



VOL. 25, Nº2 (Julio, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

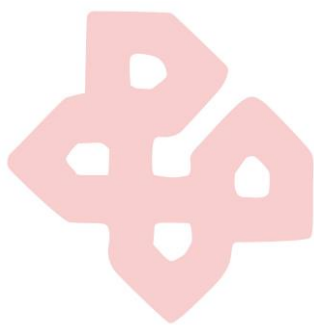
DOI 10.30827/profesorado.v25i2.9119

Fecha de recepción 26/03/2019

Fecha de aceptación 02/03/2020

INTERPRETACIÓN COGNITIVA Y EMOCIONAL SOBRE EL EEES DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UPV/EHU

Cognitive and emotional interpretation of the EHEA by students on the Bachelor Degree of Primary Education of the Faculty of Education of UPV/EHU



Nerea Larruzea-Urkixo, Olga Cardeñoso Ramírez y Nahia Idoiaga Mondragon

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

E-mail de las autoras:

nerealar2@gmail.com, mariaolga.cardenoso@ehu.eus

nahia.idoiaga@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0559-2768>;

<https://orcid.org/0000-0003-4418-0405>;

<https://orcid.org/0000-0003-0345-8570>

Resumen:

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una transformación del sistema universitario y de todos los agentes implicados. Sin embargo, existen pocos estudios que lo aborden desde la perspectiva del alumnado e indaguen en sus representaciones sociales sobre los cambios que ha supuesto esta innovación educativa. Este artículo pretende conocer la percepción subjetiva del alumnado de educación a través del análisis de las situaciones autopercebidas como más significativas en este nuevo modelo universitario y de los autodiálogos y emociones ligados a ellas. Se analizaron 388 situaciones junto a sus respectivos pensamientos y emociones, descritas por 141 estudiantes del Grado en Educación Primaria (102 mujeres y 39 hombres), recopilados a través de la técnica denominada listado de pensamientos. El análisis de la información se llevó a cabo a través del

método Reinert mediante el software Iramuteq. Los resultados mostraron emociones y autodiálogos relacionados con las siguientes temáticas: a) rabia e ira ante el trabajo en grupo; b) depresión, ansiedad e ira en relación al Trabajo de Fin de Grado; c) ansiedad ante presentaciones orales; d) desencanto con la asistencia obligatoria a clase, y e) emociones encontradas relacionadas con tareas específicas. Algunas de estas situaciones eran coincidentes con las halladas en estudios previos y otras resultantes del actual modelo universitario. Los hallazgos de esta investigación conducen a la reconsideración de varios aspectos metodológicos que están teniendo lugar en las aulas del Grado de Educación Primaria de cara a mejorar la formación del futuro profesorado en este nuevo contexto.

Palabras clave: autodiálogo; educación superior; emoción; formación de profesores

Abstract:

The establishment of the European Higher Education Area (EHEA) process has resulted in a transformation of the university system and of all the agents involved. However, little has been researched from a students' experiences perspective, and their social interpretation of the changes that this innovative education has brought. This article aims to find out what's the subjective perception of students of Education through the analysis of the most meaningful self-perceived scenarios within the new university context as well as the thoughts (*self-talk*) and feelings linked to them. 388 scenarios -together with their related self-talk and emotions- described by 141 students (102 women and 39 men), compiled through listing technique, were examined. The information was analysed using the Reinert method via the Iramuteq software. The results revealed students' negative self-talk and emotions related to five main emerging topics: a) anger and rage when working as a team, b) depression, anxiety and rage in relation to the Final Grade Work, c) anxiety when delivering oral presentations, d) disagreement over compulsory class attendance and e) mixed emotions related to specific tasks. Some of these topics coincided with those found in previous studies and others result from the current university model. These findings imply the need for reconsideration of some methodological aspects related to the Bachelor's Degree in Primary Education in order to improve the future teachers' education and training.

Key Words: Self-talk; Higher education; Emotion; Teacher education

1. Presentación y justificación

1.1. Recorrido histórico: el proceso Bolonia

Tras dos décadas desde que comenzó el proceso Bolonia en 1999, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha pretendido ser un proceso de reforma y armonización de los criterios y sistemas educativos (Gallagher, 2018) entre los distintos países de la Unión Europea (en adelante, UE) con el fin de aumentar su compatibilidad y comparabilidad, respetando su diversidad (Cano, Berbén, Fernández, Gea y Díaz, 2014; González-Lorente, Martínez-Clares y González-Morga, 2015; Mendioraz y González, 2018).

En este contexto, los gobiernos e instituciones educativas internacionales se han comprometido con dicho proceso, adaptándose a las directrices exigidas, a través de proyectos como DeSeCo y Tuning, entre otros, a fin de mejorar el nivel de logro de los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia (Bezanilla, García-Olalla, Paños-Castro y Poblete-Ruiz, 2019). A nivel nacional, este proceso transformador ha sido recogido en la normativa de Educación Superior en España (Real Decreto 1393/2007) y organizaciones encargadas del diseño, la aprobación y el control de las

políticas educativas como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ANECA o la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), que proporcionan criterios acordes con esta nueva concepción de la educación.

Además de las instituciones de carácter legislativo, las propias universidades han emprendido un camino de duro trabajo para adaptarse a las demandas requeridas, llevando a cabo importantes modificaciones en la estructura y diseño curricular de las titulaciones (González-Lorente et al., 2015). Concretamente, en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), esta reforma se empezó a desarrollar en el curso académico 2004-2005, mediante varios programas impulsados por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente y, como resultado, se obtuvo la adaptación efectiva a las titulaciones de Grado propuestas por el EEES en el curso académico 2010-2011.

1.2. Fundamentación teórica

1.2.1. El enfoque competencial

Tras la propuesta de la UNESCO en su informe Delors (1996), uno de los elementos clave en este proceso desde el punto de vista pedagógico es la promoción de una formación centrada en el aprendizaje basado en competencias (Bezanilla et al., 2019), entendido como una formación que abogue por el desarrollo de las capacidades de las personas en todas sus dimensiones integrando su condición de sujeto individual y de persona activa, comprometida con el desarrollo social. Por ello, las instituciones de Educación Superior integran en sus planes de estudio el conjunto de competencias que deben desarrollarse en las aulas universitarias (Luzón y Montes, 2018). Por un lado, las de carácter general, denominadas *competencias genéricas* o *transversales* que resultan clave en el perfil profesional y formativo de todas las titulaciones, como por ejemplo la capacidad de trabajar en equipo (Jiménez, Sancho y Sanchez, 2019; Garrote, Jiménez-Fernández y Martínez-Heredia, 2019) o de comunicación oral (Hymes, 2017). Y, por el otro, las *competencias específicas* que están relacionadas con determinadas disciplinas como, por ejemplo, las habilidades cognitivas o destrezas prácticas de una titulación concreta. Este nuevo enfoque supone la aparición de elementos nuevos como la obligatoriedad de asistir a clase (Llibrer y Latorre, 2016), el Trabajo de Fin de Grado (Huertas et al., 2017; Rekalde, 2011) o, en algunos casos, el Trabajo Interdisciplinar Modular (TIM)¹ en los nuevos planes de Grado (Uskola et al., 2018).

1.2.2. La labor del futuro profesorado

Considerando las premisas anteriores, cabe esperar que las mencionadas características del panorama educativo exijan un cambio de rol al profesorado (Martínez-Izaguirre, Barrenetxea y Díaz-Iso, 2019). La labor docente implica, no sólo

¹ Trabajo interdisciplinar diseñado en la Universidad del País Vasco, ideado para el desarrollo integrado de competencias. Es común a todas las asignaturas del módulo que cursa el alumnado y está basado en metodologías activas y cooperativas (Alonso, 2015; Ezeiza et al., 2011).

la transmisión de conocimientos, sino, la adaptabilidad a nuevas situaciones, el dominio del aula, la búsqueda de la curiosidad, la enseñanza de reglas de convivencia y, en último término, la formación de la ciudadanía (UNESCO, 2017). Ante tan exigente reto, en ocasiones se ha cuestionado si el Grado de Educación logra realmente preparar al futuro profesorado para los retos que la sociedad actual exige (Luzón y Montes, 2018).

Además del sinfín de habilidades requeridas, también es preciso resaltar la significatividad e impacto de los y las docentes en los procesos de aprendizaje su alumnado. Siguiendo a la UNESCO (2017) el profesorado representa una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Por ello, se ha de mencionar el principio de isomorfismo entre la formación que el alumnado recibe y la enseñanza que posteriormente tenderá a impartir (Ezquerro-Martínez, De Juanas, y Martín del Pozo, 2015).

1.2.3. Investigación previa

Existen evaluaciones desde el punto de vista de la dirección de centros escolares y del propio profesorado (p. ej., Ezquerro-Martínez et al., 2015), sin embargo, poco se conoce sobre el punto de vista del propio alumnado. En el estudio llevado a cabo por Cardona (2011), por ejemplo, los y las estudiantes atribuyen no haber desarrollado las competencias necesarias en su totalidad y reclaman la necesidad de una mayor relación entre los contenidos de carácter formativo y su aplicabilidad, coincidiendo con lo expuesto en otros estudios en los que el alumnado reclama la necesidad de una mejor formación universitaria (Fraga-Varela y Rodríguez-Groba, 2017).

De hecho, varios estudios muestran la importancia que otorga el alumnado de la facultad de Educación a las competencias transversales o genéricas (Larraz, Vázquez y Liesa, 2017). Entre ellas, la competencia relacionada con el trabajo cooperativo o trabajo en equipo es considerada una de las más frecuentes (Rodríguez y Santana, 2015) e incluso importantes (Rodríguez-López, Souto y Arroyo, 2019) y la más desarrollada a lo largo del grado universitario (Zurita et al., 2017; González-Lorente et al., 2015). Concretamente, en lo que respecta a la implicación en tareas grupales, se ha mostrado que genera tanto emociones y pensamientos relacionados con la ira debido a los distintos grados de participación e implicación en los mismos (Larruzea-Urkixo, Cardeñoso e Idoiaga, 2020) como satisfacción (Garrote et al., 2019), estando esta última vinculada en mayor medida a la intervención individual que grupal.

Además de la competencia relativa al trabajo en equipo, otros aspectos destacados por el alumnado en relación a la adaptación al EEES son el incremento en la percepción de carga de trabajo debido a la asistencia a clases prácticas (López-Núñez, Rubio-Valdehita y Díaz-Ramiro, 2019) o la realización de trabajos en grupo fuera del aula (López-Núñez et al., 2019). El alumnado también señala la frustración por la falta de recursos y de coordinación entre el profesorado, la percepción de una perspectiva tradicional y de baja exigencia (Fraga-Varela y Rodríguez-Groba, 2017) en la que predomina la exposición oral del profesorado (Rodríguez y Santana, 2015), la

ansiedad generada por el exceso de presentaciones orales (Larruzea-Urkixo et al., 2020; Rodrigues y Upadhyay, 2018) o la realización de trabajos en grupo fuera del aula (López-Núñez et al., 2019), coincidiendo con López-Fernández, Viader, Honrubia, Cosculluela y Malapeira (2012) ya que hallaron que la satisfacción autopercebida por el alumnado se asociaba a la modalidad semipresencial. Sin embargo, otro estudio (Cano, Berbén, Fernández, Gea y Díaz, 2014) reveló que el alumnado Erasmus autopercebía que predominaba el método expositivo y, por el contrario, identificó la modalidad de enseñanza no presencial en último término. En lo que respecta al desarrollo de la competencia expresiva en distintas lenguas, si bien el alumnado considera la expresión en español como la competencia más desarrollada, ocurre lo contrario con la lengua extranjera (González-Lorente et al., 2015).

No obstante, exceptuando algunas investigaciones como las previamente mencionadas, cabe resaltar que resulta poco habitual la consideración y profundización en las emociones y pensamientos que el propio alumnado vivencia con respecto al nuevo modelo universitario debido a dos cuestiones principales. Por un lado, las investigaciones referidas a la adaptación del EEES se abordan desde la perspectiva del profesorado (p. ej., Bozu y Muñoz, 2016) y los gestores universitarios (p. ej., Ariza et al., 2014; Mendioraz y González, 2018; Pozo et al., 2012) o se centran en elementos concretos como los planes de estudio (p. ej., Robles-Fernandez et al., 2017), la metodología (p. ej., Llopis-Amorós, Roger-Monzó y Castelló-Sirvent, 2019; Zabalza, 2011) o la evaluación del aprendizaje (p. ej., Barrientos y López, 2017; Bilbao y Villa, 2019; Cano, Pons y Lluch, 2018). Por otro lado, los estudios que se centran en la perspectiva del alumnado se abordan, en su mayoría, mediante cuestionarios de autoinforme (López-Fernández et al., 2012; López-Núñez et al., 2019) o pruebas evaluadas mediante puntuaciones recogidas en base a escalas Likert (Rodríguez-López et al., 2019) que se limitan a un análisis superficial del objeto de estudio y dificultan la indagación en el mismo (Morin, Duhnych y Racy, 2018).

Por ello, teniendo en cuenta la escasez de estudios basados en la comprensión de experiencias del alumnado (Ramiro-Sánchez, Bermúdez, y Buela-Casal, 2016), este trabajo pretende centrarse en la percepción subjetiva de los y las estudiantes sobre todos estos cambios. Para lograrlo, se considera necesario que sea el mismo estudiantado quien identifique libremente las situaciones relevantes de su vida académica asociadas específicamente con el nuevo contexto académico, así como los autodiálogos o pensamientos y emociones asociados a ellas. Es importante destacar que cada estudiante se habla continuamente a sí mismo sobre lo que le pasa, lo que va a hacer, lo que siente o lo que cree que van a pensar de él otras personas (Sánchez, Carvajal y Saggiomo, 2016) y esta conversación interior afecta a la propia vivencia de los acontecimientos y a la conducta ante los mismos (Vygotsky, 1934).

A pesar de que el impacto de este diálogo interior o autodiálogo ha sido abordado ampliamente en ámbitos como el deporte (p. ej. Latinjak, Zourbanos, López-Ros y Hatzigeorgiadis, 2014; Van Raalte, Vincent y Brewer, 2016) o la salud (p. ej. Baker, Baldwin y Garner, 2015; Bernat, Hullmann y Sparks, 2017) no ha ocurrido lo mismo en el ámbito educativo. Es más, cuando se ha investigado ha estado ligado a

situaciones concretas como la ansiedad ante los exámenes (Sánchez et al., 2016), autodiálogo utilizado en el aula en edades tempranas (Lee y McDonough, 2015) o como parte de un estudio de autodiálogo general en situaciones de la vida cotidiana que sí que incluye algunas centradas específicamente en el ámbito universitario (Calvete et al., 2005; Morin et al., 2018). Poniendo el foco en las investigaciones desarrolladas exclusivamente en la vida académica universitaria, es preciso destacar un reciente estudio en el que Larruzea-Urkixo et al. (2020) solicitaron al alumnado que identificase las situaciones autopercebidas como emocionalmente intensas y los autodiálogos asociados a las mismas en la vida universitaria. En línea con lo hallado previamente (Calvete et al., 2005), los resultados mostraron que las más significativas eran la ansiedad ante presentaciones orales, el enfado principalmente ante la desigualdad de implicación en las tareas grupales y la alegría al obtener buenos resultados tras esforzarse. También emergieron otras temáticas en torno a la desganancia ante determinadas tareas académicas y las críticas al profesorado. Sin embargo, ninguno de los casos anteriores se centra de manera exclusiva y explícita en el impacto de los cambios provocados por la implantación del EEES en las cogniciones y emociones concretas del alumnado.

1.2.4. Investigación previa

Con el afán último de mejorar las titulaciones de Grado y la necesidad de hacerlo desde una perspectiva real del proceso de enseñanza-aprendizaje que dé voz a la experiencia propia del alumnado (Fraga-Varela y Rodríguez-Groba, 2017; Martínez et al., 2016) y teniendo en cuenta la mencionada ausencia de investigaciones que profundicen en el autodiálogo y las emociones asociadas al mismo en este nuevo contexto universitario, el objetivo principal que persigue esta investigación es conocer qué está aconteciendo en las aulas universitarias del Grado de Educación Primaria ante el nuevo modelo de aprendizaje universitario que plantea el EEES y qué piensa y siente el alumnado ante ello.

2. Método

2.1. Aspectos epistemológicos de la investigación

Siguiendo las preguntas de investigación y objetivos del estudio, este trabajo se enmarca dentro del método cualitativo dado que pretende comprender, describir, desvelar y explicar qué está sucediendo (Taylor y Bogdan, 1987;) y cómo se están produciendo estos cambios a través de los significados que ofrecen las personas que participan y están viviendo la realidad (Flick, 2012) de las aulas del Grado de Educación Primaria. Gracias al abordaje cualitativo, el fenómeno descrito fue explorado en profundidad, superando la mera descripción para obtener una perspectiva holística de las percepciones emocionales y cognitivas del futuro profesorado (Fraga-Varela y Rodríguez-Groba, 2017). Así, el diseño metodológico empleado posibilitó, no sólo dar respuestas a los objetivos y preguntas de esta investigación, si no que mostró aspectos no contemplados inicialmente, así como el establecimiento de prioridades para

investigaciones posteriores. En la Figura 1 se observan las fases de la presente investigación:



Figura 1. Fases de la investigación

2.2. Instrumentos

2.2.1. Instrumento ad hoc para la identificación de situaciones autopercebidas como representativas del nuevo modelo universitario

En primer lugar, se solicitó al alumnado que identificase tres situaciones del nuevo modelo universitario que considerasen representativas de los cambios que ha supuesto el EEES en la práctica universitaria con el fin de que la investigación respondiese a la realidad de sus propias experiencias. La elección de cada situación por los y las participantes proporciona información sobre su manera de percibir y sentir ante este nuevo modelo universitario y sobre a qué otorgan importancia. Posteriormente y a partir de las situaciones especificadas, se hizo uso de la técnica cualitativa denominada listado de pensamientos, tal y como se explica a continuación.

2.2.2. Listado de pensamientos

Uno de los métodos para el estudio del autodiálogo que persigue capturar y ahondar en los procesos del autodiálogo durante el transcurso de la vida diaria de manera espontánea (Alderson-Day y Fernyhough, 2015) sería la técnica denominada listado de pensamientos. Esta técnica consiste en pedir a los y las participantes que escriban todos los pensamientos, reflexiones o ideas que han surgido ante una situación concreta (Morin et al., 2018; Petty, Cacioppo y Goldman, 1981).

Mediante los pensamientos que la persona relata y el orden en el que lo hace obtenemos información sobre la manera en la que la persona ve el mundo y sus procesos de afrontamiento en respuesta a los cambios, amenazas y circunstancias. Como no necesita ajustarse a ningún cuestionario ya dado, sino que tiene que

manifestar su autodiálogo personal, proporciona mucha información sobre dicha persona (Kendall y Hollon, 1981).

Además, se solicitó al alumnado que escribiese la emoción generada por cada situación descrita y que estaba asociada a cada pensamiento.

2.2.3. Otros datos de interés

Se solicitó información sobre el género (hombre, mujer u otro), el curso del grado (primero, segundo, tercero o cuarto) y el rendimiento académico (nota alta (8-10), nota media (7-8) o nota baja (6-7)).

2.3. Análisis de datos

El alumnado identificó un total de 388 situaciones, junto a sus respectivos autodiálogos y emociones asociadas a los mismos, utilizando el método Reinert de análisis lexical (Reinert, 1983) mediante el software Iramuteq. Estudios previos muestran que esta técnica de análisis léxico es útil y rigurosa (Ramos, Lima y Amaral-Rosa, 2019) a la hora de contribuir al proceso de análisis textual de representaciones sociales (Lahlou, 1996), entendidas como una compilación de todo nuestro conocimiento y como un modelo acerca de cómo funciona la realidad (García-Madruga y Delval, 2010).

Específicamente, el software identifica las palabras y segmentos de texto con los valores más altos de Chi cuadrado, es decir, extrae los grupos de palabras y segmentos de texto y los agrupa. Esto proporciona la base para "interpretar" las ideas más relevantes proporcionadas por los sujetos. Las operaciones del método Reinert son estadísticas, transparentes y reproducibles, hasta el momento final de la interpretación, en el que el investigador asigna una etiqueta a cada grupo de vocabulario específico que fue identificado por el software (Schonhardt-Bailey, 2013).

Para llevar a cabo este análisis, en primer lugar, el software Iramuteq crea un diccionario de palabras y analiza las "palabras completas" (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios) mientras que las "palabras herramienta" (artículos, pronombres, conjunciones) son excluidas del análisis. Además, el corpus inicial es dividido en Unidades Contextuales Elementales (Elementary Contextual Units, ECUs) que poseen la longitud aproximada de una o dos frases (30-50 palabras). Así, el corpus es analizado teniendo en consideración qué palabras completas hay en cada ECU. Las palabras completas son utilizadas para crear una tabla de contingencia que muestra la distribución del vocabulario por ECU. Partiendo de esta tabla de contingencia, el programa genera una matriz cuadrada de distancias, lo que implica que dos ECUs estarán cerca entre sí, si comparten algunas de las palabras analizadas (Reinert, 1996).

Posteriormente, siguiendo el método Reinert, se lleva a cabo un análisis jerárquico descendente de distancias para clasificar y agrupar las ECUs en clases e identificar el vocabulario más característico de cada una de ellas. Mediante este proceso, el software ayuda a la interpretación de textos, ya que identifica las principales clases del texto. Es decir, extrae clases o grupos de palabras, que ocurren

simultáneamente y están diferenciadas del resto (Díaz-Iso, Eizaguirre y García-Olalla, 2019; Idoiaga, De Montes y Valencia, 2016).

2.3.1. Relación con variables independientes

El método Reinert también calcula la relación entre cada clase y las variables independientes utilizando tests de independencia. Si existe una proporción de ECUs significativamente mayor perteneciente a una clase donde el nivel de una variable independiente es mayor que el resto de los niveles combinados, se considera que la clase estará asociada a esa variable independiente (Klein y Licata, 2003). El programa lleva a cabo el mismo análisis para las clases y niveles de las variables independientes (género, curso académico y rendimiento académico).

3. Resultados

El corpus completo constó de 13.113 palabras de las cuales 1.918 eran palabras únicas. Concretamente, el análisis jerárquico descendente dividió el corpus en 532 ECUs.

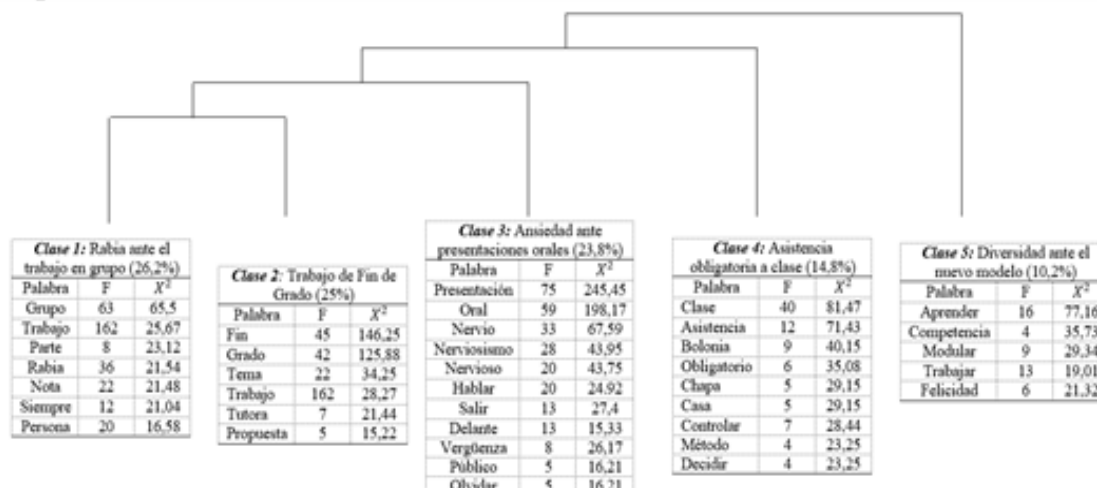


Figura 1. Dendrograma resultante del análisis jerárquico descendente con las palabras más frecuentes y palabras con mayor asociación X^2 (1), $p < 0,001$.

Tal y como ilustra la Figura 1, los resultados dividieron el corpus textual en cinco clases, cada una de ellas sobre diferentes aspectos relacionados con el nuevo modelo universitario.

Siguiendo la división del análisis de cluster, la primera clase (26,2%) “Rabia ante el trabajo en grupo” se centró en el trabajo en equipo y reflejaba pensamientos de ira y emociones de rabia ($X^2= 21.54$), principalmente por tener que desarrollar las tareas académicas con compañeros/as que no se implican. Por un lado, el alumnado se quejaba por la repercusión que tendría este aspecto en sus calificaciones: “Cuando trabajamos juntas, sacamos buenas notas. Será que nos entendemos bien, ¿no? Ya verás, me va a tocar con el más lerdo y adiós a la media. ¡Qué rabia de verdad! (mujer,

tercer curso, nota alta; $X^2 = 150,45$); “Este que no trabaja y es un vago, le van a poner la misma nota que a mí cuando he hecho todo (mujer, segundo curso, nota normal; $X^2 = 150,11$)”. La injusta repartición de tareas fue también un tema recurrente, tal como ilustran las siguientes ECUS: “Los grupos son los de siempre, mierda otro. Joder, a ver si en este consigo implicarme menos, trabajar lo justo y centrarme más en mis cosas (hombre, tercer curso, nota alta; $X^2 = 152,77$); “Estoy de los trabajos en grupo harta ya. La gente pasa de todo y me toca a mí comerme todos los marrones (mujer, segundo curso, nota alta; $X^2 = 120,06$ ”. Y las quejas por asignación inflexible de los grupos de trabajo también fueron recurrentes en esta clase: “Yo ya soy bastante mayorcita para saber con quién quiero trabajar. ¡Menuda mierda! (mujer, segundo curso, nota normal; $X^2 = 125,39$)”. Esta clase estaba significativamente relacionada con el alumnado de segundo curso ($p = .002$) y con el alumnado con mejor rendimiento ($p = .03$).

La clase 2 “Ansiedad, depresión o ira ante el Trabajo de Fin de Grado” (25%) hizo referencia al trabajo de investigación que el alumnado debe desarrollar al final de su proceso de formación universitaria. Como se puede observar en los siguientes ejemplos, por un lado, mostraron pensamientos de ansiedad relacionados con la elección del tema: “Qué estrés, aún no he hablado con ningún profesor que me pueda encaminar y como me lo rechacen a ver qué hago (mujer, tercer curso, nota normal; $X^2 = 314,89$)”, y por el otro, pensamientos de incertidumbre generadores de ansiedad centrados en el/la tutor/a: “El hecho de que te toque un buen tutor y que te ayude en el proceso me parece vital (mujer, primer curso, nota normal; $X^2 = 311,40$). Asimismo, aparecieron pensamientos negativos de contenido depresivo en torno a la realización del mismo “Me voy a quitar la vida, qué mierda de trabajo me espera (hombre, cuarto curso, nota normal; $X^2 = 313,02$). También se observan diferencias en el valor concedido al mismo a través de pensamientos de ira “Vaya mierda, ¿qué hostias tenemos que hacer? Y, ¿para qué? (mujer, cuarto curso, nota normal; $X^2 = 304,11$)”. O, por el contrario “Es a priori el trabajo o informe más importante de toda la carrera y que marca un antes y un después en nuestra vida académica (hombre, primer curso, nota normal; $X^2 = 320,75$)”. En cualquier caso, fue un tema frecuente entre el alumnado, siendo significativo en los cursos de tercer y cuarto curso ($p = 0.001$). No se encontraron diferencias significativas por género, curso o nota media.

La clase 3 denominada “Ansiedad ante presentaciones orales” (23.8%) reflejó un autodiálogo negativo centrado en la ansiedad que generaba emociones de desagrado y malestar (nerviosismo, vergüenza), tal y como se describe en los segmentos de texto característicos (ECUs) de la misma: “Qué nervios, no me va a salir bien. Me voy a trabar y se me va a olvidar la mitad y voy a mirar mucho el papel o el Power Point” (mujer, segundo curso, nota normal; $X^2 = 617,84$); o “No quiero, lo voy a hacer muy mal. Se me notan los nervios. No puedo controlarlo (mujer, tercer curso, nota normal; $X^2 = 585,75$)”. Sin embargo, aunque menos frecuentes, también se hallaron pensamientos dirigidos al afrontamiento de esas situaciones de ansiedad como “Tú tranquila, lo estás haciendo bien. Concéntrate para que los demás te entiendan bien y no seas muy pesada. Llevo demasiado tiempo hablando” (mujer, cuarto curso, nota alta; $X^2 = 519,2$) o “Por favor, tengo que hacerlo bien, no me voy a poner nervioso” (hombre, segundo curso, nota normal; $X^2 = 599,39$). Asimismo, también se describieron pensamientos

referidos a la mayor ansiedad que genera llevar a cabo presentaciones orales en una lengua no habitual, como en inglés o en euskera: “Ufff, qué nervios. Además, es que mi fluidez en euskera no es la que era y lo paso mal cuando me quedo sin palabras (hombre, tercer curso, nota alta; $X^2 = 543,79$); “Soy la que peor habla en inglés. Encima por culpa de los nervios lo voy a hacer fatal (mujer, primer curso, nota normal; $X^2 = 608,55$)”. Cabe destacar que fue significativo en el caso del alumnado de tercer curso ($p = 0.04$).

La clase 4 se denominó “Asistencia obligatoria a clase” (14,83%) y reveló el desencanto por parte del alumnado ante la obligatoriedad de tener que asistir a la universidad. Varios estudiantes mostraron su enfado y rabia mediante pensamientos de ira y frustración: “Ya somos mayorcitos para decidir si venir o no a clase, no es normal que estando en la universidad se controle tanto (mujer, primer curso, nota normal; $X^2 = 234,49$)”; “No estamos en la escuela y somos libres de hacer lo que queramos (hombre, primer curso, nota normal; $X^2 = 117,05$)”. Esta clase se halló relacionada de manera significativa con el alumnado de primer curso.

Finalmente, la clase 5 “Diversidad ante el nuevo modelo” (10,2%) mostró dos cuestiones principales referidas al nuevo marco universitario. Una parte del alumnado destacó el TIM y se quejaba de su inutilidad con variedad de pensamientos y emociones negativas relacionados con la ira, tal y como ilustró la siguiente participante: “¿De qué sirve el trabajo modular? No aprendemos nada a pesar de tener que juntar todas las asignaturas. ¡Qué asco de trabajo, madre mía! Ojalá lo quiten algún día (mujer, cuarto curso, nota alta; $X^2 = 151,48$)”; “Estoy haciendo mi segundo TIM y todavía no le veo el sentido (hombre, primer curso, nota no especificada; $X^2 = 139,67$)”. Sin embargo, también emergieron emociones y pensamientos positivos y motivadores ligados a este nuevo enfoque competencial. De hecho, la felicidad estaba significativamente relacionada con esta clase ($X^2 = 21,36$) y así lo reflejaron varios segmentos de texto característicos: “Esto me va a servir para aprender a aceptar opiniones diferentes a la mía (mujer, primer curso, nota normal; $X^2 = 139,67$)”; “Hacer presentaciones orales es muy útil para el futuro, en nuestro grado es necesario desarrollar esta competencia (mujer, segundo curso, nota normal; $X^2 = 132,78$)”; “En magisterio tenemos demasiados trabajos en grupo aunque son necesarios porque de este modo vamos a aprender a trabajar en grupo de cara a nuestro futuro (mujer, primer curso, nota normal; $X^2 = 125,03$)”. Esta clase no estaba significativamente ligada a ninguna de las variables independientes.

4. Discusión y conclusiones

El estudio desarrollado en la UPV/EHU ha aportado información desde el punto de vista del propio alumnado en torno a la realidad que perciben en las aulas tras las reformas acontecidas tras la implantación del EEES. Así, la ansiedad ante presentaciones orales, la diversidad de posturas ante el nuevo modelo educativo, la ansiedad, depresión e ira ante el TFG, la rabia ante el trabajo en grupo y el desencanto con la asistencia obligatoria a clase son las temáticas principales en torno a las que se

agrupan los pensamientos y las emociones, en su gran mayoría negativos, del alumnado actual. Algunas de ellas ya fueron señaladas en investigaciones anteriores (Calvete et al., 2005; Larruzea et al., 2020) y otras son resultantes del análisis específico llevado a cabo en esta investigación que se centra exclusivamente en la percepción que tiene el alumnado de los cambios acontecidos en su vida académica como consecuencia del EEES.

En lo que al trabajo en grupo se refiere, el alumnado expresa su enfado mediante pensamientos de ira coincidiendo con investigaciones previas (Ezeiza et al., 2011; Kember y Leung; 2006; López-Núñez et al., 2019; Villa et. al, 2005). No obstante, parece que actualmente el alumnado lo vive incluso con mayor intensidad dado que el número de trabajos en equipo encomendados ha aumentado tras la implantación del EEES tal y como evidencian recientes investigaciones (Larruzea-Urkixo, 2020; López-Núñez et al., 2019; Rodríguez y Santana, 2015).

La preocupación del alumnado por el TFG se ha visto reflejada mediante pensamientos negativos relacionados con la ansiedad, la depresión o la ira sobre todo al alumnado de tercer y cuarto curso, ya que es en estos cursos cuando se elige y se desarrolla el trabajo. El TFG supone un proceso de aprendizaje donde se reflejan principalmente competencias transversales -pensamiento analítico y crítico, la toma de decisiones o la planificación-, entre otras (Rekalde, 2011), lo que nos conduce al cuestionamiento del desarrollo real de las mismas en el futuro profesorado.

Por su parte, la ansiedad generada por las presentaciones orales destaca por ser una de las situaciones que más ansiedad genera tanto al alumnado del Grado de Educación Primaria como al de otras titulaciones universitarias (Hofmann y DiBartolo, 2000). Esta ansiedad se ve intensificada (Rodrigues y Upadhyay, 2018) cuando se trata de una segunda o tercera lengua. Este aspecto podría ser explicado por el hecho de que en la UPV/EHU gran parte del alumnado curse sus estudios en una lengua distinta a su lengua materna o en modalidad trilingüe. Ya en 2005, la ansiedad ante este tipo de tareas fue identificada como relevante por el alumnado (Calvete et al., 2005), y hoy en día, a pesar del paso de los años, se ha comprobado que hablar en público sigue siendo una situación de peso para nuestro alumnado (Larruzea-Urkixo et al., 2020).

En lo que respecta a la cuarta clase, relacionada con emociones asociadas a tareas específicas en el marco EEES, por un lado, los y las participantes señalan la falta de sentido y cuestionan la eficacia del TIM o Trabajo Interdisciplinar de módulo (Rekalde, Martínez y Marko, 2012) coincidiendo con Ezeiza et al. (2011) quienes mostraron aspectos similares como la necesidad de mejorar el acuerdo entre el profesorado y su implicación en el mismo y de aligerar el peso atribuido al mismo. Por otro lado, en esta cuarta clase también se han hallado pensamientos positivos hacia el aprendizaje. El uso de cogniciones de este tipo constituye una estrategia eficaz a la hora de controlar la motivación del alumnado y hacer frente a tareas académicas de manera autorregulada (Laud et al., 2018). Además, estos pensamientos positivos nos indican que el alumnado quiere aprender y que ve sentido conceptual a la mejora de las competencias propuestas en el EEES a pesar de las dificultades percibidas y sentidas de su puesta en práctica.

Finalmente, el desencanto con la asistencia obligatoria a clase es otro de los aspectos ante los que el alumnado muestra su desacuerdo y denuncia la falta de sentido cuando se trata de clases de carácter teórico o clases magistrales (Fraga-Varela y Rodríguez-Groba, 2017; López-Núñez et al., 2019; Santana y Rodríguez, 2015). Y en cierto modo, no deja de ser paradójico que junto a las ideas de educar en la autonomía al empezar la universidad aparezca la obligatoriedad de la asistencia, como reflejo del instituto o la educación primaria. Cabe destacar que la asistencia no es garantía suficiente para aprobar y que el alumnado con baja tasa de asistencia también puede superar las asignaturas asumiendo su aprendizaje de manera autónoma (Llibrer y Latorre, 2016).

Tomando en consideración todo lo anterior, este acercamiento a la percepción subjetiva del alumnado sobre la realidad en las aulas universitarias nos conduce a proponer sugerencias de mejora. En lo que al trabajo en grupo se refiere, consideramos que el elemento esencial para desarrollar realmente la competencia de trabajo en grupo no radica tanto en el aumento del número de trabajos en grupo, sino en la preparación e implicación cooperativa y constructiva del alumnado para llevarlos a cabo (reparto equitativo de las tareas, resolución de conflictos, gestión de los tiempos y organización del trabajo...). Si esto no ocurre así, puede suceder que realmente se consiga el efecto contrario al deseado, es decir, que a través de la elaboración de trabajos grupales se fomente la injusticia y el desequilibrio. Por lo tanto, considerando que en todos los grupos humanos surgen conflictos, injusticias y desigualdades, sería clave para un desarrollo más realista de esta competencia el entrenamiento en resolución de conflictos, promoviendo maneras racionales y creativas de afrontamiento del estrés y resolución de conflictos, en detrimento de estrategias más evitadoras y desordenadas e impulsivas que se relacionan con soluciones inadecuadas (de la Fuente, Chang, Cardeñoso, Chang., 2019).

Como ocurre en el caso de las tareas grupales o cooperativas, la implantación del EEES también ha generado la proliferación de exposiciones orales, impactando de manera negativa en la ansiedad del alumnado. Por ello, se plantea que el entrenamiento y preparación para la reducción del nerviosismo mediante técnicas de autorregulación del autodiálogo generador de ansiedad podría constituir una medida de ayuda para reducir la misma. De este modo, se reforzaría el desarrollo de la competencia oral, elemento fundamental para el futuro profesorado en las escuelas (Fernández et al., 2008).

En esta línea de dotar al alumnado de mayores habilidades para enfrentar las tareas académicas, sería conveniente ayudar a desarrollar la autorregulación en el aprendizaje de cara a un mejor afrontamiento del TFG, haciendo uso de metodologías más activas que han mostrado su éxito, como por ejemplo, la tutorización entre iguales, la realización de seminarios o uso de plataformas virtuales que incluyan material formativo como vídeos (Huertas et al., 2017). Otro de los aspectos en torno a los que reflexionar sería si la asistencia obligatoria tiene sentido ante este nuevo marco en el que se pretende potenciar el aprendizaje autónomo o existe una contradicción dado que el alumnado no percibe la utilidad de asistir al aula.

Este estudio presenta algunas limitaciones, como la especificidad del contexto de la Facultad de Educación de la UPV /EHU ya que el hecho de que el TIM haya sido una de las clases lexicales halladas es debido a ello. Probablemente, la participación de estudiantes de otros centros de formación del profesorado hubiera generado otras clases o temáticas relativas a la adaptación del EEES en diversos contextos. Asimismo, se limita al estudio del futuro profesorado de primaria, no incluye al de secundaria. No obstante, estas limitaciones son, en sí mismas, líneas de futuro dado que nos conducen a indagar en otras titulaciones, niveles educativos o países de la UE que han implantado el EEES en aras de establecer comparaciones.

Esta investigación constituye un acercamiento al fenómeno que en tan pocas ocasiones ha sido abordado desde la propia experiencia del alumnado y supone una contribución al conocimiento de los aspectos más significativos desde sus propias emociones y autodiálogos. Así, ahonda y expone ciertos aspectos clave a nivel teórico y también propuestas prácticas para contribuir a la mejora de la formación en el Grado de Educación Primaria. Para ello, y si queremos ofrecer un grado de Educación acorde al nuevo modelo universitario, será indispensable trabajar en el diseño de programas adaptados a las necesidades del futuro profesorado considerando las contribuciones propuestas en esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Alderson-Day, B. y Fernyhough, C. (2015). Inner speech: Development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological Bulletin*, 141(5), 931-965. doi: 10.1037/bul0000021
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2014) Satisfaction of Social and Legal Sciences teachers with the introduction of the European Higher Education Area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6(1), 9-16
- Baker, L. D., Baldwin, D. S. y Garner, M. (2015). Daytime intrusive thoughts and subjective insomnia symptoms. *Psychiatry Research*, 229(3), 1038-1042. doi: 10.1016/j.psychres.2015.02.022
- Barrientos Hernán, E. J. y López Pastor, V. M. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: últimas tendencias. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 582-587
- Bernat, J. K., Hullmann, S. E., y Sparks, G. G. (2017). Communicating breast cancer risk information to young adult women: A pilot study. *Journal of Psychosocial Oncology*, 35(3), 249-259. doi: 10.1080/07347332.2016.1277821
- Bezanilla, M., García Olalla, A., Paños Castro, J. & Poblete Ruiz, M. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher

- education institutions: Criteria and indicators. *Tuning Journal For Higher Education*, 6(2), 127-174. doi: 10.18543/tjhe-6(2)-2019pp127-174
- Bilbao, A. y Villa, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XX1*, 22(1), 45-69. doi: 10.5944/educXX1.19976
- Bozu, Z., & Muñoz, F. I. (2016). La formación docente en momentos de cambios ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467-492
- Calvete, E., Estévez, A., Landín, C., Martínez, Y., Cardeñoso, O., Villardón, L. y Villa, A. (2005). Self-Talk and Affective Disorders in Youth: Valence of Thinking and Cognitive Content Specificity. *The Spanish Journal of Psychology*, 8(1), 56-67
- Cano, M. E., Pons, L. y Lluch, L. (2018). Análisis de experiencias de innovación docente universitarias sobre evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 11-32. doi:10.30827/profesorado. v22i4.8392
- Cano García, F., García-Berbén, A. B., Fernández, M., Gea Megías, M. y Díaz, M. (2014). Metodología docente en las universidades europeas: la percepción de los Erasmus. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 307-332. doi:10.30827/profesorado. v22i4.8392
- Cardona, J. (2011). Hacia la mejora de la formación práctica del estudiante de pedagogía en la UNED. *Educación XXI*, 14(2), 303-330
- De la Fuente, A., Chang, E. C., Cardeñoso, O. y Chang, O. D. (2019) Examining coping strategies used by Spanish female social work students: evidence for the importance of social problem-solving abilities. *Social Work Education*, 38 (3), 314-329. doi: 10.1080/02615479.2018.1504913
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por JACQUES DELORS La Educación Encierra un Tesoro.
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A. y García-Olalla, A. (2019). Extracurricular Activities in Higher Education and the Promotion of Reflective Learning for Sustainability. *Sustainability*, 11, 1-18. doi: 10.3390/su11174521
- Ezeiza, A., Karrera, I., Aldaz, J., Elizalde, L.M., Olalde, B.R. y Zulaika, T. (2011). *Trabajando Conjuntamente desde el Módulo: el proyecto interdisciplinar*. Comunicación oral. III Congreso Internacional Unives't11: La autogestión del aprendizaje. Girona, 16 a 17 de junio de 2011. III Congreso Internacional

UNIVEST 11: La autogestión del aprendizaje (1-13). Girona: Universitat de Girona. ISBN: 978-84-8458-354-7

- Ezquerria Martínez, Á., Juanas Oliva, Á. D. & Martín del Pozo, R. (2015). Estudio sobre las actividades llevadas a cabo en la práctica docente universitaria para la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 330-345
- Fernández, C. M., Torío, S., Viñuela, M. P., Molina, S. y Bermúdez, T. (2008). La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de pedagogía y magisterio: Presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula. *Revista De Enseñanza Universitaria*, 31, 26-38
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Fraga-Varela y Rodríguez-Groba, A. R. & F. (2017). Dilemas y desafíos de la tecnología educativa en el EEES: Percepciones y creencias de futuros maestros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 123-142
- Gallagher T. (2018). Promoting the Civic and Democratic Role of Higher Education: The Next Challenge for the EHEA? In A. Curaj., L. Deca y R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 335-345) Springer
- Garrote, D., Jiménez-Fernández, S. y Martínez-Heredia N. (2019). El Trabajo Cooperativo como Herramienta Formativa en los Estudiantes Universitarios REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 41-58. doi: 10.15366/reice2019.17.3.003
- González-Lorente, C. G., Martínez-Clares, P. M. & González-Morga, N. G. (2015). El perfil formativo del graduado en Pedagogía: la visión del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 394-412
- Hollon, S. D. y Kendall, P. C. (1980). Cognitive self-statements in depression: Development of an automatic thought's questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 4(4), 383-395. doi:10.1007/BF01178214
- Huertas, C. A., Gómez, M. A., Larrea, A. M., Raigón, A. R., Bullejos, D., Villamandos, F. y López, M. (2017). Nuevas estrategias para elaboración de TFG en inglés: Tutorías entre iguales y minivideos docentes. *Revista De Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 4, 58-71

- Hymes, D. (2017). On communicative competence. En C. Brumfit. y K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press
- Idoiaga, N., Gil De Montes, L. y Valencia, J. F. (2016). Communication and representation of risk in health crises: The influence of framing and group identity. *Revista De Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 31(1), 59-74. doi: 10.1080/02134748.2015.1101313
- Jæger, K. (2018). New-Style Higher Education: Disciplinarity, Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in the EHEA Qualifications Framework. *High Educ Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-00126-w>
- Jiménez, D., Sancho, P. y Sánchez, S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco de EEES. *Revista de Educación*, 23, 125-139
- Kember, D. y Leung, D. Y. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 185-198. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070600572074>
- Klein, O. y Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of patrice lumumba during the congolese decolonization. *British Journal of Social Psychology*, 42, 571-593. doi: 10.1348/014466603322595284
- Kyndt E., Dochy F., Struyven K. y Cascallar E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, 30 (2), 135-150. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501329>
- Lahlou, S. (1996a). La modélisation de représentations sociales à partir de l'analyse d'un corpus de définitions. In E. Martin (Ed.), *Informatique textuelle. Etudes de sémantique lexicale* (pp. 55-99) Didier Erudition.
- Larraz, N., Vázquez, S. y Liesa, M. (2017). Transversal skills development through cooperative learning. Training teachers for the future. *On the horizon*, 25(2), 85-95. doi: 10.1108/OTH-02-2016-0004
- Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso, O. e Idoiaga, N. (2020). El alumnado del grado de educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XX1*, 23(1), 197-220, doi: 10.5944/educXX1.23453
- Latinjak, A. T., Zourbanos, N., López-Ros, V., y Hatzigeorgiadis, A. (2014). The structure and content of undirected and goal-directed thoughts in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 548-558.

- Lee, S. W. F. y McDonough, A. (2015). Role of self-talk in the classroom: investigating the relationship of eight-to-nine-year-olds' self-regulatory self-talk strategies with their classroom self-regulatory behaviour and mathematical achievement. *Early Child Development and Care*, 185(2), 198-208
- Llopis-Amorós, M.P., Roger-Monzó, V. y Castelló-Sirvent, F. (2019). Analysis of the perception of usefulness in students and teachers about the use of Moodle in the EHEA. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 139-152. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.8911>
- López-Fernández, O., Viader, M., Honrubia, L., Coscolluela A. y Malapeira, J. M. (2012). Adaptación de una asignatura metodológica de Psicología al Espacio Europeo de Educación Superior: percepción discente acerca de la innovación docente. *Anuario de psicología*, 42 (2), 165-182
- López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S. y Díaz-Ramiro, E. M. (2019). Cambios producidos por la adaptación al EEES en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 163-176. doi: 10.22550/REP77-1-2019-02
- Luzón, A. y Montes, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. una tarea inacabada*. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152. doi: 10.15648/hc.33.2018.6
- Mendioraz, A. M. y González, F. M. (2018). La universidad española en el marco del EEES. La perspectiva del profesorado emérito. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 407-426.
- Morin, A., Duhnynch, C. y Racy, F. (2018). Self-reported inner speech use in university students. *Applied Cognitive Psychology*, 32(3), 376-382. doi:10.1002/acp.3404
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T., y Goldman, R. (1981). Personal involvement as a determinant of argument-based persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(5), 847-855. doi: 10.1037/0022-3514.41.5.847
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407
- Pozo, C., Bretones, B., Martos, M. J. y Alonso, E. (2012). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista española de pedagogía*, 49, 248-254

- Ramiro-Sánchez, T., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2016). Titulación de Psicología en el EEES: comparación entre licenciados y graduados españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (1), 175-189. doi: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13923>
- Ramos, M., Rosário, V. M. y M. P. Amaral-Rosa. (2019). IRAMUTEQ Software and Discursive Textual Analysis: Interpretive Possibilities. En Costa A., Reis L., Moreira A. (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research. WCQR 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 861. Springer
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. BOE núm. 260, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 30 de octubre de 2007
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: Application à l'analyse lexicale par contexte [A method of descending hierarchical classification: Application to the lexical analysis context]. *Les Cahiers De l'Analyse Des Données*, 8(2), 187-198
- Reinert, M. (1996). *Alceste (version 3.0)*. Images
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? una oportunidad o un problema para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense De Educación*, 22(2), 179-193. doi: 10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488
- Rekalde, I., Martínez, B. y Marko, J.I. (2012). Los proyectos interdisciplinares de módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 10 (3), 209 - 237
- Robles-Fernández, A., Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., Blanco-Saldaña, I. y García-Cueto, E. (2017). Curricular change and educational quality. *Cultura y Educación*, 29(1), 97-119, DOI:10.1080/11356405.2016.1269503
- Rodrigues, R., y Upadhyay, S. (2018). Measuring Factors that cause Communication Apprehension in an English as Second Language (ESL) setting: Presenting a New Instrument in a Pilot Study. *The EFL Journal*, 20(2), 206-219.
- Rodríguez, J. A. y Santana, P. J. (2015). La distancia entre el trabajo del profesorado y del alumnado en el EEES ¿Una brecha peligrosa? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 380-404.
- Rodríguez-López, A., Souto J., E. y Arroyo, M. L. (2019). Improving teaching capacity to increase student achievement: The key role of communication competences

in Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 205-213. doi: 10.1016/j.stueduc.2018.10.002

Sánchez, F., Carvajal, F. y Saggiomo, C. (2016). Autodiálogos y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Anales De Psicología*, 32(1), 139-147. doi: 10.6018/analesps.32.1.188441

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós

UNESCO, (2017). *Education for Sustainable Development Goals*. UNESCO Education Sector

Uskola, A., Madariaga, J. M., Arribillaga, A., Maguregi, G. y Fernández, L. (2018). Categorización de las intervenciones del tutor facilitador en abp y su relación con la respuesta del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 153-170. DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8403

Van Raalte, J. L., Vincent, A. y Brewer, B. W. (2017). Self-talk interventions for athletes: A theoretically grounded approach. *Journal of Sport Psychology in Action*, 8(3), 141-151. doi:10.1080/21520704.2016.1233921

Vygotsky, S. (1934). *Thought and language*. MIT Press.

Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista De Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. doi: 10.4995/redu.2011.6150

Zurita, F., Viciano, V., Padial, R. y Cepero, M. M. (2017). Niveles de satisfacción hacia el grado de maestro en alumnos de último curso. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 349-367.

Cómo citar este artículo:

Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso, O., e Idoiaga, N. (2021). Interpretación cognitiva y emocional sobre el EEES del alumnado del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UPV/EHU. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 307-326. DOI: 1030827/profesorado.v25i2.9119