	472	97,9	100	
Perdidos Sistema	10	2,1		
Total	482	100		

➤ **Recurre a compañeros en caso de necesitar ayuda para estudiar o realizar trabajos.**

En caso de necesitar ayuda para estudiar o realizar trabajos académicos, el alumnado recurre bastante a la ayuda de compañeros (47%), por el contrario un 1,1% no recurre nunca a ellos.

Tabla 61
Recurre a compañeros cuando necesita ayuda

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	5	1,0	1,1	1,1
Poco	45	9,3	9,5	10,5
Regular	138	28,6	29,1	39,7
Bastante	223	46,3	47,0	86,7
Siempre	63	13,1	13,3	100
Total	474	98,3	100	
Perdidos Sistema	8	1,7		
Total	482	100		

➤ **Consideración de la influencia de los amigos o compañeros en el rendimiento académico.**

El 35,4% del alumnado, afirma que los amigos o compañeros influyen de manera regular, es decir, ni poco ni bastante en el rendimiento académico. Un 23,6% señala que influyen poco.

Tabla 62
Influencia de amigos o compañeros en el rendimiento académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	74	15,4	15,6	15,6
Poco	112	23,2	23,6	39,2
Regular	168	34,9	35,4	74,7
Bastante	100	20,7	21,1	95,8
Mucho	20	4,1	4,2	100
Total	474	98,3	100	
Perdidos Sistema	8	1,7		
Total	482	100		

➤ **Estado de las relaciones entre el profesorado y el alumnado de la titulación.**

Como muestra la Tabla 63, las relaciones entre el profesorado y el alumnado de cada titulación son en su mayoría buenas (74,1%), seguidas de unas relaciones regulares consideradas por casi el 15% de los estudiantes. Sólo el 1,3% afirman ser malas o muy malas, respectivamente.

Tabla 63
Relaciones entre profesorado y alumnado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy malas	6	1,2	1,3	1,3
Malas	6	1,2	1,3	2,7
Regulares	67	13,9	14,9	17,5
Buenas	334	69,3	74,1	91,6
Muy buenas	38	7,9	8,4	100
Total	451	93,6	100	
Perdidos Sistema	31	6,4		
Total	482	100		

➤ **Recurrir al profesorado en caso de necesitar ayuda para estudiar o realizar trabajos.**

En la Tabla 64, se puede observar en qué medida los estudiantes recurren al profesorado en caso de necesitar ayuda, así el 39,5% afirma como regular esta ayuda y un 26,2% lo hace bastante.

Tabla 64

Ayuda del profesorado en caso de necesitarla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	17	3,5	3,7	3,7
	Poco	116	24,1	25,2	28,9
	Regular	182	37,8	39,5	68,3
	Bastante	121	25,1	26,2	94,6
	Siempre	25	5,2	5,4	100,0
	Total	461	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	21	4,4		
Total		482	100,0		

➤ **Sentimiento de integración en la Facultad. Razones.**

La mayoría de los estudiantes (91,8%) se siente totalmente integrado en el centro, por el contrario, el 8,2% que no se siente integrado.

Tabla 65

Sentimiento de integración en la Facultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	423	87,8	91,8	91,8
	No	38	7,9	8,2	100,0
	Total	461	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	21	4,4		
Total		482	100,0		

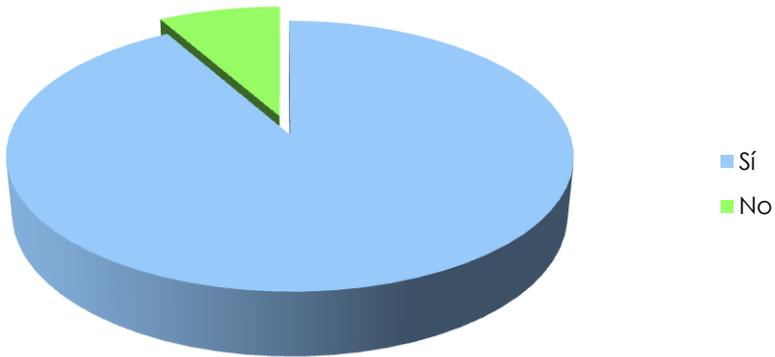


Gráfico 66. Sentimiento de integración en la Facultad

➤ **Grado del sentimiento de inferioridad para el alumnado que no estudia una Licenciatura.**

En relación al sentimiento de inferioridad para el alumnado que no estudiaba una Licenciatura, la mayoría de los estudiantes, no se sienten inferiores por este motivo (94,4%).

Tabla 67

Sentimiento de inferioridad del alumnado que no estudia una licenciatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	26	5,4	5,6	5,6
	No	438	90,9	94,4	100,0
	Total	464	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	18	3,7		
Total		482	100,0		

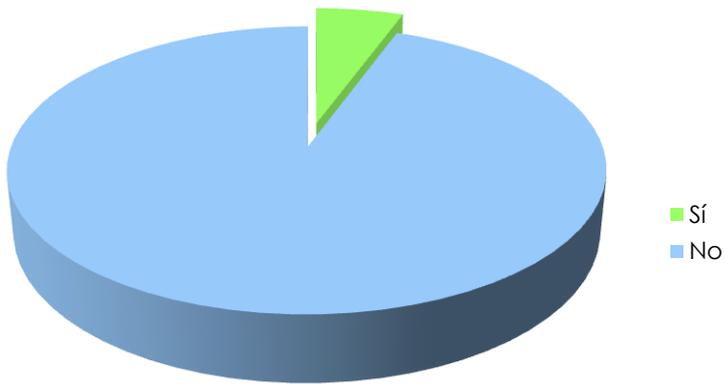


Gráfico 68. Sentimiento de inferioridad alumnado

RESULTADOS COMPRENSIÓN LECTORA Y ORTOGRAFÍA

A continuación se detallan los resultados obtenidos en cada dimensión del cuestionario sobre Comprensión lectora y Ortografía.

➤ **Describir el significado de las palabras**

Los estudiantes tienen en mayor medida (45,4%) una cantidad de entre 7 y 9 errores cuando describían el significado de algunas de las palabras que aparecían en el texto que se les proporcionó, casi un 33% comete entre 10 y 12, de 4 a 6 errores tienen un 20% del alumnado y aproximadamente un 2% sólo tiene de 1 a 3 errores a la hora de describir las palabras.

Tabla 69

Descripción del significado de las palabras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 a 3 errores	8	1,7	1,7	1,7
	4 a 6 errores	96	19,9	20,0	21,7
	7 a 9 errores	218	45,2	45,4	67,1
	10 a 12 errores	158	32,8	32,9	100,0
	Total	480	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,4		
Total		482	100,0		

➤ **Estrategia utilizada para averiguar el significado de las palabras**

Cuando se trataba de reflejar la estrategia utilizada para averiguar el significado de dichas palabras, la mayoría de los estudiantes (62,8%) afirma conocerlo, mientras que un 32,6% extrae el significado atendiendo al contexto.

Tabla 70

Estrategia utilizada para averiguar el significado de las palabras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	lo conocía	302	62,7	62,8	62,8
	contexto	157	32,6	32,6	95,4
	etimología	5	1,0	1,0	96,5
	ninguna	17	3,5	3,5	100,0
	Total	481	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		482	100,0		

➤ **Comprensión del texto**

En relación con el texto con el que trabajaban, una gran parte del alumnado, el 37,8% comete 2 errores y un 24,2% falla en 3 de las 5 preguntas. Muy pocos no tiene ningún error (2,7%).

Tabla 71

Comprensión del texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no error	13	2,7	2,7	2,7
	1 error	102	21,2	21,3	24,0
	2 errores	181	37,6	37,8	61,8
	3 errores	116	24,1	24,2	86,0
	4 errores	45	9,3	9,4	95,4
	5 errores	22	4,6	4,6	100,0
	Total	479	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		482	100,0		

➤ **Ortografía: dictado de palabras**

Cuando se trata de escribir correctamente un dictado de palabras, más de la mitad del alumnado (60,2%) comete de 1 a 5 errores y un 18,5% de 6 a 10.

Tabla 72

Errores cometidos en el dictado de palabras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no errores	66	13,7	13,7	13,7
	1 a 5 errores	290	60,2	60,2	73,9
	6 a 10 errores	89	18,5	18,5	92,3
	11 a 15 errores	27	5,6	5,6	97,9
	16 a 20 errores	5	1,0	1,0	99,0
	17 a 25 errores	4	,8	,8	99,8
	26 a 30 errores	1	,2	,2	100,0
	Total	482	100,0	100,0	

➤ **Ortografía: realizar el plural de palabras, completar frases y colocar tildes y signos de puntuación**

Para finalizar el apartado de ortografía se les pide al alumnado la realización de diferentes ejercicios en los que casi un 57% tiene de 6 a 10 errores y tan sólo un 0,2% no comete ningún error.

Tabla 73

Errores cometidos en ejercicios ortográficos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos no error	1	,2	,2	,2
1 a 5 errores	169	35,1	35,1	35,3
6 a 10 errores	274	56,8	56,8	92,1
11 a 15 errores	36	7,5	7,5	99,6
16 a 20 errores	1	,2	,2	99,8
21 a 25 errores	1	,2	,2	100,0
Total	482	100,0	100,0	

RESULTADOS HÁBITOS DE ESTUDIO

Los datos sobre cómo el alumnado participante conoce la tarea del estudio, así como los aspectos en los que fallan, se explican a continuación:

La primera de las escalas que se refiere a las *condiciones ambientales del estudio*, la mayoría de los estudiantes (54,8%, $f=265$) obtienen la calificación de no satisfactorio, lo que significa que deben mejorar las condiciones ambientales personales, físicas, el comportamiento académico y el rendimiento. El 37,60% ($f=181$) tiene la calificación de normal, mientras que solamente el 7,40% ($f=90,80$) puntúa bien.

En cuanto a la *planificación del estudio*, un alto porcentaje (67,50%, $f=325$) obtiene una calificación de no satisfactorio teniendo importantes carencias en cuanto a la realización de horarios y a la organización del

estudio, mientras que un 26% ($f=125$) cumplen satisfactoriamente en estos aspectos. Un 6,6% ($f=32$) obtienen una calificación de normal.

Cuando se trata de la *utilización de materiales*, es decir, del manejo de libros, la lectura o realizar subrayados-resúmenes, el 53,90% ($f=266$) puntúan de forma normal y un 25,70% ($f=124$) lo hacen bien o excelente. Por el contrario, un 20,30% ($f=98$) del alumnado participante los utiliza de forma no satisfactoria.

En la escala *asimilación de contenidos*, referente a aspectos tales como la memorización, el trabajo individual y el trabajo en equipo, el 50,50% ($f=243$) de los estudiantes presenta una calificación de no satisfactorio debiendo mejorar en este aspectos. Un 46% ($f=222$) tienen una calificación de normal, cumpliendo satisfactoriamente en este aspecto y únicamente el 3,5% ($f=17$) lo hace bien o excelente.

Por último, en la escala de *sinceridad*, un 59,3% ($f=286$) y un 29,70% ($f=143$) del alumnado participante, tienen la calificación de normal y bien o excelente respectivamente, lo que garantiza que sus respuestas han sido bastante sinceras. No ocurre lo mismo con el 10,90% ($f=112,30$) que puntúa no satisfactoriamente en dicho aspecto.

RESULTADOS HABILIDADES SOCIALES

A continuación, se detallan los resultados según las medias halladas sobre la variable *Habilidades Sociales* diferenciándola según el género reflejados en la Tabla 74:

Tabla 74

Resultados Habilidades Sociales

Género		Autoexpresión en situaciones sociales	Defensa de los propios derechos como consumidor	Expresión de enfado o disconformidad	Decir No y cortar interacciones	Hacer peticiones	Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto
Hombre	Media	23,97	14,18	11,09	16,31	14,30	13,22
	N	97	97	97	97	97	97
	Desv. típ.	3,97	3,07	2,67	4,08	2,83	3,06
Mujer	Media	22,55	13,46	11,69	15,90	13,57	12,61
	N	381	381	381	381	381	381
	Desv. típ.	4,62	2,91	2,42	3,46	2,75	3,17
Total	Media	22,84	13,60	11,57	15,98	13,72	12,74
	N	478	478	478	478	478	478
	Desv. típ.	4,53	2,95	2,48	3,60	2,78	3,16

En cuanto a la primera de las dimensiones, *Autoexpresión en situaciones sociales*, el alumnado masculino se sitúa en un centil de 60 en la escala 1-99, es decir, obtienen una puntuación ligeramente por encima de la media, lo que refleja una cierta capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad, aunque no demuestra una clara facilidad para las interacciones en diferentes contextos. Por otro lado, las mujeres evaluadas obtienen una media de 22,55, lo cual, se sitúa en un centil de 40, lo que manifiesta una cierta dificultad a la hora de expresarse de forma espontánea en distintos tipos de situaciones sociales.

En relación a la *Defensa de los propios derechos como consumidor*, los varones obtienen una media de 14,18 situándose en un centil de 45, ligeramente inferior a la media. El alumnado femenino, obtiene una media de 13,46 y un centil de 35, lo que indica en ambos casos, una cierta carencia en conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo, que se acentúa más en el caso de las mujeres.

Si atendemos a la variable *Expresión de enfado o disconformidad*, ambos sexos se sitúan en el centil 65, con una media de 11,09 en el caso de los varones y de 11,69 en el caso de las mujeres, por tanto, en ambos casos existe una cierta capacidad a la hora de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas y para expresar discrepancias.

Respecto a *Decir No y cortar interacciones*, los varones obtienen una media de 16,31, situándose en un centil de 65, lo que indica una ligera habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener, así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo sin embargo, en el caso de las mujeres, con una media de 15,90 y un centil de 35 indica una amplia carencia en la habilidad de poder decir "no" a otras personas y cortar interacciones a corto o a largo plazo, que no se desean mantener por más tiempo.

En la variable *Hacer peticiones*, los varones se sitúan en el centil 60 con una media de 14,30 lo que significa que tienen un nivel aceptable en cuanto a la capacidad de hacer peticiones semejantes a otras personas de algo que deseamos, sin embargo, en el caso de las mujeres que se sitúan en un centil de 40, ligeramente inferior a la media, indica una cierta dificultad para expresar peticiones de lo que queremos a otras personas, sea a un amigo o en situaciones de consumo.

Por último, en cuanto a *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*, los varones obtienen una media de 13,22 y un centil de 40 y un centil de 45 en el caso de las mujeres con una media de 12,61 lo que indica en ambos casos una cierta dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin

ansiedad conductas como iniciar interacciones o de poder hacer un cumplido, un halago o hablar con alguien que te resulta atractivo/a.

RESULTADOS AUTOCONCEPTO

Los resultados de Autoconcepto que se recogen en la Tabla 75, serán presentados a continuación en función de las puntuaciones medias obtenidas por ambos sexos:

Tabla 75

Resultados Autoconcepto

Género		Académico /laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico
Hombre	Media	6,51	6,47	5,81	6,25	6,84
	N	97	96	96	97	97
	Desv. típ.	1,71	1,26	1,94	1,11	2,54
Mujer	Media	6,93	6,40	4,89	6,37	5,29
	N	375	374	375	375	375
	Desv. típ.	1,55	1,10	1,86	1,01	1,65
Total	Media	6,84	6,41	5,08	6,35	5,61
	N	472	470	471	472	472
	Desv. típ.	1,59	1,14	1,91	1,03	1,97

En referencia a la dimensión *Académico/laboral*, es decir, a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, ambos grupos obtienen un centil de 55 con una media de 6,51 en el caso de los varones y una media de 6,93 en las mujeres, lo que indica una puntuación ligeramente superior a la media.

Según los datos recogidos en la Tabla 75, el autoconcepto *Social* se refleja con una media de 6,47 en los varones y un 6,04 en las mujeres, lo que se corresponde con un centil de 35 en los varones y un centil 30 en el caso del alumnado femenino. Estas puntuaciones indican una baja percepción de los sujetos de su desempeño en las relaciones sociales, dato especialmente

relevante por mantener esta dimensión, una correlación positiva con el ajuste psicosocial y con el rendimiento académico y laboral.

En cuanto a la dimensión *Emocional* del autoconcepto, los varones obtienen una media de 5,81 y un centil de 50, lo que indica un estado normal en cuanto a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Igualmente, las mujeres, con una media de 4,89 también obtienen un centil de 50, lo que manifiesta un aceptable control de las situaciones y emociones en los diferentes momentos de sus vidas.

Respecto al autoconcepto *Familiar*, que se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar, ambos sexos obtienen puntuaciones muy parecidas con un centil que se sitúa en el 15, muy por debajo de la media. Por tanto, es un dato a tener en cuenta, ya que es uno de los factores más importantes del autoconcepto que correlaciona positivamente con el rendimiento académico y laboral.

Finalmente, el autoconcepto *Físico*, que hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, los varones presentan una media de 6,84 situándose en un centil 75, es decir, presentan un nivel aceptable de dicha percepción al igual que las mujeres participantes, aunque ligeramente en nivel más bajo presentando una media de 5,29 y un centil entre 55 y 60.

2. Resultados obtenidos en la fase segunda.

2.1. Perfil del alumnado y su contexto académico y sociopersonal.

RESULTADOS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

A continuación se detallan los rasgos identificativos de los sujetos que participaron en la segunda fase de este estudio mediante el cuestionario de variables sociodemográficas elaborado *ad hoc*:

A. DATOS IDENTIFICATIVOS

- **Edad.** Los participantes tienen en su mayoría, edades comprendidas entre 18 y 21 años (67,5%, $f=85$). El 23,0% ($f=29$) es mayor de 22 años y un 9,5% ($f=12$) es mayor de 25 años.
- **Género.** Se observa un alto porcentaje de mujeres (96,8%, $f=122$) frente a un 3,2%, $f=4$ de hombres.
- **Estado civil.** El mayor porcentaje de alumnos universitarios son solteros (91,3%, $f=115$), frente a un 5,6% ($f=7$) que están casados. El 3,2% ($f=4$) se encuentra en otra situación diferente a las anteriores marcadas.
- **Lugar de residencia.** La mayoría de los estudiantes proceden de la capital granadina (42,1%, $f=53$), de su cinturón (11,9%, $f=15$) o de su provincia (15,9%, $f=20$). De otras provincias andaluzas proviene el 12,7%, ($f=16$). Un 14,3% ($f=18$) viene de otras comunidades españolas y sólo un 1,6% ($f=2$) provienen del resto de Europa.
- **Situación laboral.** Existe un predominio mayoritario de encuestados que se dedican únicamente al estudio (78,6%, $f=99$), mientras el 21,4%, $f=27$ trabaja.
- **Nivel de estudios del padre.** Un alto porcentaje (44,4%, $f=56$) de los padres de los alumnos universitarios de primero poseen estudios primarios, un 34,9% ($f=44$) tienen estudios medios y sólo un 20,6% ($f=26$) tienen estudios superiores.

- **Nivel de estudios de la madre.** La mayoría de las madres de los estudiantes, un 47,6% ($f=60$) tienen estudios primarios, seguido de un 34,1% ($f=43$) que poseen estudios medios. Tan sólo un 18,3% ($f=23$) de ellas tienen estudios superiores.
- **Ocupación del padre.** Gran parte de ellos (50,8%, $f=64$) se dedican a profesiones relacionadas con el sector terciario tales como el transporte, comercio, finanzas o a la administración. Un 11,1% ($f=14$) tiene ocupaciones referidas al sector secundario como la industria o la construcción. Entre un 7,9% y un 4,8% tiene profesiones que se sitúan en el sector primario (agricultura o ganadería), cuaternario (funcionario) o quinario (médico).
- **Ocupación de la madre.** Un alto porcentaje de las madres del alumnado son amas de casa (53,2%, $f=67$), mientras que un 31% ($f=39$) tienen ocupaciones relacionadas con el sector terciario dedicándose a la hostelería, la limpieza, sanidad o administración. Tan sólo un 0,8% ($f=1$) tiene profesiones situadas en el sector secundario y cuaternario (investigación).

B. DATOS ACADÉMICOS

- **Carácter del centro donde cursó los estudios primarios.** La mayoría de los estudiantes realizaron sus estudios primarios en un centro público (67,5%, $f=85$), un 27,8% ($f=35$) lo hizo en un centro concertado y casi un 5% (6) estudió en un centro privado.
- **Carácter del centro donde cursó los estudios de Secundaria y Bachillerato.** El alumnado cursó dichos estudios en centros públicos en la mayoría de los casos (72,2%, $f=91$). Un 22,2% ($f=28$) los realizaron en centros concertados y tan sólo el 5,6% ($f=7$) en un centro privado.
- **Estudios previos con los que accedió a la Universidad.** Antes de acceder a la Universidad, el 67,5% ($f=85$) de los alumnos había realizado Bachillerato, un 29,4% ($f=37$) cursó un Ciclo Formativo de Grado Superior y un 1,6% ($f=2$) habían realizado otra titulación.

- **Modo de acceso a la Universidad.** La mayoría del alumnado (66,7%, $f=84$) accedió a la universidad a través de la Prueba de Acceso a la Universidad, un 30,2% ($f=38$) lo hizo mediante un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) y sólo un 3,2% ($f=4$) lo hizo realizando la prueba para mayores de 25 años.
- **Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria.** La mitad del alumnado afirma haber tenido dificultades en la asignatura de matemáticas (50%, $f=63$), un 29,4% ($f=37$) tuvo dificultades en otras asignaturas. El 10,3% ($f=13$) manifiesta haber tenido dificultades en educación física, mientras que sólo el 7,9% ($f=10$) las tuvo en la asignatura de lengua.
- **Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria.** Un poco más de la mitad del alumnado encuestado (51,6%, $f=65$) señala haber destacado en la asignatura de lengua, un 46% ($f=58$) de ellos destacó en otras asignaturas, el 33,3% ($f=42$) y el 30,2% ($f=38$) no tuvo problemas en las asignaturas de educación física y matemáticas respectivamente.
- **Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Secundaria o Ciclos Formativos de Grado Superior.** En cuanto a las asignaturas en las que el alumnado tuvo dificultades en la etapa secundaria, más de la mitad (61,1%, $f=77$) afirma haberlas tenido en matemáticas, en otras asignaturas, el 31,7% ($f=40$), un 12,7% ($f=16$) encontró dificultades en lengua y sólo el 6,3% ($f=8$) las tuvo en educación física.
- **Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Secundaria o Ciclos Formativos de Grado Superior.** Más de la mitad del alumnado participante (61,9%, $f=78$) afirma haber destacado en otras asignaturas. En lengua lo hizo un 37,3% ($f=47$), un 29,4% ($f=37$) de ellos no tuvo dificultades en educación física y el 23% ($f=29$) destacó en matemáticas.

C. SEGUIMIENTO ACADÉMICO

- **Nota media de acceso a la Universidad.** Un alto porcentaje del alumnado (54%, $f=68$) obtuvo una nota media de *notable*. El 25,4% ($f=32$) de ellos accedió a la Universidad con la calificación de *bien*, un 19% (24) lo hizo con *aprobado* y tan sólo un 0,8% ($f=1$) lo hizo con *sobresaliente* o *matrícula de honor*.
- **Número de asignaturas matriculadas.** En cuanto al número de asignaturas en las que los alumnos están matriculados durante su primer curso académico, más de la mitad (64,3%, $f=81$) lo ha hecho de 10 asignaturas, de 11, el 15,1% ($f=19$), de 9 asignaturas (11,9%, $f=15$), un 3,2% ($f=4$) se ha matriculado de 12, el 2,4% ($f=3$) lo hace de 8 y tan sólo el 0,8% ($f=1$) del alumnado se ha matriculado de 6, 13, 15 y 16 materias.
- **Decisión de cursar la carrera.** Respecto a la decisión que tomaron a la hora de cursar la titulación de Maestro en Educación Infantil, casi la totalidad (97,6%, $f=123$) señala que es porque le gusta. Casi un 56% ($f=73$) afirma que es por sentirse capacitado para cursarla. Además, el 16,7% ($f=21$) la eligió por las salidas profesionales y entre otras razones, se encuentra casi el 10% ($f=12$) que la decidió cursar porque era corta.
- **Elección de la carrera como primera opción o en función de la nota de selectividad.** El 93,7% ($f=118$) afirma elegir dicha carrera como primera opción y tan sólo el 6,3% ($f=8$) lo hace en función de la nota de selectividad.
- **Adecuación de la información sobre la carrera antes de matricularse.** La información sobre la carrera fue positiva según el 57,9% (73), la consideran muy positiva el 27% ($f=34$). El 13,5% ($f=17$) valora la información como regular y solamente el 1,6% ($f=2$) la percibe de forma negativa.
- **Vía por la que se obtuvo la información acerca de la carrera.** El alumnado de la titulación afirma haber obtenido información acerca de la carrera a través de amigos matriculados en ella (47,6%, $f=60$), un

42,1% ($f=53$) la obtuvo a través de profesores, y un 15,9% ($f=20$) a través de amigos matriculados en otras titulaciones, entre otras vías.

- **Consideración del nivel de dificultad de la carrera.** En referencia al nivel de dificultad de la carrera, un 74,6% ($f=94$) la conciben como regular, la considera bastante dificultosa el 14,3% ($f=18$). Un 9,5% ($f=12$) de ellos la considera poco dificultosa y tan sólo el 1,6% ($f=2$) la considera nada dificultosa.
- **Consideración de las salidas profesionales que posibilita la carrera.** Los estudiantes consideran regular las salidas profesionales de la titulación (46%, $f=58$), el 33,3% ($f=42$) opina que tiene bastantes salidas, un 18,3% ($f=23$) señala que tiene pocas, un 1,6% ($f=2$) afirma tener muchas y sólo el 0,8% ($f=1$) considera que no tiene ninguna salida profesional.
- **Valoración de la carrera en general.** En cuanto a la valoración de la carrera, casi un 35% ($f=44$) del alumnado la considera regular, la sitúa en bien el 24,6% ($f=31$), un 19,8% ($f=25$) la valora mal y muy mal el 17,5% ($f=22$). Solamente el 3,2% ($f=4$) la valora muy bien.
- **Arrepentimiento de haber elegido la carrera.** Casi la totalidad de los estudiantes (99,2%, $f=125$) no se arrepiente de haber elegido esta carrera.
- **Valoración sobre si debería haber elegido otra carrera.** En esta cuestión, solamente el 4% ($f=5$) del alumnado piensa que debería haber elegido otra carrera.

D. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

- **Asistencia a clase.** Gran parte del alumnado 87,3% ($f=110$) afirma asistir a clase todos los días, un 9,5% ($f=12$) asiste cuatro días por semana y un 1,6% ($f=2$) lo hace entre dos y tres días a la semana.
- **Problemas planteados habitualmente en el estudio.** El principal problema en el estudio que señalan los estudiantes es por no disponer de tiempo suficiente (35,7%, $f=45$), el 41,3% ($f=52$) afirma que es por otras razones, un 33,3% ($f=42$) señala que es por no haber aprendido

técnicas de estudio y un 7,9% ($f=10$) por no disponer de un lugar adecuado.

- **Utilización de la biblioteca para estudiar.** Los estudiantes usan medianamente la biblioteca para estudiar (31%, $f=39$), un 27,8% ($f=35$) la usa poco y un 26,2% ($f=33$) no la usa nada.
- **Utilización del aula de informática para estudiar o hacer trabajos.** En cuanto a la utilización del aula de informática un 40,5% ($f=51$) la usa poco y un 34,9% ($f=44$) no la utiliza nada para estudiar o hacer trabajos.
- **Aportación de esta carrera.** La mayoría del alumnado de la titulación (91,3%, $f=115$) espera que la carrera le aporte formación, un 73% ($f=92$) espera que le aporte posibilidades de trabajo y un 46,8% (59) confía en que podrá conocer gente, entre otras opciones.
- **Condiciones que hacen posible el éxito profesional.** La mayoría de los estudiantes (87,3%, $f=110$) considera el esfuerzo como condición indispensable para el éxito profesional, un 68,3% ($f=86$) la motivación, la responsabilidad es considerada por un 57,1% ($f=72$) y la constancia por un 53,2 ($f=67$) entre otras. Por el contrario, el 82,5 ($f=104$) de la muestra no consideró relevante para el éxito profesional la inteligencia, el 86,5% ($f=109$) no valoró la disciplina, el 90,5% ($f=114$) no consideró importante la honestidad y para el 86,5% ($f=109$) las habilidades sociales no eran relevantes.

E. ÁMBITO SOCIAL

- **Consideración de las relaciones entre los alumnos de la titulación.** En lo que se refiere a las relaciones entre los alumnos, el 56,3% ($f=71$) afirman ser buenas, un 31% ($f=39$) señalan ser muy buenas y sólo el 2,4% ($f=3$) decían ser malas.
- **Recurre a compañeros en caso de necesitar ayuda para estudiar o realizar trabajos.** La mitad de ellos (50%, $f=63$) acude bastante a sus compañeros cuando necesita ayuda, el 13,5% ($f=17$) cuenta con ellos

siempre y sólo el 5,6% ($f=7$) acude poco a sus compañeros en caso de necesitar ayuda con sus estudios.

- **Consideración de la influencia de los amigos o compañeros en el rendimiento académico.** El 33,3% ($f=42$) influye de forma regular, es decir ni poco ni bastante en el rendimiento académico, un 23,8% ($f=30$) afirma influir poco y un 22,2% ($f=28$) señala que éstos influyen bastante.
- **Estado de las relaciones entre el profesorado y el alumnado de la titulación.** Las relaciones entre ambos, según los estudiantes, son buenas (74,6%, $f=94$) y solamente un 1,6% ($f=2$) afirman ser malas o muy malas.
- **Recurrir al profesorado en caso de necesitar ayuda para estudiar o realizar trabajos.** Cuando se trata de pedir ayuda al profesorado, el 47,6% ($f=60$) acude a éstos, frente a un 10,3% ($f=13$) que no lo hace.
- **Sentimiento de integración en la Facultad.** La mayor parte del alumnado se siente integrado en la institución universitaria (95,2%, $f=120$).
- **Grado de sentimiento de inferioridad para el alumnado que no estudia una licenciatura.** Los estudiantes no se sienten inferiores con respecto al alumnado que estudia una licenciatura (88,9%, $f=112$).

RESULTADOS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ORTOGRAFÍA

A continuación se detallan los resultados obtenidos en comprensión lectora y ortografía.

- **Describir el significado de las palabras.**

En cuanto a describir el significado de las palabras, más de la mitad (53,2%, $f=67$) tienen de 7 a 9 errores, siguiendo la misma tendencia que en los datos recogidos en años anteriores. El 30,2% ($f=38$) comete de 4 a 6 errores y un 15,9% ($f=20$) tienen entre 10 y 12 errores.

➤ **Estrategia utilizada para averiguar el significado de las palabras.**

Para averiguar el significado de dichas palabras, más de la mitad del alumnado (55,6% $f=70$) afirma que la conoce, mientras que el 42,9% ($f=54$) la deduce a través del contexto. El resto (1,6%, $f=2$) no utiliza ninguna estrategia. Estos datos coinciden con los recogidos en los pasados cursos académicos.

➤ **Comprensión del texto.**

Cuando se trata de responder a las preguntas relativas al texto, el 37,4% ($f=46$) comete 2 errores, el 23,6% ($f=29$) tiene 3 errores. El 22,8% ($f=28$) tiene 1. Tan sólo el 5,7% ($f=7$) tiene 1 error. Aproximadamente, el mismo porcentaje de errores mantienen los estudiantes evaluados anteriormente.

➤ **Ortografía.**

A la hora de tener en cuenta la correcta escritura de las palabras que se les dictó al alumnado, un 51,6% ($f=65$) de ellos cometen de 1 a 5 errores. Un 4,8% ($f=6$) tiene de 6 a 10 errores. Un 43,7% ($f=55$) no cometen errores.

➤ **Ortografía: realizar el plural de las palabras, completar frases y colocar tildes y signos de puntuación.**

En su totalidad, cuando el alumnado realiza el plural de algunas palabras, completa frases y coloca tildes y signos de puntuación, el 58,7% ($f=74$) comete de 6 a 10 errores, un 34,9% ($f=44$) de los alumnos/as tiene de 1 a 5 errores y de 11 a 15 errores los comete el 6,3% ($f=8$). Un porcentaje muy aproximado de alumnos/as obtuvo el mismo número de errores en la primera fase.

RESULTADOS HÁBITOS DE ESTUDIO

A continuación, se detallan los resultados obtenidos por los estudiantes en el Inventario de Hábitos de Estudio.

La primera de las escalas hace referencia a las *condiciones ambientales del estudio*, en dicha escala, los estudiantes tienen una calificación entre normal y bien (85,7%, $f=108$), por el contrario, un 13,5% ($f=17$) obtiene una calificación de no satisfactorio. En general, el alumnado participante tiene unas adecuadas condiciones ambientales para el estudio diferenciándose así de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de la fase primera.

En cuanto a la *planificación del estudio*, la mitad del alumnado, un 50% ($f=63$), tiene una calificación de no satisfactorio, lo que indica que deben mejorar tanto en organización como en horarios, aproximándose este dato al obtenido por los alumnos/as de la primera fase. Por otro lado, un 49,2% ($f=62$) puntúa con una calificación de bien.

Referente al *empleo de los materiales*, obtienen una calificación de bien un 96,8% ($f=122$), lo que indica el alumnado posee un buen manejo de libros y de la lectura, mientras que un 3,2% ($f=4$) de ellos tiene una calificación de no satisfactorio, diferenciándose así de la calificación obtenida por los estudiantes en años anteriores.

En lo que tiene que ver con la asimilación de contenidos, la mayoría de los estudiantes (76,2%, $f=96$) tiene la puntuación de bien, mientras que el 22,2% ($f=28$) obtiene la calificación de no satisfactorio, difiriendo así de la puntuación conseguida por los estudiantes de la primera fase.

Por último, en la escala de sinceridad, casi la mayoría (90,5%, $f=114$) obtiene la calificación de no satisfactorio, lo que no garantizaba que sus respuestas han sido sinceras, discrepando así de la calificación proporcionada por los estudiantes de la fase primera.

Una vez estudiados dichos resultados, debemos considerar los datos obtenidos con cautela, ya que pueden estar influenciados por la

deseabilidad de los estudiantes a la hora de responder a los ítems y nos darían una visión un tanto distorsionada de hasta qué punto los estudiantes conocen su cometido, es decir, el estudio.

RESULTADOS HABILIDADES SOCIALES

Seguidamente, se describen los resultados obtenidos por los estudiantes en el cuestionario de Habilidades Sociales señalando igualmente la distinción por género.

En primer lugar, en la escala *autoexpresión en situaciones sociales* el alumnado masculino obtiene un centil de 70 con una media de 24,75, situándose por encima de la media, lo que indica una aceptable capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones como en grupos y reuniones sociales, etc. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las mujeres de la muestra, ya que obtienen un centil 35 y una media de 22,06, muy por debajo del centil medio, lo que indica cierta dificultad para expresarse de dicha manera en tales contextos. Este último dato coincide plenamente con las puntuaciones obtenidas por las mujeres participantes en la fase primera.

Cuando se trata de la *defensa de los propios derechos como consumidor*, los varones se sitúan en un centil 50 con una media de 14,50 y las mujeres en un centil 35 y una media de 13,46, lo que indica una cierta dificultad para expresar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo, tales como pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, etc. Carencia que se hace más notable en el caso de las mujeres, siguiendo la misma tónica que reflejan los datos de los estudiantes de la primera fase.

En cuanto a la *expresión de enfado o disconformidad*, el alumnado masculino se sitúa en el centil 65 y el femenino en el 70 con una media de 11,50 y 11,62 respectivamente, situándose ligeramente por encima del centil medio e indicando una cierta capacidad de expresar enfado o sentimientos

negativos justificados con otras personas. Estos datos coinciden de manera similar con los obtenidos por el alumnado de la primera fase.

Con relación a la dimensión *decir No* y *cortar interacciones*, los varones obtienen una puntuación que se sitúa en el centil 85 con una media de 19.25, reflejando una habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener, sin embargo, las mujeres obtienen un centil de 35 y una media de 15,52, lo que indica una dificultad en dicha capacidad, siendo resultados muy similares a los datos de años anteriores tanto para los hombre como las mujeres.

A la hora de *hacer peticiones*, tanto los varones con un centil de 40 y media de 13 y las mujeres, con un centil de 35 y media de 13,38, reflejan una puntuación baja indicando una dificultad para expresar peticiones de lo que se quiere a otras personas, coincidiendo estos datos con los obtenidos por las mujeres participantes en la fase primera.

Por último, en la dimensión *iniciar interacciones positivas* con el sexo opuesto, los varones obtienen un centil de 75 y una media de 15,50, lo que indica facilidad para conductas como poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago y para expresar lo que nos gusta de alguien. No ocurre lo mismo con las mujeres de la muestra, que presentan dificultada para llevar a cabo de forma espontánea y sin ansiedad tales conductas, situándose en un centil de 40 y una media de 12,54, coincidiendo estos últimos resultados en mayor medida con los obtenidos por varones y mujeres en la fase primera, donde ambos reflejaban dicha dificultad.

RESULTADOS AUTOCONCEPTO

Los resultados obtenidos por los estudiantes que conforman la muestra, traducidos en medias, se detallan a continuación, realizando una distinción entre ambos géneros.

En lo que se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante (*autoconcepto Académico/laboral*), en ambos casos, tanto las mujeres como los hombres,

tienen puntuaciones similares. Los hombres obtienen un centil de 1 con una media de 2,97 y las mujeres, un centil 3 con 3,17 de media. Ambos resultados indican una baja puntuación en esta dimensión, lo que se desmarca de las puntuaciones obtenidas por el alumnado de la primera fase, en la que el alumnado de ambos sexos tenía puntuaciones ligeramente superiores a la media.

Si atendemos a la segunda dimensión del autoconcepto, la *social*, el alumnado masculino tiene un centil de 3 con una media de 3,59 y el alumnado femenino, se sitúa en un centil de 1 y una media de 2,92, lo que indica una puntuación muy baja. Aunque en la fase primera, el alumnado encuestado también puntuó bajo en esta dimensión, estos datos se sitúan aún más por debajo de la media, dato especialmente relevante por tener esta dimensión, una correlación positiva con el bienestar psicológico y con el rendimiento académico.

En cuanto al *autoconcepto emocional*, los varones se sitúan en un centil de 70 con una media de 6,74, un nivel aceptable de la percepción que tienen de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Sin embargo, las mujeres se sitúan en un centil 35 con una media de 4,26 que indica un bajo control de las situaciones y emociones, que tienen dificultad para responder adecuadamente sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida. Discrepando así de las puntuaciones obtenidas por el alumnado de la primera fase, los cuales, se sitúan en la media, con un estado normal en esta dimensión.

Respecto al *autoconcepto familiar*, tanto los varones como las mujeres de la muestra obtienen un centil inferior a 1 con una media de 2,52 en el caso de ellos y de 1,54 en el caso del alumnado femenino. Esto indica puntuaciones muy bajas en lo que se refiere a la percepción que tiene el alumnado de su implicación, participación e integración en el medio familiar, coincidiendo con las puntuaciones obtenidas por el alumnado de la primera fase. Estos datos se deben tener en cuenta, ya que este factor es uno de los más importantes del autoconcepto y correlaciona positivamente con el

rendimiento académico, con el sentimiento de bienestar y con la percepción de salud física y mental.

Por último, los datos referidos al *autoconcepto físico*, sitúan a los varones en un centil 15 con una media de 3,51. Obtienen un centil 40 el alumnado femenino con una media de 4,53, ligeramente más alto que los varones, no obstante, ambos, se sitúan bastante por debajo de la media. Un autoconcepto físico bajo significa que los estudiantes no se perciben físicamente de forma agradable.

2.2. Comprobación de la eficacia del Programa E.S.C.L.O.S.A. y el nivel de Satisfacción del alumnado.

Atendiendo a la hipótesis planteada en la segunda fase, se describe a continuación los resultados obtenidos mediante el trabajo de tipo experimental, con diseño de dos grupos (control y experimental) con medidas pre- y post-tratamiento (Bernardo y Calderero, 2000) (variables académicas). Ambos grupos realizan la evaluación pretest y postest, pero solamente el grupo experimental recibe el tratamiento o programa de intervención E.S.C.L.O.S.A. A continuación, se procede a adscribir al azar los 40 estudiantes seleccionados para la participación en el programa a 2 grupos (experimental y control), de acuerdo al siguiente proceso:

- Para conseguir la equivalencia de los dos grupos se utiliza el muestreo aleatorio simple, asignando los sujetos al azar a cada uno de los grupos, de manera que cada sujeto tuviera igual probabilidad de aparecer en cada uno de ellos. Los grupos quedan de la siguiente manera:

Grupo experimental (n= 20), formado por 20 mujeres en su totalidad (100%), el 65% menores de 22 años.

- Grupo control, cuenta con 20 sujetos, pero debido a una mortalidad muestral de $f=5$, finalmente se trabaja con 15. Está compuesto por 2

hombres (13,3%) y 13 mujeres (86,7%), de los cuales el 93,3% tiene edades entre 18 y 21 años.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos de los estudiantes seleccionados en la segunda fase en las mediciones Pretest y Postest, en cada una de las variables contempladas.

RESULTADOS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ORTOGRAFÍA

Los resultados de comprensión lectora y ortografía se agrupan en: *significado de las palabras, estrategia utilizada para el significado de las palabras, comprensión del texto, ortografía (dictado de palabras) y ortografía* mediante diferentes actividades.

En primer lugar, se realiza la prueba de *Levene* sobre la igualdad de varianzas para comprobar las condiciones de normalidad y homocedasticidad en la muestra seleccionada para dichos datos en la medida Pretest. La prueba de *Levene* pone de manifiesto que $p =$ para todas las dimensiones que abarca la prueba es mayor que 0.05, con lo que se concluye que en estos datos se verifica la igualdad de varianzas, por tanto se asume su homogeneidad.

Una vez realizada esta prueba, puesto que es un material elaborado ad hoc, y tratándose de datos nominales, se procede a realizar una prueba Chi-cuadrado para determinar la existencia de diferencias significativas en las diferentes dimensiones (Tablas 76 y 77).

Tabla 76
Pretratamiento Chi-Cuadrado

		Significado de las palabras	Estrategia utilizada para el significado de las palabras	Comprensión del texto	Ortografía dictado palabras	Ortografía: plural, completa frases, pon tilde, tacha, signos puntuación, completa
Chi-cuadrado (a,b,c)		4,514	2,314	34,771	11,200	16,171
GL		2	1	5	2	2
P		,10	,12	,00	,00	,00
Estadísticos descriptivos	Media (M)	2,80	1,46	2,20	,71	1,63
	DT	,719	,657	1,023	,622	,547
	Mínimo	2	1	0	0	1
	Máximo	4	4	5	2	3

Tabla 77
Postratamiento Chi-Cuadrado (Primera medida tras la aplicación del tratamiento)

		Significado de las palabras	Estrategia utilizada para el significado de las palabras	Comprensión del texto	Ortografía dictado palabras	Ortografía: plural, completa frases, pon tilde, tacha, signos puntuación, completa
Chi-cuadrado (a,b,c)		32,857	3,457	53,629	4,829	13,943
GL		4	1	5	1	2
P		,00	,06	,00	,02	,00
Estadísticos descriptivos	Media (M)	,80	1,66	1,00	,31	,49
	DT	1,132	,482	1,393	,471	,658
	Mínimo	0	1	0	0	0
	Máximo	4	2	5	1	2

Teniendo en cuenta los estadísticos descriptivos y estableciendo un grado de significación del 0,05, se pasa a detallar los resultados obtenidos en cada dimensión del cuestionario sobre Comprensión lectora y Ortografía, aplicando la prueba Chi-cuadrado en ambas medidas.

➤ **Describir el significado de las palabras.**

Los estudiantes participantes, en la medida pretest obtienen una puntuación media de $M= 2,80$ (ver Tabla 76), lo que significa que cometían una serie de errores a la hora de definir una serie de palabras, extraídas del texto con el que trabajaron. No ocurre lo mismo en la medida posttest ($M= ,80$), en la que se constatan diferencias significativas (tabla 4), mostrando que el alumnado comete menos errores.

➤ **Estrategia utilizada para averiguar el significado de las palabras.**

En esta dimensión no se encontraron diferencias significativas ni en la medida pretest ni en la Postest, puesto que el alumnado utilizó estrategias similares para definir el significado de las palabras extraídas del texto.

➤ **Comprensión del texto.**

En las medidas pretest y posttest, ambos grupos presentaban diferencias significativas en relación a la comprensión del texto con el que trabajaron. Aunque cometieron más errores antes del entrenamiento ($M= 2,20$), que después ($M= 1$).

➤ **Ortografía: dictado de palabras.**

Cabe destacar una disminución en el número de errores en la medida Posttest ($M= 0,31$), frente a la pretest ($M=0,71$).

➤ **Ortografía: realizar el plural de palabras, completar frases y colocar tildes y signos de puntuación.**

En el segundo ejercicio de ortografía, existían diferencias entre ambos grupos en la medida pretest y posttest. No obstante, los estudiantes cometieron menos errores en el ejercicio tras el tratamiento, ($M=0,49$), que en el pretest ($M=1,63$).

RESULTADOS HÁBITOS DE ESTUDIO

Con el fin de realizar una comprobación del cumplimiento de las condiciones de normalidad y homocedasticidad en la muestra seleccionada para los datos en la variable de hábitos de estudio, se realiza las pruebas de bondad de ajuste y verificación de supuestos *Kolmogorov-Smirnov*, *Rachas* y *Levene*.

Según los resultados obtenidos en la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para una muestra, la significación en todas las dimensiones medidas al 0.05 es de ($0 > 0,05$), por lo que aceptamos la Hipótesis nula, es decir, los datos proceden de una distribución normal.

A partir de la prueba de *Rachas* y observando el valor del estadístico de contraste (Z) para cada una de las dimensiones de hábitos de estudio y sus correspondientes niveles críticos (Significación asintótica bilateral) podemos concluir que la secuencia de observaciones estudiada es aleatoria puesto que el nivel crítico es mayor que 0,05.

La prueba de *Levene* pone de manifiesto que *p* es mayor que 0,05 para la totalidad de dimensiones que abarca la prueba, con lo que se concluye que en estos datos se verifica la igualdad de varianzas, por tanto se asume su homogeneidad.

Una vez realizadas estas pruebas, se realiza un ANOVA.

A continuación, en las Tablas 78 y 79 se muestran los estadísticos descriptivos y los datos, de las medidas Pretest y Postest, en la variable de hábitos de estudio.

Tabla 78
Estadísticos descriptivos y ANOVA Pretratamiento HÁBITOS DE ESTUDIO

		Estadísticos de grupo			ANOVA		
		N	M	DT	Gl	F	p
Ambiente	Control	15	23,80	3,31	1	1,07	,30
	Experimental	20	25,07	3,79	33		
Planificación	Control	15	13,43	4,80	1	1,18	,28
	Experimental	20	15,35	5,41	33		
Materiales	Control	15	18,70	2,61	1	6,33	,01
	Experimental	20	21,07	2,87	33		
Asimilación	Control	15	21,63	2,83	1	6,95	,01
	Experimental	20	24,17	2,81	33		
Sinceridad	Control	15	15,46	3,22	1	,19	,65
	Experimental	20	14,95	3,51	33		

$p < .05$

Tabla 79

Estadísticos descriptivos y ANOVA Postratamiento HÁBITOS DE ESTUDIO (Primera medida tras la aplicación del tratamiento)

		Estadísticos de grupo			ANOVA		
		N	M	DT	GI	F	p
Ambiente	control	15	23,40	3,36	1	47,22	,00
	experimental	20	29,55	1,89	33		
Planificación	control	15	12,76	4,82	1	60,85	,00
	experimental	20	22,20	2,15	33		
Materiales	control	15	19,83	2,74	1	5,47	,02
	experimental	20	22,55	3,80	33		
Asimilación	control	15	21,96	3,32	1	31,61	,00
	experimental	20	26,95	1,88	33		
Sinceridad	control	15	16,93	2,91	1	25,45	,00
	experimental	20	23,35	4,22	33		

p < .05

Como muestra la Tabla 78, los alumnos de ambos grupos presentan hábitos de estudio similares en la medida pretest, pero tras participar en el programa se observan diferencias significativas en 4 dimensiones: ambiente, planificación, asimilación y sinceridad (Tabla 79), poniendo de relieve que los estudiantes mejoran las condiciones ambientales en las que desarrollan su estudio y mantienen una planificación más adecuada del estudio. Además, el alumnado reflexiona sobre el funcionamiento de la memoria y toma conciencia respecto al acto de memorizar, ayudándoles a mantener unas normas de estudio. No obstante, es necesario señalar que en la dimensión *material* no se hallan diferencias significativas entre los dos grupos.

RESULTADOS HABILIDADES SOCIALES

Para comprobar el cumplimiento de las condiciones de normalidad y homocedasticidad en la muestra seleccionada para los datos en la variable de Habilidades Sociales, se realiza las pruebas de bondad de ajuste y verificación de supuestos *Kolmogorov-Smirnov*, *Rachas* y *Levene*.

De los resultados obtenidos en la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para una muestra, se aprecia que la significación en todas las dimensiones medidas al 0,05 es de $(0 > 0,05)$, por lo que aceptamos la Hipótesis nula, es decir, los datos proceden de una distribución normal.

En la Prueba de *Rachas*, atendiendo al valor del estadístico de contraste (Z) para cada una de las dimensiones de habilidades sociales y sus correspondientes niveles críticos (Significación asintótica bilateral) podemos concluir que la secuencia de observaciones estudiada es aleatoria puesto que el nivel crítico es mayor que 0,05.

La prueba de *Levene* pone de manifiesto que p es mayor que 0,05 para todas las dimensiones que abarca la prueba, con lo que se concluye que en estos datos se verifica la igualdad de varianzas, por tanto se asume su homogeneidad.

Una vez realizadas estas pruebas, se lleva a cabo un ANOVA de un factor para conocer si previamente al inicio del tratamiento había diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en alguna de las dimensiones de la prueba. En la Tabla 80, se presentan las puntuaciones.

En las Tablas 80 y 81, se muestran los estadísticos descriptivos y los datos, de las medidas Pretest y Postest, en la variable de habilidades sociales.

Tabla 80
Estadísticos descriptivos y ANOVA Pretratamiento HABILIDADES SOCIALES

		Estadísticos de grupo			ANOVA		
		N	M	DT	GI	F	p
Autoexpresión en situaciones sociales	Control	15	22,20	3,70	1	1,12	,29
	Experimental	20	20,65	4,67	33		
Defensa de los propios derechos como consumidor	Control	15	14,07	2,37	1	1,76	,19
	Experimental	20	13,05	2,13	33		
Expresión de enfado o disconformidad	Control	15	12,13	1,76	1	1,62	,21
	Experimental	20	11,25	2,19	33		
Decir No y cortar interacciones	Control	15	15,87	3,58	1	,004	,94
	Experimental	20	15,95	3,72	33		
Hacer peticiones	Control	15	13,20	2,62	1	,19	,66
	Experimental	20	13,55	2,03	33		
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	Control	15	13,07	3,21	1	1,88	,17
	Experimental	20	11,45	3,60	33		

p < .05

Como puede observarse en la Tabla 80, no se encontraron diferencias significativas en las distintas dimensiones de autoconcepto.

Tabla 81

Estadísticos descriptivos y ANOVA Postratamiento HABILIDADES SOCIALES (Primera medida tras la aplicación del tratamiento)

POST 1		Estadísticos de grupo			ANOVA		
		N	M	DT	GI	F	p
Autoexpresión en situaciones sociales	control	15	24,20	4,79	1	11,70	,00
	experimental	20	29,40	4,17	33		
Defensa de los propios derechos	control	15	15,33	3,13	1	13,78	,00
	experimental	20	18,55	1,98	33		
Expresión de enfado o disconformidad	control	15	11,27	2,43	1	25,54	,00
	experimental	20	15,10	2,04	33		
Decir No y cortar interacciones	control	15	17,53	3,46	1	21,57	,00
	experimental	20	22,30	2,61	33		
Hacer peticiones	control	15	14,47	3,02	1	13,04	,00
	experimental	20	17,80	2,44	33		
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	control	15	13,33	2,63	1	1,95	,17
	experimental	20	14,60	2,66	33		

p < .05

Como puede observarse, en la medida pretest no se encuentran diferencias significativas entre los grupos, pero sí se hallan en la medida posttest, en su habilidad para *expresarse en situaciones sociales, defender sus derechos, expresar disconformidad y decir no y cortar interacciones y realizar peticiones*. Sin embargo, para la dimensión *iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto* no existen diferencias significativas al participar en el programa. Esto puede ser debido a que no se trabajó dicha dimensión en el programa de intervención. En general, el alumnado participante en el programa, mejoró sus habilidades sociales.

RESULTADOS AUTOCONCEPTO

Al igual que en las variables anteriores, con el fin de comprobar el cumplimiento de las condiciones de normalidad y homocedasticidad en la muestra seleccionada para los datos en la variable de autoconcepto, se realizan las pruebas de bondad de ajuste y verificación de supuestos *Kolmogorov-Smirnov*, *Rachas* y *Levene*. De los resultados obtenidos mediante la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* se aprecia que la significación es superior en todas las dimensiones medidas al 0,05 por lo que aceptamos la hipótesis estadística H_0 que plantea que los datos obtenidos en los distintos factores proceden de una distribución normal.

La significación asintótica bilateral en todas las dimensiones de la prueba es de ($0 > 0.05$), por lo que se puede decir que la distribución de la que proceden los datos es normal. Por tanto, aceptamos la Hipótesis nula, es decir, los datos proceden de una distribución normal.

En cuanto a la prueba de *Rachas*, según el valor del estadístico de contraste (Z) para cada una de las dimensiones de autoconcepto reseñadas y sus correspondientes niveles críticos (Significación asintótica bilateral) podemos concluir que la secuencia de observaciones estudiada es aleatoria puesto que el nivel crítico es mayor que 0,05.

Según la prueba de *Levene* pone de manifiesto que p es mayor que 0,05, con lo que se concluye que en estos datos se verifica la igualdad de varianzas, por tanto se asume la homogeneidad de varianzas.

Una vez realizadas estas pruebas, se realiza un ANOVA de un factor para conocer si previamente al inicio del tratamiento había diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en alguna de las dimensiones de la prueba. En la Tabla 82, se presentan las puntuaciones.

En las tablas 82 y 83, se muestran los estadísticos descriptivos y los datos de las medidas Pretest y Posttest, en las diferentes dimensiones de autoconcepto.

Tabla 82
Estadísticos descriptivos y ANOVA Pretratamiento AUTOCONCEPTO

		Estadísticos de grupo			ANOVA		
		N	M	DT	Gl	F	p
Académico/laboral	Control	15	3,08	2,37	1	,03	,84
	Experimental	20	2,97	1,02	33		
Social	Control	15	2,38	1,50	1	2,26	,14
	Experimental	20	3,13	1,43	33		
Emocional	Control	15	4,30	1,71	1	,003	,95
	Experimental	20	4,34	1,75	33		
Familiar	Control	15	1,51	1,19	1	1,96	,17
	Experimental	20	2,33	2,03	33		
Físico	Control	15	3,75	1,73	1	2,96	,09
	Experimental	20	4,68	1,47	33		

p < .05

Tabla 83
 Estadísticos descriptivos y ANOVA Postratamiento AUTOCONCEPTO (Primera medida tras la aplicación del tratamiento)

		Estadísticos de grupo			ANOVA		
		N	M	DT	GI	F	p
Académico/laboral	Control	15	2,39	1,14	1	272,65	,00
	Experimental	20	8,30	,97	33		
Social	Control	15	2,49	1,64	1	139,54	,00
	Experimental	20	8,01	1,11	33		
Emocional	Control	15	3,64	1,61	1	15,41	,00
	Experimental	20	5,95	1,79	33		
Familiar	Control	15	1,06	1,29	1	308,52	,00
	Experimental	20	8,73	1,26	33		
Físico	Control	15	3,19	1,63	1	42,17	,00
	Experimental	20	6,96	1,74	33		

p < .05

Como puede observarse no se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos (control y experimental) en la medida pretest. Sin embargo, sí se aprecian en la medida Postest en cada una de las dimensiones de Autoconcepto. Los alumnos participantes en el programa de intervención mejoran su nivel de autoconcepto tras participar en éste.

SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON EL PROGRAMA E.S.C.L.O.S.A.

Como se ha comentado en el capítulo V, apartado 2, se construye un cuestionario denominado "Cuestionario de Satisfacción con el Programa E.S.C.L.O.S.A." para la evaluación de la satisfacción del alumnado participante (Anexo 2). A continuación se detallan los resultados obtenidos:

La primera cuestión a valorar tiene que ver con la organización del curso, el 60% ($f=12$) del alumnado está totalmente de acuerdo con la información que se le ha dado, el cumplimiento de fechas y horarios y con el material proporcionado, un 35% ($f=7$) está de acuerdo y un 5% ($f=1$) dice estar algo de acuerdo.

Sobre el motivo por el que el alumnado decide asistir a los talleres que conforman el programa de intervención, el 60% ($f=12$) afirma que es necesario para su formación, un 15% ($f=3$) decide realizarlos por poder obtener créditos de Libre Configuración y un 55% ($f=11$) lo decide realizar por el interés por los temas propuestos.

La mayoría de los estudiantes participantes (60%, $f=12$) están de acuerdo con que el programa ha respondido a las expectativas que tenían sobre éste.

En cuanto a los contenidos y la metodología, el 65% ($f=13$) se muestra de acuerdo con que los contenidos son adecuados para el logro de los objetivos, al igual que cuando se les pregunta por la participación e interacción entre alumnos y con los docentes, un 60% ($f=12$) otorga la máxima puntuación (totalmente de acuerdo) a la combinación adecuada entre teoría y práctica. La mitad de ellos, también dan la puntuación máxima cuando consideran los ejercicios y trabajos prácticos. Además, la mitad de ellos se muestra de acuerdo con el uso de los recursos didácticos y demás material utilizado.

En referencia a la duración del programa, un 55% ($f=11$) está de acuerdo con que la duración ha sido suficiente para abordar todos los contenidos. La mitad de ellos (50%, $f=10$), está totalmente de acuerdo en cuanto a la distribución horaria y de los espacios de descanso, el mismo

porcentaje de alumnos/as está totalmente de acuerdo con que el horario ha favorecido la asistencia a los talleres que conforman el programa.

En cuanto a los docentes que impartían los talleres, el 75% ($f=15$) está totalmente de acuerdo con la capacidad mostrada para solventar dudas, han generado un clima que ha favorecido el aprendizaje, han dado instrucciones claras para la realización de las tareas y han mostrado dominio de métodos y contenido.

Referente al equipamiento y medios técnicos, el 60% ($f=12$) se muestra de acuerdo en que han sido adecuados para desarrollar el contenido del curso y suficientes.

En relación a los espacios, las instalaciones y el mobiliario, el 60% ($f=12$) está de acuerdo con el mobiliario, un 45% ($f=9$) también lo está con la temperatura y el mismo porcentaje considera la misma puntuación con la iluminación del espacio utilizado.

Por último, el alumnado señala algunos comentarios y sugerencias respecto al programa tales como:

“Deberían llevarse más a cabo talleres de este tipo que posibilitarán a los alumnos la dotación de las capacidades para desenvolverse mejor, por ejemplo, en exposiciones, vocabulario, toma de contacto con los demás compañeros...”, *“En general, los talleres han estado bastante bien en cuanto a organización, el horario además era estupendo para nosotros y las profesoras han sido magníficas. He aprendido muchas cosas dándome cuenta de los errores que cometía. Me gustaría volver a participar en otras ediciones”*, *“Los talleres me han servido para darme cuenta de varios aspectos a mejorar como la ortografía, ser más crítica, etc. El resultado ha sido bastante productivo y me ha servido de mucho”* o *“Me parece muy interesante proponer los talleres en esta titulación porque los maestros y maestras deben estar preparados en todo lo que hemos aprendido”*.

3. Resultados obtenidos en la segunda medida tras la aplicación del programa de intervención.

Con el fin de realizar una comprobación de la eficacia del programa de intervención, observando si permanecen estables los resultados, se han recogido los resultados obtenidos por el alumnado participante transcurridos 5 meses desde la finalización del mismo, los cuales se detallan a continuación.

RESULTADOS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ORTOGRAFÍA

Tabla 84

Comparación de los resultados de comprensión lectora y ortografía en las dos medidas postratamiento

	POST 1		POST 2	
	GE		GE	
Comprensión lectora y Ortografía	Errores	F	Errores	F
Describir el significado de las palabras	0	20	0	20
Estrategia utilizada sig. de palabras	Por el contexto	16	La conoce	16
Comprensión del texto	0	20	0	20
Ortografía: dictado de palabras	0	18	0	18
Ortografía: plural, completa frases, pon tilde, tacha, signos punt., completa	0	20	0	20

Como observamos en los datos recogidos en la Tabla 84, el alumnado participante en el programa de intervención mantiene los mismos resultados transcurridos 5 meses de la finalización del programa, existiendo una única variación en la estrategia que usan para definir el significado de las palabras extraídas del texto, ya que en la primera medida tras la aplicación del

programa, la mayoría del alumnado asegura averiguarlo por el contexto, mientras que en la segunda medida, afirman conocerlo. Con todo, podemos constatar la permanencia de los efectos positivos en este alumnado.

➤ **Describir el significado de las palabras.**

Cuando el alumnado describe el significado de las palabras extraídas del texto, la totalidad (100%, $f=20$) no comete ningún error en ambas medidas.

➤ **Estrategia utilizada para averiguar el significado de las palabras.**

Para averiguar el significado de dichas palabras, casi la mayoría (80% $f=16$) señala que la conoce y sólo un 20% ($f=4$) lo averigua a través del contexto, por el contrario, en la segunda medida, la misma proporción afirma en mayor medida conocer su significado y lo deduce por el contexto un 80% ($f=16$).

➤ **Comprensión del texto.**

Todo el alumnado participante (100%, $f=20$) responde sin ningún error a las preguntas de comprensión sobre el texto en ambas medidas.

➤ **Ortografía: dictado de palabras.**

En relación a la correcta escritura ortográfica de las palabras dictadas, el 90% ($f=18$) no comete ningún error, en contra del 10% ($f=2$) que comenten de 1 a 5 errores en las dos medidas tomadas. En ambas medidas se mantienen las mismas puntuaciones.

➤ **Ortografía: realizar el plural de las palabras, completar frases y colocar tildes y signos de puntuación.**

En los diferentes ejercicios sobre ortografía en ambas medidas, el 100% del alumnado no comete ningún error.

RESULTADOS HÁBITOS DE ESTUDIO

Finalmente, en la siguiente tabla se recogen las medias obtenidas por los estudiantes de ambos grupos en las dos medidas Postratamiento:

Tabla 85

Comparación de los resultados de los hábitos de estudio en las dos medidas postratamiento

	POST 1	POST 2	Diferencia de Medias
	GE	GE	GE
IHE	M	M	M
Ambiente	29,55	28,92	0,63
Planificación	22,20	21,47	0,73
Materiales	22,55	22,25	0
Asimilación	26,95	26,10	0,85
Sinceridad	23,35	21,30	2,05

En la variable *Hábitos de estudio*, el alumnado obtiene resultados muy similares transcurridos 5 meses a partir del entrenamiento en cada una de las dimensiones de la prueba, aunque es necesario señalar que existe una pequeña variación en la segunda medida tras la aplicación del programa en la variable *Sinceridad*, pero ambas siguen situándose por encima de la media. Por tanto, se puede deducir que el alumnado ha tomado conciencia de su labor como estudiantes y sigue aplicando los conocimientos adquiridos durante el entrenamiento a las situaciones académicas que se le presentan.

RESULTADOS HABILIDADES SOCIALES

A continuación se muestran en la Tabla 86, las medias obtenidas por el alumnado participante en las dos medidas del Postratamiento.

Tabla 86
Comparación de los resultados de habilidades sociales en las dos medidas postratamiento

	POST 1	POST 2	Diferencia de Medias
	GE	GE	GE
EHS	M	M	M
Autoexpresión en situaciones sociales	29,40	27,70	1,70
Defensa de los propios derechos como consumidor	18,55	18,45	0,10
Expresión de enfado o disconformidad	15,10	13,85	1,25
Decir No y cortar interacciones	22,30	22,10	0,20
Hacer peticiones	17,80	16,70	1,10
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	14,60	13,35	1,25
Puntuación Global	116,65	112,15	4,50

Atendiendo a los datos de ambas medidas en la Tabla 86, podemos apreciar cómo el alumnado, sigue manteniendo unos valores medios estables en las dos medidas, aunque son algo más superiores en la primera medida, quizás por la proximidad de la evaluación al entrenamiento. También podemos señalar que hay una variación más destacable en la variable *Autoexpresión en situaciones sociales*, siendo la media más alta en la primera medida. Por tanto, considerando estos datos, podemos afirmar que permanecen estables las habilidades aprendidas por los estudiantes al aplicar estos conocimientos a situaciones planteadas en el contexto social.

RESULTADOS AUTOCONCEPTO

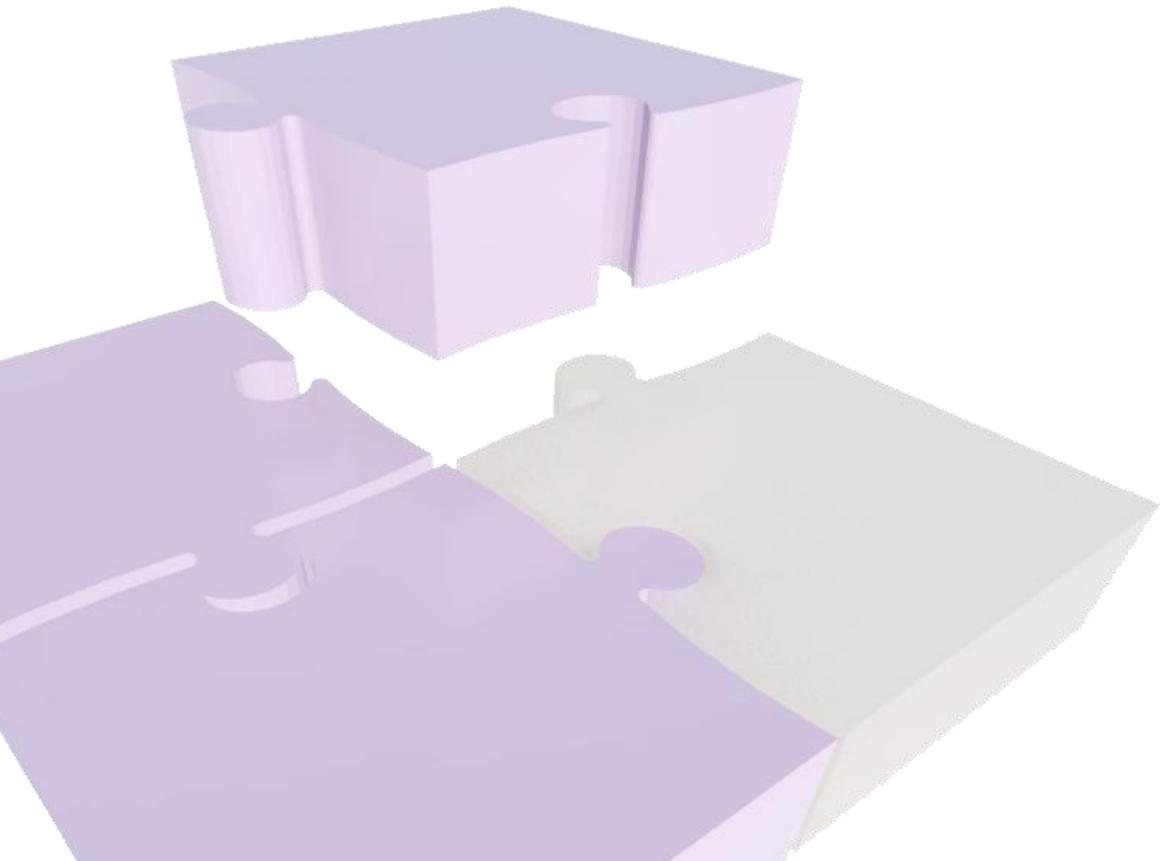
Los resultados obtenidos por los estudiantes en la primera y segunda medida tras la aplicación del programa (Postratamiento 1 y 2) sobre autoconcepto, aparecen detallados en la siguiente tabla:

Tabla 87
Comparación de los resultados de autoconcepto en las dos medidas postratamiento

	POST 1	POST 2	Diferencia de Medias
	GE	GE	GE
AF-5	M	M	M
Académico/laboral	8,30	7,99	0,31
Social	8,01	7,65	0,36
Emocional	5,95	5,22	0,73
Familiar	8,73	8,73	0,00
Físico	6,96	6,61	0,35

Según los datos recogidos en la Tabla 87, podemos apreciar que apenas hay variaciones entre las dos medidas. El autoconcepto del alumnado participante, permanece estable en cada una de sus dimensiones, produciéndose una mayor variación en la dimensión Emocional.

**CONCLUSIONES:
HALLAZGOS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO**



Este trabajo fue realizado con la intención de elaborar un perfil del alumnado universitario de nuevo ingreso en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y detectar las necesidades de tipo académico y socioafectivas, así como diseñar e implementar un programa de intervención psicopedagógica que diera respuesta a dichas necesidades.

Como se ha podido corroborar tras el análisis teórico realizado, cuando el alumnado llega a la institución universitaria se encuentra con una serie de necesidades a las que ésta debiera hacer frente. Los datos obtenidos en este trabajo (fase primera y segunda) permiten concluir que los estudiantes universitarios de nuevo ingreso necesitan ser atendidos en competencias académicas básicas como la comprensión lectora, la ortografía, hábitos de estudio, así como en estrategias de tipo socioafectivo, tales como habilidades sociales o autoconcepto que les proporcionen una serie de habilidades para obtener un mayor rendimiento y un mayor éxito en sus estudios, lo cual, asegurará su permanencia en la institución.

Por todo ello, se diseñó y se llevó a cabo la implementación del programa de intervención psicopedagógica denominado E.S.C.L.O.S.A.

Exponemos a continuación las conclusiones más importantes, obtenidas teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

Para obtener los datos personales del alumnado de nuevo ingreso se elaboró un cuestionario al efecto, descrito en el Capítulo V. De los datos obtenidos podemos destacar que la mayoría tienen edades comprendidas entre los 18 y 21 años, con cierto predominio del sexo femenino, siendo la mayoría solteros/as. Gran parte del alumnado mantiene una dedicación plena al estudio y provienen de centros públicos durante su permanencia en secundaria. Además, el nivel de estudios que tienen los padres es escaso, es decir, puesto que un buen número de ellos solo cursaron estudios primarios. A pesar de la escasez de estudios sobre el perfil del estudiante universitario de nuevo ingreso, encontramos similitudes con los resultados obtenidos en el trabajo realizado por Domínguez y Cañamero (2008), con estudiantes de la Universidad de Extremadura y con el realizado por Medina (2008), con alumnado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en las variables contempladas. En este punto, es necesario señalar la complejidad del instrumento elaborado *ad hoc*, utilizado en nuestro estudio por la extensión de éste y por la gran cantidad de datos a los que alude. Éste ha permitido recoger una considerable información sobre el perfil sociodemográfico del estudiante alusiva a aspectos referidos a su procedencia, datos académicos de ellos y de sus progenitores, cuestiones sobre estrategias y hábitos de estudio y datos correspondientes a su ámbito social, constituyendo una amplia matriz de información, inexistente en trabajos del mismo tipo.

Identificar las necesidades formativas del alumnado, especialmente sobre comprensión lectora y ortografía, resulta una tarea bastante compleja debido a la inexistencia de instrumentos en español destinados a evaluar dichas variables en esta población. Como señalábamos en la revisión

bibliográfica, se da por supuesto que cuando el estudiante accede a sus estudios de Educación Superior posee unas adecuadas estrategias de lectura que le permiten comprender los textos de forma autónoma, analizando lo leído de forma crítica o reconociendo la postura del autor del mismo (Carlino, 2003).

Para poner en marcha el objetivo que nos habíamos marcado, evaluamos en primer lugar el área de lectura utilizando un instrumento elaborado ad hoc (González, 2007), que incluía prueba de vocabulario y comprensión lectora.

Los datos más relevantes aportados por esta evaluación, en primer lugar, fue que la mayoría de los estudiantes cometían errores en la tarea de definir el significado de las palabras extraídas en el texto. En cuanto a responder a preguntas sobre el mismo, gran parte del alumnado encontraba cierta dificultad, al cometer errores en la mayoría de ellos. Resultados similares obtenían en la tarea del dictado de palabras, en la segunda parte de la prueba de ortografía.

Como podemos comprobar, el alumnado en general, cometía un elevado número de errores, considerando que se trata de estudiantes universitarios, lo que ratifica las impresiones del profesorado universitario acerca de la falta de preparación de sus estudiantes en la educación secundaria (López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo y Chacón, 2008) y su incidencia en el rendimiento universitario (Echevarría y Gastón, 2000; Upcraft y Stephen, 2000). Este dato es especialmente relevante, sobre todo, porque un porcentaje muy alto declaraba no haber tenido problemas en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la asignatura de Lengua, lo cual lleva a pensar que quizás el alumnado no sea consciente de la importancia de sus errores (López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo y Chacón, 2008). Esto pone de relieve la necesidad de hacer frente a estas necesidades justificando al mismo tiempo, la intervención realizada a través de nuestro programa de intervención, entrenando a los alumnos en estos ámbitos de carácter tan básico, dado que es incuestionable la importancia que tiene en estudiantes universitarios comprender el significado de lo que leen y hacer un

uso correcto de la lengua oral y escrita, más aún cuando en el futuro deberán ejercer como docentes. En este sentido, pensamos que en un futuro se deberían diseñar pruebas que permitieran analizar este tipo de necesidades en estudiantes universitarios, así como poder seguir desarrollando programas de intervención que les proporcionen la ayuda necesaria para paliar estos problemas, que inciden de manera crucial en el éxito de sus estudios.

El siguiente objetivo planteado en este estudio consistía en detectar posibles problemas que pudieran influir en el estado personal de los estudiantes, evaluando, por un lado, el estado de sus habilidades sociales y, por otro, su nivel de autoconcepto. Como se mostraba en la revisión bibliográfica, las relaciones interpersonales se encuentran entre las principales dificultades del alumnado universitario, al desenvolverse éstos en un entorno con demandas sociales crecientes, tanto a nivel personal como en lo que se refiere a su actividad como estudiantes (Van-der Hofstadt y Quiles, 2006). Igualmente, poseer un adecuado manejo de éstas, sirve para dirigir el rendimiento académico (Villaroel, 2001). Los datos obtenidos en nuestro estudio confirmaban determinadas carencias en estas habilidades de los estudiantes participantes tanto en la fase primera como en la fase segunda, apreciándose diferencias entre el sexo en ambas fases. En nuestro contexto nacional se evidencia la carencia de trabajos similares con esta población, predominando los trabajos realizados con estudiantes de otros niveles educativos, como se ha comentado en la revisión bibliográfica. Si bien un estudio utiliza la misma escala en alumnado universitario, no obstante, se dedica a correlacionar cada una de las dimensiones de la misma con otro cuestionario (Pérez, Filella y Soldevilla, 2010). Nuestros datos coinciden con los resultados obtenidos por Ramírez (2005), referidos a 40 estudiantes universitarios mexicanos, de la titulación de Psicología, aunque éstos no son de nuevo ingreso. Al igual que en nuestro estudio, se aprecian diferencias entre hombres y mujeres en la mayoría de las dimensiones de la prueba. Por el contrario, nuestros datos difieren de este estudio en las dimensiones en que las mujeres obtienen puntuaciones más altas. Así, en nuestro caso, ellas obtienen

puntuaciones más elevadas en la dimensión: *Expresión de enfado o disconformidad*, al contrario que el estudio de Ramírez (2005) donde las puntuaciones más altas obtenidas por las mujeres están en las dimensiones: *Autoexpresión en situaciones sociales*, *Defensa de los propios derechos como consumidor* e *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*. Sin embargo, nuestros resultados coinciden en la dimensión *Expresión de enfado o disconformidad*, obteniendo el sexo masculino puntuaciones más elevadas; así como en la dimensión *Hacer peticiones*. Pero hay que señalar que coinciden estos resultados solamente en en la fase primera, ya que en la segunda ocurre a la inversa. En cuanto a la dimensión *Decir No y cortar interacciones*, en las dos fases de nuestro estudio se encuentran diferencias entre el sexo, obteniendo una puntuación mayor los varones frente a las mujeres; diferenciándose así del estudio de Ramírez (2005) donde ambos sexos obtienen puntuaciones similares.

Según la evaluación de los estudiantes de la fase segunda, comprobamos que obtenían niveles inferiores en algunas de las dimensiones de la escala, antes de su participación en el programa; mientras que después de la aplicación del tratamiento, los estudiantes participantes obtenían mejores puntuaciones significativas en cada una de las escalas; excepto en la dimensión *Iniciar interacciones con el sexo opuesto*, quizás por no intervenir en ésta de manera directa en el programa. Ciertamente, los datos recogidos en el Capítulo VII muestran cambios significativos atribuidos a la aplicación del programa de entrenamiento confirmándose así que las habilidades sociales se pueden mejorar a través de programas de entrenamiento (Delgado, Casado, García y Maestú, 2011).

En relación al autoconcepto, tras la evaluación realizada se constataba que inicialmente los participantes en la fase primera tenían un nivel de autoconcepto más bajo en las dimensiones de autoconcepto social y familiar; mientras que el alumnado de la fase segunda, lo presentaba en las dimensiones académico-laboral, social, familiar y físico; encontrándose diferencias entre sexos en la dimensión emocional, al tener las mujeres un nivel

inferior y los hombres, un estado normal del mismo. Asimismo, después de la aplicación del tratamiento, los estudiantes participantes, correspondientes a la fase segunda, obtenían puntuaciones significativas en cada una de las dimensiones. Esta mejoría quizás pueda deberse a la influencia de la mejora en las demás variables sociopersonales y académicas entrenadas en el programa, no olvidemos que Repetto, (2003), señaló la relación existente entre el rendimiento académico y el autoconcepto, puesto que las experiencias académicas de éxito o fracaso inciden en éste (González-Pienda, Núñez, Álvarez, Roces, González-Pumariega, González, Muñiz, Valle, Cabanach, Rodríguez y Bernardo, 2003; Martínez-Otero y Torres, 2005).

Considerando los resultados de otro estudio (Torres, Pompa, Meza, Ancer y González, 2010) señalamos que éste difiere parcialmente del nuestro, pues halló diferencias entre sexos en las dimensiones académica-laboral, social y familiar; aunque coincidiendo con los resultados de la fase segunda en la dimensión emocional, puesto que, los hombres puntuaban más alto que las mujeres. Asimismo, los datos del estudio aludido, también diferían en la dimensión física, al encontrar éste diferencias de género.

De acuerdo con los resultados obtenidos podemos concluir que los estudiantes universitarios de nuevo ingreso de la facultad granadina de Ciencias de la Educación presentan dificultades académicas y sociopersonales.

Tras la detección de estas necesidades, otro de los objetivos que nos marcábamos era el de diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica que permitiera la mejora de la comprensión lectora, la ortografía, hábitos de estudio, habilidades sociales y autoconcepto. Ahora bien, el proceso de llevar a cabo un programa de intervención entraña una serie de dificultades, determinadas también por su propia idiosincrasia. Como señalábamos en la revisión bibliográfica, la intervención psicopedagógica sigue un proceso establecido, puesto que implica la definición de las necesidades que afectan a un colectivo

determinado, se marcan los objetivos que se pretenden lograr, se selecciona y diseña el programa, se implanta y, por último, se toman nuevas decisiones una vez evaluado y valorados los resultados (Ander-Egg, 1978; Chalip, 1985; Meltsner, 1972; Palumbo, 1987). Sin embargo, de acuerdo con Alonso y Peñín (2004), la evaluación debe entenderse en un sentido más amplio, produciéndose ésta en cada una de las fases de la intervención psicopedagógica, permitiendo la emisión continua de valoraciones sobre las acciones llevadas a cabo. Por ello, está plenamente justificada la elección del modelo de programa establecido por Stufflebeam y Shinkfield (1987) para desarrollar nuestro programa de intervención psicopedagógica, denominado E.S.C.L.O.S.A.

Como era previsible, debido a la propia naturaleza del programa, la puesta en marcha del mismo llevaba implícito una serie de dificultades en su desarrollo. En nuestro caso, el alumnado no era lo suficientemente consciente de sus necesidades formativas en cuestiones tan básicas como la lectura o la ortografía, aunque es necesario comentar la incertidumbre percibida en una gran mayoría de ellos en la tarea de describir el significado de las palabras extraídas del texto o escribir correctamente las palabras dictadas; ya que muchos de ellos tendían a consultar sus dudas con el compañero más próximo, cuestión que nos hizo pensar que quizás fuera el comienzo de que los estudiantes se percataran de sus carencias. Por otro lado, cuando se establecieron los diferentes talleres con las actividades que desarrollaríamos, debíamos ofertarlas en un horario compatible con el que tenían los estudiantes en ese momento, para que pudieran asistir el mayor número de ellos; siempre dentro de unos ciertos márgenes que nos permitieran atender sus necesidades de forma efectiva. Igualmente, era imprescindible poder contar con los espacios necesarios para su puesta en marcha, cuestión bastante compleja si consideramos la gran cantidad de alumnado matriculado en dicha Facultad.

Finalmente, como último objetivo, una vez que los estudiantes participaron en el programa, nos proponíamos detectar su nivel de satisfacción con éste. Para ello, se elaboró el cuestionario denominado

“Cuestionario de Satisfacción con el Programa E.S.C.L.O.S.A.” (Anexo). En éste, el alumnado valoraba cuestiones tales como la organización de los talleres, los contenidos, la metodología o la duración del programa. También valoraban aspectos relativos a los docentes que los impartían, los medios técnicos o los espacios e instalaciones, y señalaban algunos comentarios y sugerencias. En términos generales, la mayoría valoraban las actividades de forma muy positiva, decidieron participar porque lo creían necesario para su formación y gran parte de ellos afirmaba que el programa había respondido a sus expectativas, tal y como pusieron de manifiesto los estudiantes participantes. A nivel personal, los alumnos destacaron la capacidad de las docentes para solventar dudas y para generar un clima que favorecía el aprendizaje, mostrando un adecuado dominio de métodos y de contenido. También estaban de acuerdo con la adecuación de los espacios y las instalaciones. Por último, entre las sugerencias que señalaban aludían a la necesidad de llevar a cabo más actividades de este tipo.

De acuerdo con los objetivos marcados en la fase primera de este trabajo, proponíamos una hipótesis en la fase segunda, que es la siguiente: *El alumnado participante en el programa de intervención E.S.C.L.O.S.A., obtiene niveles más altos en comprensión lectora, ortografía técnicas y hábitos de estudio, habilidades sociales y autoconcepto que el alumnado que no ha participado.*

Una vez realizadas las pruebas estadísticas oportunas contempladas en el Capítulo VII, los datos muestran que después de la participación del alumnado en el programa, éstos cometen menos errores al describir el significado de las palabras, así como en la actividad de responder a cuestiones relativas al texto, es decir, los estudiantes mejoran su comprensión lectora. Este hecho lleva a pensar que éstos han mejorado sus estrategias lectoras, al trabajarlas de manera específica a través del programa. En cuanto a la ortografía, los estudiantes obtuvieron menor número de fallos

tanto en el dictado de las palabras como en el resto de ejercicios ortográficos. Por tanto, estos resultados, confirman esta hipótesis.

Asimismo, la evaluación de los estudiantes tras la participación en el programa mostró diferencias significativas en 4 de las dimensiones que contempla el Inventario de Hábitos de Estudio. Los alumnos mejoran las condiciones ambientales donde desarrollan su estudio, planifican mejor sus tareas, lo cual lleva a que asimilen mejor los contenidos tomando conciencia del acto de memorizar y mejoran también en cuanto a la sinceridad con la que responden al cuestionario. No ocurre lo mismo con la dimensión *materiales*, con lo que quizás se debería haber dedicado más tiempo al manejo de libros o al subrayado de textos, aunque no podemos perder de vista la estructura del programa al organizarse en sesiones de un determinado tiempo para minimizar, en la medida de lo posible, el entorpecimiento en el horario de clases del alumnado

La mejoría de las demás dimensiones puede deberse al entrenamiento que reciben los estudiantes en el programa, incluyendo además, las actividades de autorregulación que han seguido. No obstante, aunque las estrategias entrenadas fueron adecuadas, hubiera sido conveniente ampliar el número de sesiones previstas con el objetivo de enriquecer aún más las estrategias de autorregulación.

En relación a las habilidades sociales, se produjo también una notable mejoría en cinco de las seis dimensiones de la prueba. Los estudiantes reflejan mayor facilidad para expresarse de forma espontánea en situaciones sociales, expresan conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo, poseen capacidad para expresar enfado o desacuerdo con otras personas, muestran habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener y expresan de forma adecuada peticiones a otras personas de forma adecuada. Por el contrario, no se encuentran diferencias significativas en la dimensión: *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*, quizás por no entrenarse de forma directa en el programa, ya que no lo consideramos oportuno.

Finalmente, los alumnos participantes en el programa, mejoraron su nivel de autoconcepto en cada una de las dimensiones, por lo que cabe pensar que ésta se ha producido por la mejora del resto de variables sociopersonales y académicas. Los estudiantes que mejoran sus competencias académicas, mejoran sus hábitos de estudio y sus habilidades sociales, se sienten mejor con ellos mismos, ya que se perciben como estudiantes de forma positiva; se ven mejor en el desempeño de sus relaciones sociales, perciben mejor su estado emocional, ya que éste correlaciona positivamente con las habilidades sociales (García y Musitu, 2001). Además, se favorece su implicación, participación e integración en el medio familiar, lo que correlaciona positivamente con el rendimiento académico (García y Musitu, 2001); y, por último, los estudiantes se perciben mejor en su aspecto y su condición física.

Se debe hacer constar que los estudiantes participantes en el programa fueron evaluados nuevamente transcurridos 5 meses de su participación en el mismo. Una vez comparados los resultados de las dos medidas postratamiento, observamos apenas variaciones entre ambas, manteniéndose unos resultados muy similares en cada una de las variables evaluadas, lo que hace pensar que esto puede atribuirse a la participación en el programa.

Como se ha podido corroborar tras el análisis teórico realizado, es interesante elaborar un perfil del alumnado de nuevo ingreso en la facultad granadina de Ciencias de la Educación para conocer los datos sociodemográficos de los estudiantes que acceden a ella. Pero sin duda, lo más relevante es poder analizar las posibles necesidades de este tipo de alumnado cuando ingresa a la institución universitaria. De hecho, como hemos señalado, encontramos serios problemas de tipo académico, relacionados con cuestiones tan básicas como la comprensión lectora y la ortografía, máxime cuando se trata de alumnado universitario. Una vez determinada la presencia de estas necesidades, creemos que deben ser subsanadas lo más temprano posible, puesto que se verá influido su

rendimiento académico y, por ende, su permanencia en la universidad; por ello, nuestra decisión de trabajar con el alumnado de nuevo ingreso. Igualmente, para analizar de forma integral sus necesidades, se hace conveniente indagar sobre sus aspectos sociopersonales, tal como los hemos abordado, ya que estos aspectos influyen igualmente en el éxito académico de los estudiantes. Como confirmaba nuestro estudio, el alumnado evaluado presentaba, en un alto porcentaje, problemas en algunas habilidades sociales; así como unos niveles bajos de autoconcepto justificando la conveniencia de intervenir en estas variables.

Si nos remitimos a los resultados obtenidos en la fase segunda del estudio, donde se comparan los resultados del grupo participante en el programa y el grupo que no participó, podemos concluir que la iniciativa llevada a cabo a modo de programa de intervención psicopedagógica ha sido de interés y utilidad para los participantes. La mayoría de ellos consiguieron mejorar su comprensión lectora y ortografía, optimizaron sus hábitos de estudio y sus conductas autorreguladoras, mejoraron sus habilidades sociales y su autoconcepto. Asimismo, hay que resaltar la valoración positiva que hacen los estudiantes, pues es generalizada la opinión entre los participantes en el programa de haber cumplido con sus expectativas y la intención de volver a participar en actividades como ésta.

No obstante, esta tarea, no ha estado exenta de dificultades tal y como apuntábamos anteriormente. Hacer conscientes al alumnado de sus necesidades se convierte en una tarea bastante compleja y por otro lado, la pertinencia de ofertar estas actividades en función de sus horarios académicos.

Aunque la pretensión fue llegar a toda la población objeto de estudio, para garantizar el mayor beneficio de los estudiantes que pudieran participar, se siguió el muestreo señalado en el punto 3 del Capítulo V, con lo que el programa se puso en marcha con 20 estudiantes de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil. Esta situación determina que los resultados obtenidos en el presente trabajo se refieren a un pequeño



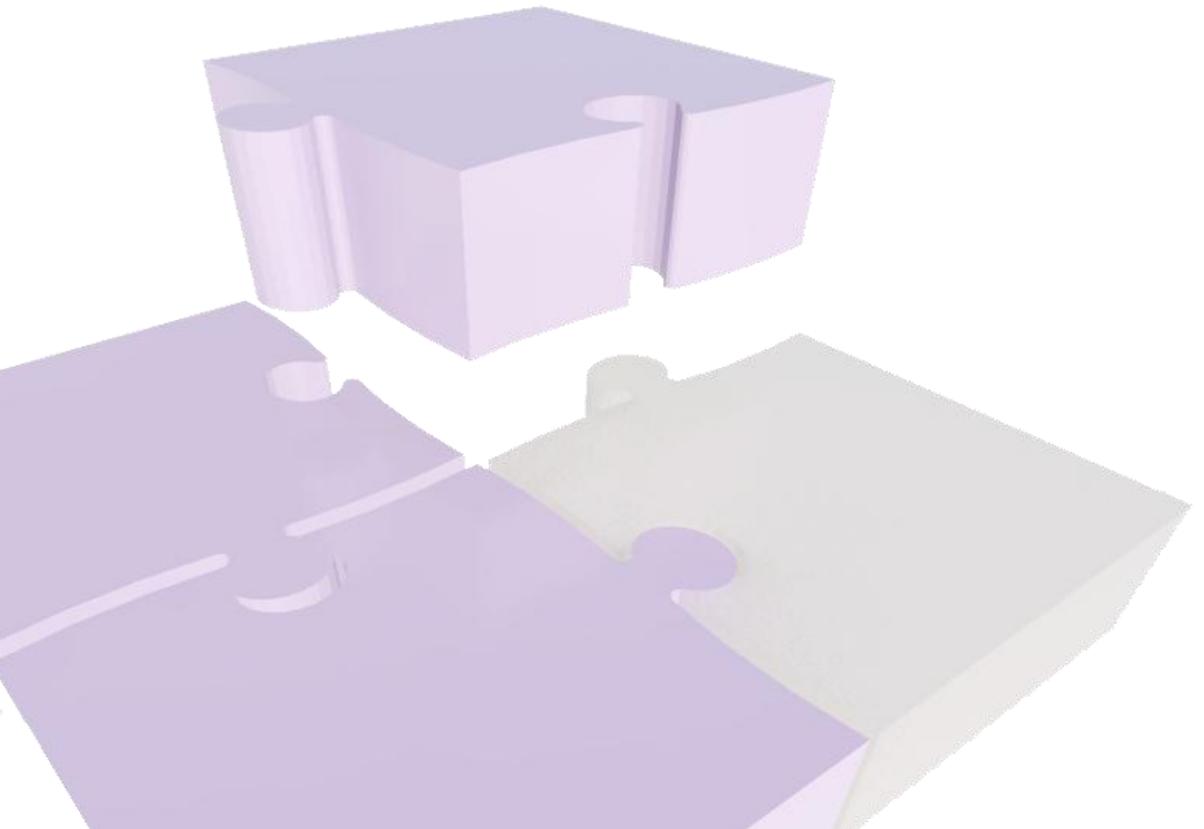
porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso, sin embargo, aunque se de esta situación, si atendemos al número de estudiantes que asisten normalmente a clase, puede considerarse representativo.

Para trabajar los hábitos, técnicas de estudio y autorregulación, se organizaron 4 sesiones de 2 horas, sin embargo, nos parece oportuno haber dedicado un mayor tiempo al trabajo de conductas autorreguladas, aprovechando aún más el material con el que se contaba.

Finalmente, es cierto que el alumnado universitario que ingresa en la universidad cuenta con apoyos para facilitar su adaptación y permanencia en ésta a través de la oferta que realizan la mayoría de las universidades, desde jornadas de acogida para mostrar las propias instalaciones y servicios, hasta los denominados "cursos cero", que intentan orientar al nuevo alumnado y que llevan a cabo actividades como los cursos de idiomas. Sin embargo, existe la necesidad de proporcionar a este tipo de alumnado, acciones que permitan conocer sus dificultades reales en todos los aspectos, contemplándolas de manera integral. Esto permitirá dotar al alumnado de herramientas y estrategias para hacer frente a su adaptación como estudiantes universitarios y por ende contarán con las suficientes habilidades para permanecer en la institución y tener éxito en sus estudios.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Aguilera, J. L. (2010).** *La tutoría en la Universidad: Selección, formación y práctica de los tutores: Ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior.* Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Albert, C., y Toharia, L. (2000).** El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. *Papeles de Economía Española*, 86, 192-212.
- Allgood, W. P., Risko, V. J., Álvarez, M. C., & Fairbanks, M. M. (2000).** Factors that influence study. En R. F. Flippo y D. C. Caverly (Coords.), *Handbook of college reading and study strategy research*, (pp. 201-219). NJ: LEA.
- Alonso, E., y Peñín, R. (2004).** La práctica evaluativa. En C. Pozo, E. Alonso y S. Hernández (Eds.), *Teoría, Modelos y Métodos en Evaluación de programas.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Alonso, E., y Pozo, C. (2004).** Algunos modelos relevantes en Evaluación de programas. En Pozo, C., Alonso, E. y Hernández, S. (Eds.), *Teoría, Modelos y Métodos en Evaluación de programas.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Alonso, J. (1992).** *Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Alonso, J (1995).** *Orientación Educativa: Teoría Evaluación e Intervención.* Madrid: Síntesis.
- Alonso, P., y Lobato, H. (2004).** Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 16(1), 63-79.
- Álvarez, M., y Bisquerra, A. (1996).** *Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M., y Rodríguez, S. (2000).** Cambios socio-educativos y orientación en el s. XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones, *Actas XII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía.*
- Álvarez, P. (2006).** La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la Enseñanza Superior: el Programa "Velero". *Contextos educativos*, 8, 281-293.



- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Martínez, P., Romero, S., y Rodríguez, J. (2002).** *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., y Romero, S. (2000).** Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. En H. Salmerón, y V. L. López (Coords.), *Orientación educativa en las universidades* (pp. 47-77). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Alvarez, V.; García, E.; Gil, J.; Romero, S., y Rodríguez, J. (1999).** El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 23-42.
- Álvarez, V., y Lázaro, A. (coords.). (2002).** *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Ander-Egg E. (1990).** *Repensando la investigación acción-participativa*. Comentarios, críticas y sugerencias. México: El Ateneo.
- Anguera, M. T. (1998).** *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Antonini, M., y Pino, J. (1991).** Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. En A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Arco, J. L., Buela, G., y Justicia, F. (1997).** Evaluación de programas. En G. Buela, y J. C. Sierra (Dirs.), *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (pp. 1033-1050). Madrid: Siglo XXI.
- Arco, J. L., y Fernández, D. (2011).** Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- Armengol, C., y Castro, D. (2004).** Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.
- Arnal, J., y Latorre, A. (1992).** *Investigación Educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Lapor.
- Ballester, R., y Gil, D. (2002).** *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.

- Banda, D., McAfee, J., Lee, D., & Kubina J., R. (2007).** Math preference and mastery relationship in middle school students with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 16(3), 207-223.
- Barberá, E., Castelló, M., y Monereo, C. (2003).** La toma de apuntes como sistema de autorregulación del propio aprendizaje. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 93-110). Madrid: Síntesis.
- Bausela, E. (2003).** Metodología de investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2).
- Bean, J. P. (1990).** Understanding why students stay or leave. En D. Hossler, J. P. Bean, and assoc. (Eds.), *The Strategic Management of College Enrollments*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. P., & Eaton, S. (2001).** The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice* 3(1), 73-89.
- Bean, J. P, y Metzner, B. (1985).** A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-650.
- Becker, G. S. (1962).** Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*.
- Becker, G. S. (1964).** *Human capital*. New York: NBER
- Belvis, E., Moreno, M. V., y Ferrer, F. (2009).** Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92.
- Benítez, J. L. (2003).** *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales en contextos escolares*: Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.
- Bernardo, J. y Calderero, J. F. (2000).** *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.



- Bisquerra, R. (1996).** *Orígenes y Desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea
- Blasco, P. (2005).** *Orientación para la transición entre la Educación Secundaria y la Universidad*. Barcelona: Laertes.
- Boza, A. (2001).** *Ser profesor, Ser Tutor. Orientación Educativa para los Docentes*. Huelva: Hergué.
- Breen, R., y Lindsay, R. (2002).** Different disciplines require different motivations for student success. *Research in Higher Education*, 43(6), 693-725.
- Bricall, J. (2000).** *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE
- Buendía, L. (2003).** Hacia una Universidad de calidad: algunos problemas pendientes. *Revista de la Facultad de Educación*, 20, 87-100.
- Buendía, L., Olmedo, E. M. y González, G. (2009).** Lifelong learning: diferentes contextos, diferentes situaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 185-202.
- Burns, R. B. (1990).** *The self concept. Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Logman..
- Caballo, V. E. (1986).** Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J. A. Carrobes (Comps.), *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones* (pp. 553-595). Madrid: Pirámide.
- Cabrera, A. F., Nora, A., Crissman, J., Bernal, E., Pascarella, E., y Terenzini, P. (2002).** Collaborative learning: its impact on college student's development and diversity. *Journal of College Student Development*, 43, 20-35.
- Cabrera, F., Donoso, T., y Marín, M. A. (1994).** *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P., y González, M. (2006).** El problema de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203. Tomado el 19 de septiembre, de 2008. En http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., y Álvarez, P. (2006).** Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación*

Educativa, 12(1) Tomado el 14 de Agosto, de 2009 de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm.

- Cantero, M. P., Pérez, N., y Pérez, A. M. (2008).** Diferencias en el perfil de competencias personales y socioemocionales en estudiantes universitarios de ciencias y educación. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 33-44.
- Capelari, I. (2009).** Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8).
- Carlino, P. (2003).** Leer textos científicos y académicos en la Educación Superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires, mayo, 2003 en XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29ª Feria del Libro. Tomado el 14 de abril, de 2008, de http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf
- Casanova, M. A. (1999).** *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La muralla.
- Castillo A. (2002).** *Compromisos de la Evaluación Educativa*. España: Editorial Prentice Hall.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2004).** *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson.
- Chalip, L. (1985).** Policy research as social science: Outflanking the value dilemma. *Policy Studies Review*, 5, 287-308.
- Colás, P. (2000).** Evaluación educativa: panorama científico y nuevos retos. En González, T. (2000). (Coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico*. Málaga, Aljibe.
- Colás, P., y Rebollo, M. A. (1993).** *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Comisión Europea (2005).** *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Tomado el 10 de junio, 2009, de



http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf

Consejo de Coordinación Universitaria (2002). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe global 1996-2000. Tomado el 28 de junio, de 2007, de <http://www.aneca.es/actividades/docs>

Consejo de Coordinación Universitaria (2003). Borrador del catálogo de indicadores del sistema universitario público español. Tomado el 10 de junio, de 2007 de <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/indicadores/indicado.pdf>

Consejo De Europa (2004). *Proyecto de Resolución del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa de 18 de mayo de 2004.*

Consejo de Universidades. (2000). *Guía de evaluación para el plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades.* Madrid: Consejo de Universidades, Ministerio de Educación y Cultura.

Consejo Europeo de Lisboa (2000). Celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000. Tomado el 12 de mayo, de 2009, de <http://www.europarl.europa.eu>

Coriat, M., y Sanz, R. (Eds.) (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada.* Granada: Universidad de Granada.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191-225). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 127-151.

Correa, N., Ceballo, E., y Rodrigo, M.J. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante nueva cultura educativa.* Barcelona: Síntesis.

- Covington, M. V. (2000).** Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Cronbach, J.L. (1982).** *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- De Brito, N., y Angeli, A. (2005).** Comprensión de lectura en universitarios cursantes del primer año en distintas carreras. *Paradigma*, 26, (2) 99-113.
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N., y Van Merriënboer, J. (Eds.). (2003).** *Power Environments: travelling basic components and dimensions*. Amsterdam: Pergamon Press.
- De la Fuente, J., y Justicia, F. (2003).** Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171.
- De la Fuente, J., y Justicia, F. (2007).** El modelo DIDEPRO de regulación de la enseñanza y del aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13(3), 535-567.
- De Miguel, M. (2000).** Evaluación externa de un programa de educación social. En Pérez, G. (Coord.): *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M., y Arias, J. M. (1999).** La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Delgado, M^a. L., Casado, M. I., García, F., y Maestú, F. (2011).** Programa de entrenamiento en Inteligencia Emocional y Habilidades de Comunicación para estudiantes universitarios. *XII Congreso virtual de psiquiatría. Interpsiquis*. Tomado el 11 de junio, de 2011 de <http://www.interpsiquis.com>
- Díaz, J. M., y Gámez, E. (1997).** Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6, 13.
- Dole, P., Duffy, L., Roehler, H., y Pearson, B. (1991).** Moving from the Old to the New: Research of Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61(2).



- Domínguez, E., y Cañamero, P. (2008).** Perfil del alumnado extremeño de Educación Superior. *Alcántara, Revista del Seminario de Estudios Cacerreños*, 69, 49-73.
- Dubois, M. E. (2000).** *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Echevarría, B. (1997).** Los servicios de orientación universitarios. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad*. Barcelona: Laertes.
- Echevarría, J. (2005).** Aprender a leer y escribir en formato electrónico: ¿Nuevas lecturas? ¿Nuevas formas de leer? *XIII Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Echevarría, M. A., y Gastón, I. (2000).** Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista Psicodidáctica*, 10, 59-74.
- EFQM (European Foundation for Quality Management) (1999).** Tomado el 17 de junio, de 2009, de [http:// www.efqm.org](http://www.efqm.org)
- Eisner, W. E. (1985).** *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.
- Elósegui, E. Romero, J. F., Lavigne, R., y Ruíz, I. (2003).** Aplicación de un programa de composición escrita y comprensión lectora en alumnos de educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 57-78.
- Entwistle, N. (1988).** *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Escandell, O., Marrero, G., y Castro, J. J. (2002).** El abandono universitario: La opinión de los estudiantes de la ULPGC. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 1(8-9), 305-338.
- Escandell, O., Marrero, G., y Rubio, F. (1999).** *El abandono de los estudiantes en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria: sus causas, propuestas de estrategias para su disminución*. Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.

- Expósito, J., y Olmedo, E. (2006).** *Evaluación de programas: teoría, investigación y práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Feldman, R. S. (2005).** *Improving the first year of college: research and practise*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández, F. D. (2007).** *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis doctoral inédita, Granada, Universidad de Granada.
- Fernández, J., y Ramírez, M. A. (2002).** Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5) 275-282.
- Fernández, R. (Ed.) (1995).** *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Figuera, P., Dorio, I., y Forner, A. (2003).** Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*. 21(2) 349-369.
- Frederick, F., y Morgeson, M. (2005).** Selecting individuals in team settings: the importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge: *Personal Psychology*. 58, 583-611.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. A. (2003).** *Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. London: Routledge Falmer.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004).** La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- Gallo, P. (2007).** *Desarrollo de la comprensión lectora durante la adolescencia: Bases psicológicas para un programa de intervención en el analfabetismo funcional*. Madrid: CEPE.
- Garanto, J. (1989).** Modelos de evaluación de programas educativos. En M. P. Abarca (Coord.), *La evaluación de programas educativos* (pp. 43-78). Madrid: Escuela Española.
- García, A., y Troyano, Y. (2009).** El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red U. Revista de Docencia*



Universitaria, 3. Tomado el 13 de enero, de 2011, de:
http://www.um.es/ead/Red_U/3/337, 189-210.

García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual.* Madrid: TEA.

García, J. A., Eloúsa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L., y Gárate, M. (2004). *Comprensión Lectora y Memoria Operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales.* Barcelona: Paidós.

García, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores.* Madrid: Síntesis.

García, M. (1999). Un proyecto para la mejora de la orientación universitaria: el programa Tutor. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 401-406.

García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M., y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.

García-Sánchez, J. (2000). Evaluación e Intervención en las Funciones Verbales. Lectura y Escritura. En J. García-Sánchez (Coord.) *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares*, 189-201. Barcelona: Oikos-Tau.

Gavira, J. L. (2005). La equiparación del expediente de bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la Universidad. *Revista de Educación*, 337, 351-387.

Gil, J. (2002). *La enseñanza universitaria en España: oferta, demanda y resultados.* En V. Álvarez, y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 59-82). Málaga: Aljibe.

Gismero, E. (2002). *EHS Escala de Habilidades Sociales.* Madrid: TEA.

Gómez-Villalba, E., y Pérez, J. (2001). *Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria.* Editorial Universidade da Coruña.

Gómez-Villalba, E., Pérez, J., González, L. C., Hoyos, R. C., y Cañado, G. M. (2000). *Desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el área de lengua castellana y literatura.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Gonzalez, A. (1996).** *Lecturas sobre autorregulación del aprendizaje escolar.* Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa, Facultad de Humanidades: Universidad de Vigo.
- González, A. (2001).** Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *IberPsicología*, 6(1), 30-67.
- González, A. (2005).** *Motivación académica, teoría, aplicación y evaluación.* Madrid: Pirámide.
- González A. M., Álvarez, P. Bethencourt, J. T., y Cabrera, L; (2005).** Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: un estudio en la universidad de la Laguna. *Actas de la Conferencia Internacional de la AIOSP: Carreiras e Contextos: Novos desafios e tarefas para a orientacao.* Lisboa (Portugal).
- González, C. (2007).** Instrumento elaborado ad hoc.
- González, I., y Martín, J.F. (2004).** La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), pp. 299-315.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003).** *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1.* Bilbao, Universidad de Deusto.
- González R, Valle A, Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2002).** Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González-Pienda, J. C. Núñez, L. Álvarez y E. Soler (Eds.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.
- González, R.M. (1989).** *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid.* Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, R. M. (1993).** Principales dificultades en el rendimiento académico en primer año de carreras de Ingeniería. En M. Latiesa, M. Muñoz, R. M. González, y A. Blanco (Eds.), *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la Universidad* (pp. 261-280). Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia.



- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R. Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., y Bernardo, A. (2003).** Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., y González-Pumariega, S. (2002).** A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G., y Valle, A. (2000).** Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Gonzalo, M. y Nieto, M. P. (cords.) (2009).** Programas de acogida y orientación al estudiante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13(3), pp. 345-347.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007).** Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Goodman, K. (1971).** Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The Psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, P. B. (1972).** One second of reading. En H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Del. IRA.
- Gresham, F. M. (1988).** Social Skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J. C. Witt, S. N. Elliot, y F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of Behavior Therapy in Education*. New York: Plenum Press, 523-546.
- Gross, L., y Humphreys, T. (1985).** *Evaluating intervention programs*. New York, NY: Teachers Collage Press.

- Guerrero, C. (2011).** Los servicios de orientación de la Enseñanza Superior en Europa: un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 219-238.
- Gutiérrez, C. (2002).** *La deserción de los estudiantes en las titulaciones de la Universidad de Canaria evaluadas en el plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades.* Tesis doctoral no publicada, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria.
- Hernández, A. (2001).** La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de E.S.O.: Diseño y desarrollo de tres programas de instrucción. *Bordón*, 53(1), pp.53-71.
- Hernández, F., Rosàrio, P., y Cuesta, J. D. (2010).** Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.
- Hernández, J. (2004).** La Universidad Española en Cifras (2004). *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)*, Madrid.
- Hernández, P., y García, L. A. (1991).** *Psicología y enseñanza del estudio.* Madrid: Pirámide.
- Herrera, F., Ramírez, M.I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004).** ¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?. *Revista iberoamericana de educación.* Tomado el 24 de agosto, de 2008, de <http://www.rieoei.org/investigacion.php>
- Herrera, L., y Cabo, J. M. (Coords.) (2008).** Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ECTS. Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas. Granada: Colección Educación Superior Europea: Comares.
- Herrera, L., y Lorenzo, O. (2009).** Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
- Holland, T. (1966).** *The psychology of vocational choice.* Waltham.



- Hounsell, D., Entwistle, N. y cols. (2001-2003).** *ETL project. Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses*. The School of Education, University of Edinburg. www.ed.ac.uk/etl/project.html
- Informe de la Comisión Europea,** mayo de 2006. Tomado el 26 de septiembre, de 2009, de http://ec.europa.eu/index_es.htm
- Informe Education at a glance (2008).** (OECD) Indicators. Tomado el 16 de junio, de 2010, de <http://www.oecd.org/dataoecd/16/59/41262207.pdf>
- IRDAC Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Comisión (1994).** *Calidad y Relevancia: un estudio para la educación*.
- Isus, S. (1995).** *Orientación universitaria. De la enseñanza secundaria a la Universidad*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Jacobs, B., & Van der Ploeg, F. (2006).** Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy*, 21 (47), 535-592.
- Jiménez, V. (2004).** *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense.
- Johnston, P. (1989).** *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.** (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Kelly, J. A. (1987).** *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- King, J. A., Morris, L. L., y Fitz, C. T. (1978).** *How to assess program implementation*. Newbury Park, CA: Sage Pub.
- Knut, G., y Frode S. (2005).** Evaluation of a Norwegian postgraduate training programme for the implementation of Aggression Replacement Training. *Psychology, Crime & Law*, 11, 435-444.

- Kuhl, J. (1985).** Volitional mediators of cognitive behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.), *Action control* (pp. 101-128). New York: Springer.
- Laberge, D. & Samuels, S.J. (1974).** Toward a theory of automatic information processing in reading. En H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Del. IRA.
- Lafourcade, P. (1985).** *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel
- Landry, C. C. (2003).** Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 64(3), pp. 825.
- Latiesa, M. (1992).** *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Levin, H. M. (1975).** Cost-effectiveness analysis in evaluation research. En M. Guttentag, y E. L. Struening (Eds.), *Handbook of evaluation research* (pp. 89-122). Beverly Hills, CA: Sage Pub.
- Linehan, M. M. (1987).** Interpersonal effectiveness in assertive situations. En Bleachman, E. A. *Behavior modification with women*. New York: Guilford Press.
- Llanos, C.C. (2006).** *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. Editorial de la Universidad de Granada.
- López, E., y Oliveros, L. (1999).** La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 83.
- López-Justicia, M. D., Fernández, C., y Polo, M. T. (2005).** Relación entre el nivel de estudios y el autoconcepto en adultos con discapacidad motora. *Psicología Educativa*, 11(2), 99-111.
- López-Justicia, M. D., Fernández, C., y Polo, M.T. (2006).** Peculiaridades del autoconcepto de adultos con retinosis pigmentaria. *Visión*, 29, 8-11.
- López-Justicia, M. D., Hernández, C. M., Fernández, C., Polo, M. T., y Chacón, H. (2008a).** Características formativas y socioafectivas del alumnado de



nuevo ingreso en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(6), 95-116.

López-Justicia, M. D., Hernández, C., Fernández, C., Polo, M. T. y Chacón, H. (2008b). Lectura y escritura en alumnado universitario de Educación de primer curso: análisis de necesidades. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* 21(2).

López-Justicia, M. D., & Nieto, I. (2006). Self-concept of Spanish young adults with retinitis pigmentosa. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100(6), 366-370.

López-Justicia, M. D., Pichardo, M.C., Amezcua, J.A., & Fernández de Haro, E. (2001). Self-Concept in Spanish Low-Vision Children and Adolescents and Their Normal-Vision Peers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95(3), 150-161.

Luján, J. R., y Resendiz, A. N. (1981). Hacia la construcción de un modelo causal en el análisis de la deserción. México D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Malik, B., Sánchez, M. F., y Ballesteros, B. (1997). Los centros de orientación en las universidades españolas. *VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE)* (pp. 669-672). Sevilla: ICE Universidad de Sevilla.

Martí, E. (2003). Conclusiones: El estudiante universitario del siglo XXI. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 111-116). Madrid: Síntesis

Martín, E., García, L. A., Torbay, A., y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), pp. 401-412.

Martínez, J. A. (2010). Relación entre la actitud, el auto-concepto y los valores con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de*

Educación y Desarrollo, 2, (19), 1-12. Tomado el 21 de abril, de 2011, de <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>

Martínez, J. I. (2004). *La medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Madrid

Martínez, M. (2009). La orientación y la tutoría en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Fuentes*, 9, 78-97.

Martínez, M., y Crespo, E. (2009). La tutoría universitaria en el modelo de la Convergencia Europea. En C. Gómez Lucas, y S. Grau (Coords.), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp. 451-466). Alicante: Marfil.

Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.

Martínez, P., y Martínez, M. (2011). La orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14(1), 253-265. Tomado el 25 de mayo, de 2011, de <http://www.aufop.com>

Martínez, R. (2004). *Concepción de Aprendizaje, Metacognición y Cambio Conceptual en Estudiantes Universitarios de Psicología*. Tesis Doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona.

Martínez-Otero, V., y Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. 35(7). Tomado el 17 de junio, de 2009, de: www.rieoei.org/deloslectores/927MartinezOtero.PDF

Mata, S., Gallego, J. L., y Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón*, 59(1), 153-166.

Mateos, M., y Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 79-92). Madrid: Síntesis.



- McDonald, B. (1976).** Evaluation and the control of education. *Curriculum Evaluation Today: trends and implication*. En D. Tawner (Ed.), School Council.
- MEC, (2004).** Ministerio de Educación y Ciencia. Tomado el 8 de marzo, de 2004, de en: <http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades.html>
- Medina, O. (2008).** Universidad y educación de personas adultas. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de las Personas Adultas EFORA*, 2, 113-133.
- Meltsner, A. (1972).** Politic feasibility and policy analysis. *Public Administration Review*, 32(6), 859-867.
- Metz, G. W. (2002).** Challenges and changes to Tinto's persistence theory. *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. Columbus, OH.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003).** La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis
- Monjas, I. (2000).** *La timidez en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Monjas, I. (2002).** *Programa de enseñanza de habilidades sociales de interacción social (PEHIS)*. Madrid. Madrid: 2002.
- Monroney, R. M. (1977).** Needs assesments for Human Services. En W. F. Anderson y otros (Eds.) *Managing Human Services*, International City Management Association, Washington.
- Montanero, M. (2004).** Cómo evaluar la comprensión lectora. Alternativas y limitaciones. *Revista de educación*, 335. Tomado el 23 de marzo, de 2009, de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re33526.pdf>
- Montanero, M., Blázquez, F., & León, J. A. (2002).** Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la educación secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 37-52.

- Mora, J. G. (1998).** La evaluación institucional de la Universidad. *Revista de Educación*, 315, 29-44.
- Mota de Cabrera, C. (2006).** El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua: Una perspectiva histórica. *Acción Pedagógica*, 15(1), 56-63. Tomado el 28 de abril, de 2010, de: <http://www.saber.ula.ve/accionpe/>
- Muñoz, G., y Gómez, J. (2005).** Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa* 23(2), 417-432.
- Naylor, R. A., y J. Smith (2004).** Determinants of Educational Success in Higher Education. En G. Johnes y J. Johnes (Eds.) *International Handbook in the Economics of Education*, Elgart.
- Nora, A. (2002).** The depiction of significant other in Tinto's "rites o passage": A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practise*, 3(1), 41-56.
- Nota, L., Soresi, S., y Zimmerman, B.J. (2004).** Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal Educational Research*, 41(3), 198-251.
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006).** Presentación. *Papeles del Psicólogo*, 27(003), 133-134.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L. y González Torres, M. C. (1998).** Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Cabanach, R., y Valle, A. (1998).** Causal relationship between the self-concept and academic achievement. *International Conference on Motivation: 6th Workshop on Achievement and Task Motivation*, Thessaloniki, Greece.
- OCDE (2004):** *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*, OCDE, MEC, Madrid.



- OCDE (2008a).** *Four future scenarios for higher education*. Documento policopiado (Paris, OCDE).
- OCDE (2008b).** *L'enseignementsupérieur à l'horizon 2030*. Vol. 1 (Paris, OCDE).
- Oficina de Planificació i Qualitat. Universidad Autónoma de Barcelona (2005).** *El abandono de estudiantes universitarios. Encuentro internacional "Deserción estudiantil en educación superior"*, Bogotá.
- Oliveira, K. L., y Santos, A. (2006).** Compreensao de textos e desempenho académico. *Revista de Psicologia* 7(1), 19-27.
- Oliveira, R., y Oliveira, K. (2007).** Leitura e condições de estudo em universitários ingresantes. *Psic* [online] 8(1), pp. 51-59. Tomado el 16 de noviembre, de:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142007000100007&lng=pt&nrm=iso
- Palumbo, D. (Ed.) (1987).** *The politics of program evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Pub.
- Panera, F., Davalillo, A., y Panera, A. (2010).** Cómo mejorar el rendimiento académico en la enseñanza superior: una perspectiva de gestión por procesos, *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*, Buenos Aires, 13-15 Septiembre.
- Parlett, M., y Hamilton, D. (1977).** Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programs. En Hamilton D. y otros (Eds.), *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (1991).** *How Collage affects students. Findings and insights from twenty years of research* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pegalajar, M., y Berrocal, E. (2011).** Propuesta de un modelo de evaluación de la Formación Profesional Ocupacional. *Revista Educaçao Skepis*, 2(3), 2007-2033.
- Peralta, F. J., y Sánchez, M. D. (2006).** Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.

- Pérez, J., Cañado, M. L., y Pérez, M. L. (2000).** *Composición escrita cuatro: cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria*. Valladolid: La Calesa.
- Pérez, J., Galera, R., y Pérez, M. L. (1998).** *Pruebas para el diagnóstico cualitativo de la ortografía en el ciclo III de la Educación Primaria*. Valladolid: La Calesa.
- Pérez, M., y Carretero, R. (2003).** La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 173-190). Madrid: Síntesis.
- Pérez, N., Fidella, G., y Soldevila, A. (2010).** Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13 (34).
- Perry, N. E. (2002).** Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- Pintrich, P. R. (1994).** Student motivation in the college classroom. En Pritchard, K. W. y McLaran, R. (Eds.), *Handbook of College Teaching: Theory and application* (pp. 23-24). Westport, CN, Greenwood Press.
- Pintrich, P.R. (2000).** The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades, (2000).** Real Decreto 408/2001, de 20 de abril) por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades. (Publicado en BOE nº 295, de 21 de abril de 2001). Tomado el 16 de octubre, 2009 de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php
- Pózar, F. (2002).** *Inventario de hábitos de estudio*. Madrid: TEA Ediciones.
- Pozo, C. (1996).** *El fracaso académico en la Universidad: Evaluación e intervención preventiva*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.



- Pozo, C. (2000).** *El fracaso académico en la Universidad: Evaluación e intervención preventiva*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Pozo, C., Alonso, E., y Hernández, S. (2004).** *Teoría, modelos y métodos en evaluación de programas*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Pozo, C., y Hernández, J. M. (1997).** El fracaso académico en la Universidad: Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. En P. Apodaca, y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 137-152). Barcelona: Laertes.
- Puustinen, M., y Pulkkinen, L. (2001).** Models of Self Regulated Learning: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286
- Ramírez, A. (2002).** La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En V. Álvarez y A. Martínez (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Ramírez, M. C. (2005).** Conceptualización y medición de las habilidades sociales en un contexto universitario mexicano. *II Encuentro Nacional de Orientadores*, 501 – 511.
- Ramírez, M. I. (1997).** *La adaptación como factor de rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí*. Ceuta, UNED.
- REAL DECRETO 408/2001**, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades.
- REAL DECRETO 1125/2003**, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Reboloso, E., Fernández-Ramírez, B., y Cantón, P. (2008).** *Evaluación de programas de intervención social*. Madrid: Síntesis.
- Repetto, E. (1994).** Modelos actuales de programas para el desarrollo de la carrera. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP* (pp. 19-33). Valencia: AEOEP

- Repetto, E. (2000).** La orientación educativa: situación actual de la teoría y la práctica en la orientación para el desarrollo de la carrera. En J. Ruiz y A. Medina (Coords.) *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía.* (pp. 11-31). Jaén: AEOP-Universidad de Jaén.
- Repetto, E. (2003).** La competencia emocional y las intervenciones para su desarrollo. En Repetto, E. (Ed.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica 2*, 454-482.
- Repetto, E., Téllez, J. A., y Beltrán, S. (2002).** *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje.* Madrid. UNED.
- Reyero, M., y Tourón, J. (2003).** *El desarrollo del talento: la aceleración como estrategia educativa.* A Coruña: Netbiblo.
- Roces, C., y González M. C. (1998).** Capacidad de autorregulación del aprendizaje. En J.A. González Pienda y J.C. Núñez (Eds.), *Dificultades de aprendizaje escolar* (pp. 239-259). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, F., Espinosa, D., y Granados, M.I. (2006).** La orientación en la etapa universitaria. Evaluación inicial y medidas preventivas. *Escuela Abierta*, 9, 75-97.
- Rodríguez, J. (2004).** *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas.* Tomado el 20 de junio, de 2007, de: <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?p=29~~96>.
- Rodríguez, J., Inglés, C., Estévez, C., Cañadas, I., Mira, J., Reboloso, E., Fernández, B. Cantón, P., Salvador, C. M., Méndez, F., y Latorre, J. M. (2004).** *Tasa de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles.* Informe de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Tomado el 20 de Mayo, de 2007, de: <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp>



- Rodríguez, M.A. (Coord.) (2002).** *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI*. Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Rodríguez, S. (1997).** Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la universidad: Orientación y evaluación* (pp. 23-67). Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, S. (Coord.) (2004).** *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, S., Álvarez, M., Echeverría, B., y Marín, M. A. (1993).** *Teoría y práctica en la orientación educativa*. Barcelona: PPU
- Rosário, P. (2004).** *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J., y González-Pienda, J. (2004).** Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (1), 131-144.
- Rossi, P. H., y Freeman, H. E. (1993).** *Evaluation: A systematic approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ruddell, R. B., & Speaker, R. B. (1985).** The interactive reading process: A model. En H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D. E.: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1977).** Toward an interactive model of reading. En H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- Salmerón, H. (2010).** Los servicios de orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. *Ágora digital: Revista de la Universidad de Huelva*. Tomado el 10 de abril, de 2011 de: <http://hdl.handle.net/10272/3453>
- Salvador, F. y Mieres, C. (2006).** Comprensión lectora de alumnos de educación primaria y secundaria obligatoria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 19, 81-92.
- Sánchez, M. F. (1999).** Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de

universitarios y profesionales. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 9(15), 87-107.

- Sánchez, M. F., Guillamón, J. R., Ferrer, P., Villalba, E., Martín, A. M., y Pérez, J. C. (2008).** Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., Arnal, E. (2008).** *Tertiary Education for the Knowledge Society* (1) (Paris, OCDE).
- Santos, A., Suehiro, A., y Oliveira, K. L. (2004).** Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia: Campinas*, 21, 29-42.
- Sanz, R. (1990).** *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz, R. (1991).** La orientación en la educación pos obligatoria: La orientación educativa en la Universidad, *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid, MIDE y AEOEP, pp. 111-119.
- Sanz, R. (2001).** *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*, Madrid: Pirámide.
- Sanz, R. (2005).** Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 69-95.
- Sebastián, A. (1990).** *Las funciones docentes del profesor de la UNED: Programación y evaluación*. Madrid. UNED.
- Schultz, T.W. (1961).** Investment in human capital. *American Economic Review*, 1, 89-98.
- Scriven, M. (1974).** The methodology of evaluation. En R. E. Stake, et al. (Eds.), *Perspectivas on curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, 1 (pp. 39-83). Chicago, IN: Rand-McNally.
- Scriven, M. (1994).** Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 147-166.
- Shavelson, J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976).** Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Smith, F. (1982).** *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Solé, I. (1994).** *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.



- Solé, I. (2006).** De la lectura al aprendizaje. En C. Lomas (Comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Stake, R. E. (1975).** *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Stufflebeam, D. L. (2002).** *Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC
- Stufflebeam, D. L. (2003).** The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp.31-62). Doortrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1985).** *Systematic evaluation*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987).** *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona. Paidós, MEC.
- Suchman, E. A. (1967).** *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- Teichler, U., y Bürger, S. (2008).** Évolution des effectifs d'étudiants et du taux d'obtention de diplômes dans la zone de l'OCDE: quels enseignements pouvons-nous tirer des statistiques internationales? *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, 1*, 161- 185 (Paris, OCDE).
- Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A., y Rodríguez, M. J. (1994).** Perspectivas metodológicas de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa, 24*, 93-128.
- Thomas, L. (2002).** Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal Education Policy, 17*(4), 423-442.
- Thurow, L. (1973).** The political economy of income redistribution. *Annals of the American academy of political and social science, 409*, 146-155
- Tinto, V. (1975).** Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*, 89-125.
- Tinto, V. (1993).** *Leaving collage: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press. Trend Chart Innovation

Policy in Europe (2005). European Innovation coreborard. Tomado el 17 de Junio, de 2007 de: <http://trendchart.cordis.lu/scoreboards/scoreboard2007/indez.cfm>

- Tomás, J. M., y Oliver, A. (2004).** Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self- concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293.
- Torrano, F., y González, M.C. (2004).** El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Torres, F., Pompa, E., Meza, C., Ancer, L., y González, M. T. (2010).** Relación entre auto concepto y apoyo social en estudiantes universitarios. *International Journal of Good Conscience*, 5 (2), 298-307. Tomado el 21 de enero de 2011 de: [http://www.spentamexico.org/v5-n2/5\(2\)298-307.pdf](http://www.spentamexico.org/v5-n2/5(2)298-307.pdf)
- Torres, J.A. (2000).** El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad. En Salmerón, H. y López V. (Eds.): *Orientación educativa en las Universidades*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 125-132.
- Torres, M., Tolosa, I., Urrea, M. C., y Monsalve, A. (2009).** Hábitos de estudio versus fracaso académico. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 33(2), 15-24.
- Toscano, M. O. (2001).** Necesidad de la Orientación en la Universidad. *Ágora digital*, 2, 1-6.
- Tuckman, B.W. (2003).** The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.
- Tyler, R. (1950).** *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- Upcraft, M.L., y Stephens, P.S. (2000).** Academic advising and today's changing students, en Gordon, V.N. y Habley, W.R. (Eds.), *Academic Advising. A comprehensive handbook*, San Francisco: Jossey-Bass.



- Valle, A., González R., Rodríguez S., Piñeiro I., y Suárez J.M. (1999).** Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- Vallecillos, A., y Pérez, R. (1996).** Permanencia y rendimiento académico global de los estudiantes en la licenciatura de matemáticas en la Universidad de Granada (años 1979- 1992). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 225-267.
- Van-der Hofstadt, C., y Quiles, M.J. (2006).** *Mejora las habilidades de tus estudiantes*. Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Vedung, E. (1997).** *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid: IHP.
- Velasquez, M., Corneo, C., y Roco, A. (2008).** Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), pp. 123-138. Universidad Austral de Chile. Chile.
- Vélaz de Medrano, M. C. (1998).** *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Ventosa, V.J. (2001).** *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid: CCS.
- Vidal, J., Díez, G., y Vieira, M. J. (2001).** *La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: Innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria*. Madrid: Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Villaroel, V. A. (2001).** Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé: Revista de la Escuela de Psicología*. 10(1), 3-18.
- Villena, M. D., Muñoz, A., Polo, T., y Jiménez, J. (2010).** Organización de la orientación universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: la Unidad de Orientación de Centro. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1387-1404.
- Vincent-Lancrin, S. (2008).** Quelestl'impact de la démographie sur les systèmesd'enseignementsupérieur? Une approcheprospectivepour les

pays de l'OCDE. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, 1, pp. 41-105 (Paris, OCDE).

Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Markham

Wilson, R. L., y Hardgrave, B. C. (1995). Predicting graduate student success in an MBA program: Regression versus classification. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 186-195.

Witkin, B. R. (1984). *Assessing needs in educational and social programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Yorke, M. (1999). *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher educations*. London: Falmer.

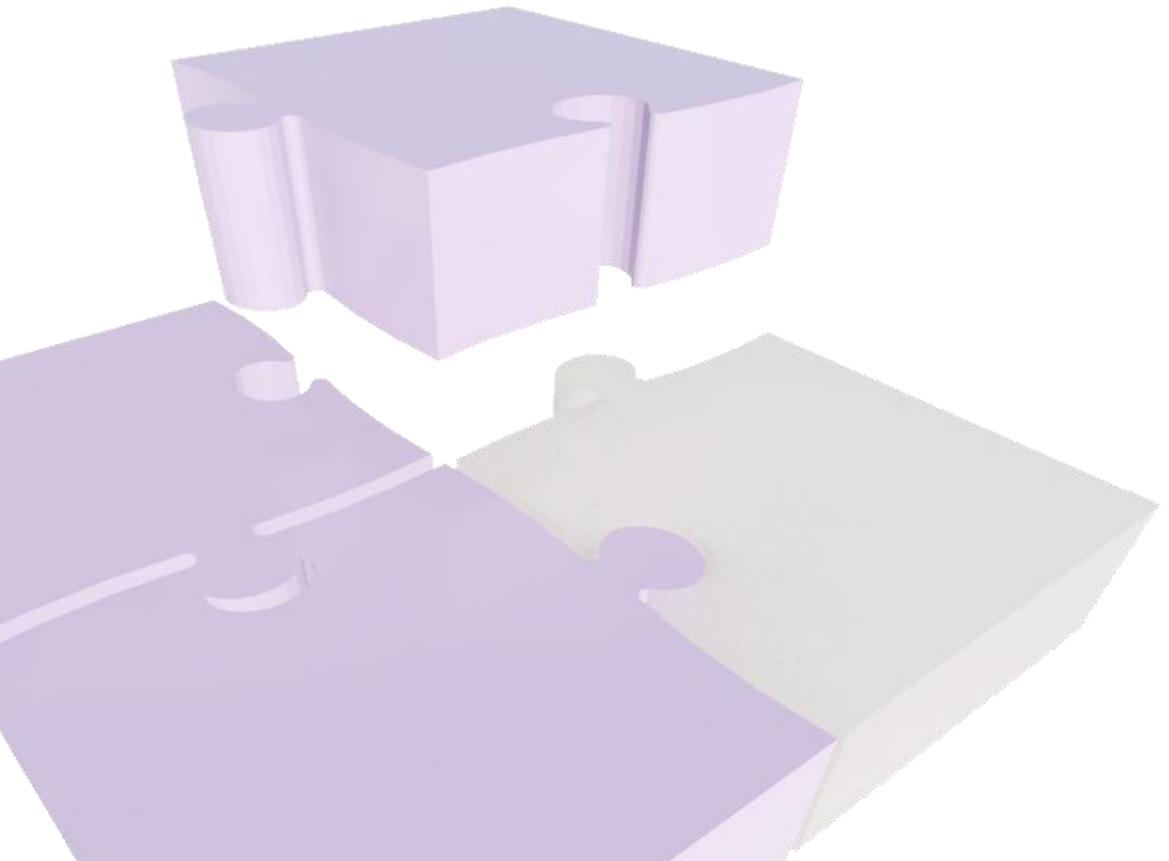
Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, 2002.

Zeidner, M., Boekaerts, M., y Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 749-768) San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-37). London: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: an overview*. *Theory into Practice*, 41(2), 64 – 70.

Zimmerman, B., Greenberg, D., y Weinstein, C. (1994). Autorregulación del tiempo de estudio en el aula: un enfoque estratégico. En: A. González Fernández (1996). *Lecturas sobre autorregulación del aprendizaje escolar* (pp. 167-189). Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Universidad de Vigo.



Anexo 1. Índice de tablas y gráficos

Tabla 1. Fases de los procesos reguladores del aprendizaje	129
Tabla 2. Taller de Comprensión Lectora.....	185
Tabla 3. Taller de Ortografía	196
Tabla 4. Taller de Hábitos, Técnicas de Estudio y Autorregulación	187
Tabla 5. Taller de Habilidades Sociales.....	188
Tabla 6. Distribución de la muestra.....	192
Tabla 7. Edad	206
Gráfico 8. Edad.....	206
Tabla 9. Sexo.....	207
Gráfico 10. Sexo	207
Tabla 11. Titulación.....	208
Gráfico 12. Titulación	208
Tabla 13. Estado civil.....	209
Gráfico 14. Estado civil	209
Tabla 15. Lugar de residencia	210
Gráfico 16 . Lugar de residencia.....	210
Tabla 17. Situación laboral	211
Gráfico 18. Situación laboral.....	211
Tabla 19. Nivel de estudios del padre	212
Tabla 20. Nivel de estudios de la madre.....	212
Tabla 21. Ocupación del padre.....	213
Gráfico 22. Ocupación del padre	214
Tabla 23. Ocupación de la madre	214
Gráfico 24. Ocupación de la madre.....	215
Tabla 25. Carácter del centro donde cursó estudios primarios.....	215
Tabla 26. Carácter del centro donde cursó estudios de Secundaria y Bachillerato	216
Tabla 27. Estudios previos para acceder a la Universidad	216
Gráfico 28. Estudios previos para acceder a la Universidad	217
Tabla 29. Modalidad de acceso a la Universidad	217
Gráfico 30. Modalidad de acceso a la Universidad.....	218

Tabla 31. Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria	218
Gráfico 32. Asignaturas en las que ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria	219
Tabla 33. Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria.....	220
Gráfico 34. Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Educación Primaria.....	220
Tabla 35. Asignaturas en las que ha tenido dificultades en Secundaria o C.F.G.S.	221
Gráfico 36. Asignaturas en las que ha tenido dificultades en Secundaria o C.F.G.S.	221
Tabla 37. Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Secundaria o C.F.G.S.....	222
Gráfico 38. Asignaturas en las que ha destacado o no ha tenido especiales dificultades en Secundaria o C.F.G.S.....	222
Tabla 39. Nota media de acceso a la Universidad.....	223
Tabla 40. Número de asignaturas matriculadas	224
Gráfico 41. Decisión por la que se decide cursar la carrera.....	224
Tabla 42. Criterio en la elección de la carrera.....	225
Gráfico 43. Criterio en la elección de la carrera	225
Tabla 44. Información sobre la carrera antes de matricularse.....	226
Gráfico 45. Información acerca de la carrera	226
Tabla 46. Nivel de dificultad de la carrera.....	227
Tabla 47. Salidas profesionales que posibilita la carrera	227
Tabla 48. Valoración general de la carrera	228
Gráfico 49. Valoración general de la carrera.....	228
Tabla 50. Arrepentimiento de haber elegido la carrera.....	229
Gráfico 51. Arrepentimiento de haber elegido la carrera	229
Tabla 52. Valoración sobre si debería haber elegido otra carrera.....	230
Gráfico 53. Elección de otra carrera.....	230
Tabla 54. Asistencia a clase	231

Gráfico 55. Problemas en el estudio.....	231
Tabla 56. Utilización de la biblioteca	232
Tabla 57. Utilización aula de informática.....	232
Gráfico 58. Aportación de la carrera	233
Gráfico 59. Condiciones para el éxito profesional	234
Tabla 60. Relaciones entre los alumnos de la titulación.....	234
Tabla 61. Recurre a compañeros cuando necesita ayuda	235
Tabla 62. Influencia de amigos o compañeros en el rendimiento académico	235
Tabla 63. Relaciones entre profesorado y alumnado.....	236
Tabla 64. Ayuda del profesorado en caso de necesitarla.....	237
Tabla 65. Sentimiento de integración en la Facultad	237
Gráfico 66. Sentimiento de integración en la Facultad.....	238
Tabla 67. Sentimiento de inferioridad del alumnado que no estudia una licenciatura	238
Gráfico 68. Sentimiento de inferioridad alumnado.....	239
Tabla 69. Descripción del significado de las palabras.....	240
Tabla 70. Estrategia utilizada para averiguar el significado de las palabras..	241
Tabla 71. Comprensión del texto	242
Tabla 72. Errores cometidos en el dictado de palabras.....	242
Tabla 73. Errores cometidos en ejercicios ortográficos	243
Tabla 74. Resultados Habilidades Sociales	245
Tabla 75. Resultados Autoconcepto.....	247
Tabla 76. Pretratamiento Chi-Cuadrado	236
Tabla 77. Postratamiento Chi-Cuadrado (Primera medida tras la aplicación del tratamiento.....	263
Tabla 78. Estadísticos descriptivos y ANOVA Pretratamiento HÁBITOS DE ESTUDIO.....	266
Tabla 79. Estadísticos descriptivos y ANOVA Postratamiento HÁBITOS DE ESTUDIO (Primera medida tras la aplicación del tratamiento)	267
Tabla 80. Estadísticos descriptivos y ANOVA Pretratamiento HABILIDADES SOCIALES	269



Tabla 81. Estadísticos descriptivos y ANOVA Postratamiento HABILIDADES SOCIALES (Primera medida tras la aplicación del tratamiento).....	270
Tabla 82. Estadísticos descriptivos y ANOVA Pretratamiento AUTOCONCEPTO.....	272
Tabla 83. Estadísticos descriptivos y ANOVA Postratamiento AUTOCONCEPTO (Primera medida tras la aplicación del tratamiento)	273
Tabla 84. Comparación de los resultados de comprensión lectora y ortografía en las dos medidas postratamiento	276
Tabla 85. Comparación de los resultados de los hábitos de estudio en las dos medidas postratamiento	278
Tabla 86. Comparación de los resultados de habilidades sociales en las dos medidas postratamiento	279
Tabla 87. Comparación de los resultados de autoconcepto en las dos medidas postratamiento	280

Anexo 2. Cuestionarios elaborados *ad hoc*

**Cuestionario de variables sociodemográficas
(Estilos socioculturales)**

A. VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

(Marcar con una X):

1. **Edad:** () 18-21 () 22-25

() Más de 25 años

2. **Género:** () Hombre () Mujer

3. **Estado Civil:**

() Soltero () Casado () Otros

4. **Lugar de residencia:**

5. **Desempeña algún trabajo**

remunerado: () Sí () No

6. **Nivel de estudios del padre:**

- Primarios ()

- Medios ()

- Superiores ()

7. **Nivel de estudios de la madre:**

- Primarios ()

- Medios ()

- Superiores ()

8. **Ocupación del padre:**

9. **Ocupación de la madre:**

B. DATOS ACADÉMICOS

10. **Centro en los que cursó los estudios primarios:**

() Público () Privado

() Concertado

11. **Centro en los que cursó los estudios de Secundaria y**

Bachillerato:

() Público () Privado

() Concertado

12. **Estudios previos:**

() Bachillerato () Ciclos Formativos

() Más de 25 años () Diplomatura

() Licenciatura

13. **Modo de acceso a la**

Universidad:

() P.A.U. () Ciclos Formativos

() Mayores de 25 años

14. Educación Primaria:

14.1. **Asignaturas en las que has tenido especiales dificultades:**

() Lengua () Matemáticas

() Educación Física () Otras

14.2. Asignaturas en las que has destacado o no has tenido especiales dificultades:

Lengua Matemáticas
 Educación Física Otras

15. Educación Secundaria (E.S.O./ Bachiller/Ciclos Formativos)

15.1. Asignaturas en las que has tenido especiales dificultades:

Lengua Matemáticas
 Educación Física Otras

15.2 Asignaturas en las que has destacado o no has tenido especiales dificultades:

Lengua Matemáticas
 Educación Física Otras

C. SEGUIMIENTO ACADÉMICO

16. Universidad

16.1. Nota media de acceso a la Universidad:

Aprobado Notable
 Sobresaliente M. H.

16.2. Número de asignaturas en las que te has matriculado:

16.3. Decidiste cursar esta carrera:

- Porque te gusta
- Porque crees que estás capacitado para ello
- Porque es una carrera corta
- Por las salidas profesionales que ofrece
- Porque no podías estudiar otra titulación
- Por presión familiar
- Por consejo familiar
- Porque no la consideras de especial dificultad
- Por fracaso en otros estudios
- Otras razones

16.4. Has elegido esta carrera:

- Como primera opción
- En función de la nota de selectividad

16.5. La información que tenías de esta carrera antes de matricularte era:

- Muy negativa
- Negativa
- Regular
- Positiva
- Muy positiva

16.6. Esta información la obtienes a través de:

- Amigos matriculados en esa titulación ()
- Amigos matriculados en otra titulación ()
- Profesores ()
- Otros ()

16.7. Consideras que el nivel de dificultad de la carrera es:

- Nada ()
- Poco ()
- Regular ()
- Bastante ()
- Mucho ()

16.8. Dirías que las salidas profesionales que posibilita esta carrera son:

- Ninguna ()
- Pocas ()
- Regular ()
- Bastantes ()
- Muchas ()

16.9. Dirías que esta carrera se valora en general:

- Muy mal ()
- Mal ()
- Regular ()
- Bien ()
- Muy Bien ()

16.10. ¿Te arrepientes de haber elegido esta carrera?

() Sí () No

16.11. ¿Piensas que deberías haber elegido otra carrera?

() Sí () No

D. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

17. Asistes a clase:

- Una vez a la semana o ninguna ()
- Dos días a la semana ()
- Tres días a la semana ()
- Cuatro días a la semana ()
- Todos los días ()

18. Señala los problemas que se te plantean habitualmente en el estudio:

- No tener un lugar adecuado para el estudio ()
- No disponer de suficiente tiempo para el estudio ()
- No haber aprendido técnicas de estudio ()
- Otras ()

19. Utilizas la biblioteca para estudiar:

- Nada ()
- Poco ()
- Regular ()
- Bastante ()
- Mucho ()
- ()

20. Utilizas el aula de informática para estudiar o hacer trabajos

- Nada ()
- Poco ()
- Regular ()
- Bastante ()
- Mucho ()

21. Consideras que hacer esta carrera te puede aportar:

- Formación ()
- Posibilidades de trabajo ()
- Mejorar tu curriculum ()
- Conocer gente ()
- Nada ()
- Otras ()

22. Señala las tres condiciones que consideras que hacen posible el éxito profesional:

- Esfuerzo ()
- Inteligencia ()
- Motivación ()
- Responsabilidad ()
- Disciplina ()
- Honestidad ()
- Constancia ()
- Habilidades Sociales ()

E. ÁMBITO SOCIAL

23. Las relaciones entre los alumnos de esta titulación son:

- Muy malas ()
- Malas ()
- Regulares ()
- Buenas ()
- Muy Buenas ()

24. En caso de necesitar ayuda para estudiar, realizar trabajos, etc., recurres a la ayuda de tus compañeros:

- Nunca ()
- Poco ()
- Regular ()
- Bastante ()
- Siempre ()

25. Consideras que tus amigos o compañeros influyen en tu rendimiento académico:

- Nada ()
- Poco ()
- Regular ()
- Bastante ()
- Siempre ()

26. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado de esta titulación son:

- Muy malas ()
- Malas ()
- Regulares ()
- Buenas ()
- Muy Buenas ()

27. En caso de necesitar ayuda para estudiar, realizar trabajos, etc., recurre a la ayuda de tus profesores:

- Nunca ()
- Poco ()
- Regular ()
- Bastante ()
- Siempre ()

28. ¿Te sientes integrado en la Facultad?

- () Sí () No

28.1. ¿Por qué?

29. ¿Te sientes inferior entre amigos que estudian una Licenciatura?

- () Sí () No

Cuestionario de comprensión lectora y ortografía

COMPRESIÓN LECTORA

NOMBRE:

ESPECIALIDAD:

1. Lee detenidamente el siguiente texto:

La doncella regresó al cabo de un momento para rogarle que pasara al salón tras hacerse cargo de sus guantes, bastón y chistera. La siguió por la penumbra del pasillo. La sala estaba vacía, así que cruzó las manos a la espalda e hizo un breve reconocimiento de la estancia. Deslizándose entre las cortinas semiabiertas, los últimos rayos del sol poniente agonizaban despacio sobre las discretas flores azul pálido que empapelaban las paredes. Los muebles eran de extraordinario buen gusto; sobre un sofá inglés campeaba un óleo de firma, mostrando una escena dieciochesca: una joven vestida de encajes se columpiaba en un jardín, mirando expectante por encima del hombro, como si aguardase la inminente llegada de alguien muy deseado. Había un piano con la tapa del teclado abierta y unas partituras en el atril. Se acercó a echar un vistazo: *Polonesa en fa sostenido menor. Federico Chopin*. Sin duda, la poseedora del plano era una dama enérgica.

Había dejado para el final la decoración sobre la gran chimenea de mármol blanco: una panoplia con pistolas de duelo y floretes. Se acercó a ella, observando las armas blancas con ojos de experto. Se trataba de dos excelentes piezas, de empuñadura francesa la una era italiana, la otra, con guarniciones damasquinadas. Las encontró en buen estado, sin rastro de herrumbre en el metal, aunque las pequeñas melladuras de las respectivas hojas indicaban que habían sido muy utilizadas.

Arturo Pérez Reverte, *El maestro de esgrima*.

2. Contesta a las siguientes preguntas:

a) Vocabulario. Escribe el significado de las siguientes palabras atendiendo al contexto en que se hallan e indica qué estrategias has utilizado para conocer el significado de las palabras. Para ello, coloca 1 (lo conocía), 2 (el contexto me ha ayudado), 3 (la etimología) y 4 (ninguna).

- Doncella:
- Chistera:
- Penumbra:
- Estancia:
- Campear (campeaba):
- Expectante:
- Escena dieciochesca:
- Panoplia:
- Floretes:
- Guarniciones damasquinadas:
- Herrumbre:
- Melladuras:

b) Comprensión del texto. Responde a las siguientes cuestiones:

- ¿En qué época se desarrolla la escena? ¿Por qué, en qué datos te basas?
- ¿En qué momento del día se desarrolla la escena? ¿Por qué, en qué datos te basas?
- ¿A qué clase social pertenece la dueña de la casa? ¿Por qué, en qué datos te basas?
- El visitante que acude a la casa, ¿es culto o no? ¿Por qué, en qué datos te basas?
- ¿Cuál debía ser la afición principal del visitante? ¿Por qué, en qué datos te basas?

ORTOGRAFÍA

a) Escribe las palabras que te van a dictar.

- 1.- Leyeron
- 2.- Anduve
- 3.- Benigna
- 4.- Claxon
- 5.- Abecedario
- 6.- Héroe
- 7.- Evitar
- 8.- Despeje
- 9.- Oxígeno
- 10.- Estorbar
- 11.- Horizonte
- 12.- Provisión
- 13.-Signo
- 14.- Excursión
- 15.- Batería
- 16.- Honor
- 17.- Convencer
- 18.- Ajeno
- 19.- Texto
- 20.- Bandeja
- 21.- Hogar
- 22.- Vocación
- 23.- Asignatura
- 24.- Extenso
- 25.- Beneficio
- 26.- Hábito
- 27.- Reserva
- 28.- Mensaje
- 29.- Extraño
- 30.- Balneario

- 31.- Hazaña
- 32.- Divorcio
- 33.- Reloj
- 34.- Próximo
- 35.- Colaborar
- 36.- Azahar
- 37.- Derivado
- 38.- Lenguaje
- 39.- Expulsar
- 40.- Bicolor
- 41.- Hispano
- 42.- Vulgar
- 43.- Recoges
- 44.- Extremidad
- 45.- Grabado
- 46.- Húmedo
- 47.- Investigar
- 48.- Dijeron
- 49.- Taxi
- 50.- Botín

b) Escribe el plural de estas palabras:

- 1. Rey:
- 2. Buey:
- 3. Jersey:
- 4. Barniz:
- 5. Feliz:
- 6. Voz:

c) Completa estas frases eligiendo una palabra de cada par. Hazlo como en el ejemplo:

Tú - tu

He cogido **tu** libro

- | | |
|--------------------|------------------------------------|
| 1. Él - el | Su amigo ha venido con ... |
| 2. Dé - de | Llegamos muy cansados ... la playa |
| 3. Aún - aun | No hemos terminado ... de jugar |
| 4. Quién - quien | ¿ ... quiere colaborar? |
| 5. Dónde - donde | Los dejé ... estaban |
| 6. Cuándo - cuando | ¿Hasta ... tenéis vacaciones? |
| 7. Sí - si | No sé ... aprobaré |
| 8. Más - mas | Quiero ... pescado |

d) Pon tilde a las palabras que deban llevarla

1. JOSE 2. MESA 3. CORDOBA 4. ANA 5. SABADO

e) Tacha las palabras que estén mal escritas

1. Por favor, callaros
2. Niñas, levantaos ya
3. Dadme el reloj
4. Hijos, respetar a los animales
5. Idos de aquí inmediatamente

f) Escribe los signos de puntuación (punto, interrogación, exclamación, dos puntos, puntos suspensivos, coma, comillas, paréntesis, raya, guión) que faltan en estos textos.

Ejemplo: Juan dijo: "Os recuerdo vuestros trabajos en Lengua, Música..."

1. - Alto -gritó el policia- Qué haces ahí

- Uf Qué miedo Qué quiere usted

2. Ya estamos en junio y el calor es insoportable En nuestra ciudad, las clases van a terminar pronto Ante de marcharnos de vacaciones, nos despediremos de los compañeros.

3. - ¿Por qué has llegado tarde?

- Pues es que yo no sabía que

- Dice un refrán: A quien madruga

4. Querida amiga

Te escribo para decirte...

Además Julio tiene tres buenos amigos María Pedro y tú.

También te recuerdo aquel dicho Antes de entrar, dejen salir

5. Al llegar al cine, nos dijo el portero Hay que esperar una hora.

Después a la salida, nos pidió la opinión sobre la escena titulada El niño y su madrastra.

6. Cervantes 1547-1616 nació en Alcalá de Henares Madrid.

7. Antonio el cartero pregunta por ti. Quiere saber si es correcta la fecha de tu telegrama: Madrid, 2 de junio de 1999. También quiere saber si sirve la dirección Avenida de Levante, 25.

8. Ya sabemos sumar restar multiplicar y dividir.
9. Iremos a Madrid Sevilla para el partido Betis Barcelona.

10. ¿Vienes conmigo, Marta?

No puedo.

¿Por qué?

Estoy invitada este martes al cumpleaños de mi primo.

Bueno. Otro día será.

g) Completa estas frases eligiendo una palabra de cada par. Como en el ejemplo.

Habría - abría

Jesús **abría** la puerta

1. Vello - vello

El ... sale en los brazos

2. Onda - onda

Esa piscina no es muy ...

3. Asta - hasta

Llegaremos... tu casa

4. Hierva - hierba

Jugaremos en la ...

5. Votar - botar

Voy a ... en las próximas elecciones

6. Oveja - abeja

Me encanta la miel de las ...

7. Gira - gira

La rueda ... alrededor de su eje

8. Tubo - tuvo

Luisa ... un pequeño accidente

9. Poyo - pollo

Me gusta comer ... frito con patatas

**Valoración del cuestionario de satisfacción con el
Programa E.S.C.I.O.S.A. por jueces expertos**

Estimado/a

Mi nombre es Carmen M^a Hernández Garre. En estos momentos estoy trabajando en mi Tesis Doctoral, en los Departamentos de Métodos de Investigación y Diseños en Educación y Psicología Evolutiva y de la Educación, siendo dirigida la investigación por las profesoras Dña. Eva M^a Olmedo Moreno y Dña. M^a Dolores López Justicia. El objeto de la misma es la realización de un cuestionario sobre el grado de satisfacción del alumnado con el programa E.S.C.L.O.S.A.

Después de haber confeccionado dicho cuestionario provisionalmente, se presenta la necesidad de analizar su validez de constructo y de contenido. Por ello, acudo a usted, como experto, con ánimo de solicitar su colaboración en la realización de una valoración personal del cuestionario y de los ítems que aquí se presentan.

La valoración del mismo ha de hacerse en torno a los siguientes aspectos:

1. En qué grado los ítems subdivididos y presentados por bloques, representan dichas dimensiones.
2. En qué medida cada uno de los ítems mide la satisfacción del alumnado con el programa E.S.C.L.O.S.A.
3. El grado de claridad e inteligibilidad en la formulación de los ítems.

Para ello, ha de tener en cuenta lo siguiente:

1= Nada de acuerdo

2= Poco de acuerdo

3= Medianamente de acuerdo

4= Muy de acuerdo

5= Totalmente de acuerdo

	1. Dimensiones					2. Miden satisfacción					3. Grado de claridad e inteligibilidad				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A. Organización del curso															
Información del curso															
Cumplimiento de fechas y horarios															
Material proporcionado															
B. ¿Por qué motivo decidiste asistir a estos talleres?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los considero necesarios para mi formación.															
Poder obtener créditos de Libre Configuración.															
Interés por los temas propuestos.															
C. Expectativas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ha respondido a las expectativas que tenía de ellos.															
E. Contenidos y Metodología	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los contenidos son adecuados para el logro de los objetivos.															
Los contenidos impartidos son útiles para mi formación académica y personal.															
Ha habido una combinación adecuada entre teoría y práctica.															
Los ejercicios y trabajos prácticos los considero adecuados.															
La participación e interacción entre alumnos y con los docentes ha sido.															
El uso de los recursos didácticos y demás material utilizado lo considero.															
F. Duración	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La duración fue suficiente para abordar todos los contenidos.															
La distribución horaria y de los espacios de descanso ha sido adecuada.															
El horario ha favorecido la asistencia a los talleres.															
G. Docentes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La forma de impartir los talleres ha facilitado el aprendizaje.															
Las docentes han mostrado capacidad para solventar dudas.															
Las docentes han generado un clima que ha favorecido el aprendizaje.															
Las instrucciones para realizar las tareas han sido claras.															
Las docentes han mostrado dominio de métodos y contenido.															
H. Equipamiento y medios técnicos (pizarra, proyector,...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Han sido adecuados para desarrollar el contenido del curso.															
Han sido suficientes.															

I. Espacios, instalaciones, mobiliario	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Mobiliario															
Temperatura															
Iluminación															

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Empty box for comments and suggestions.

**Cuestionario de satisfacción con
el Programa E.S.C.L.O.S.A.**

Gracias por rellenar el siguiente cuestionario, ya que será de gran importancia para contribuir a la mejora de las acciones formativas en las que has participado.

1. Perfil

a. Edad:

- 18 – 20 años 21 – 23 24 – 26 27 – 29 más de 30 años

b. Género:

- Hombre Mujer

c. Estudios previos, ¿posee algún título?

- Diplomatura Licenciatura C.F. Grado Superior

2. Valoración sobre los Talleres

Valore los siguientes aspectos sobre los Talleres a los que ha asistido utilizando una escala de puntuación del 1 al 5 (1: NADA DE ACUERDO, 2: ALGO DE ACUERDO, 3: MEDIANAMENTE DE ACUERDO, 4: DE ACUERDO, 5: TOTALMENTE DE ACUERDO). Marque con una X la puntuación correspondiente.

	1	2	3	4	5
A. Organización del curso,					
Información					
Cumplimiento de fechas y horarios					
Material proporcionado					
B. ¿Por qué motivo decidiste asistir a estos talleres?	1	2	3	4	5
Los considero necesarios para mi formación.					
Poder obtener créditos de Libre Configuración.					
Interés por los temas propuestos.					
C. Expectativas	1	2	3	4	5
Ha respondido a las expectativas que tenía de ellos.					
E. Contenidos y Metodología	1	2	3	4	5
Los contenidos son adecuados para el logro de los objetivos.					
Los contenidos impartidos son útiles para mi formación académica y personal.					
Ha habido una combinación adecuada entre teoría y práctica.					

Los ejercicios y trabajos prácticos los considero adecuados.					
La participación e interacción entre alumnos y con los docentes ha sido.					
El uso de los recursos didácticos y demás material utilizado lo considero.					
F. Duración	1	2	3	4	5
La duración fue suficiente para abordar todos los contenidos.					
La distribución horaria y de los espacios de descanso ha sido adecuada.					
El horario ha favorecido la asistencia a los talleres.					
G. Docentes	1	2	3	4	5
La forma de impartir los talleres ha facilitado el aprendizaje.					
Las docentes han mostrado capacidad para solventar dudas.					
Las docentes han generado un clima que ha favorecido el aprendizaje.					
Las instrucciones para realizar las tareas han sido claras.					
Las docentes han mostrado dominio de métodos y contenido.					
H. Equipamiento y medios técnicos (pizarra, proyector,...)	1	2	3	4	5
Han sido adecuados para desarrollar el contenido del curso.					
Han sido suficientes.					
I. Espacios, instalaciones, mobiliario	1	2	3	4	5
Mobiliario					
Temperatura					
Iluminación					
COMENTARIOS Y SUGERENCIAS					

