

Dimensiones motivacionales y emocionales del aprendizaje en alumnos universitarios

Domínguez, E.*

Cañamero, P.*

Cabaco, A. S.**

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

El objetivo del estudio, es: realizar un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y académicas, junto con las dimensiones motivacionales y emocionales’.

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

The motivational and emotional dimension of the learning process in university students

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

The objective of this study is: ‘to make a descriptive analysis of the social-demography and academic variables, the motivational and emotional dimensions’;

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

1. Introducción

Las investigaciones en relación al aprendizaje de los estudiantes universitarios se consideraron un campo de estudio que poco o nada tenían que ver con la Psicología Experimental. Podemos decir que fue a partir de los años setenta, cuando

surgen una serie de trabajos que, están dando cabida en la actualidad, a diferentes variables relacionadas con el contexto del aprendizaje. A nivel específico del aprendizaje universitario, fue a partir de la “IV Conferencia Internacional sobre Educación Superior”, celebrada en Lancaster, cuando comienza a darse un cambio de rumbo en el estudio del aprendizaje académico. En dicho Congreso, autores como Hounsell y Marton,

* Universidad de Extremadura.

** Universidad Pontificia de Salamanca. Email: asancheza@upsa.es

organizaron un “working party” que posibilitó los primeros intercambios entre todos aquellos investigadores interesados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De los 19 trabajos que se presentaron en dicha Conferencia, seis de ellos, fueron publicados en la revista *Higher Education* caracterizándose todos, por un cambio metodológico y conceptual en la forma de abordar el estudio del aprendizaje. Estas nuevas aportaciones sirvieron para elaborar nuevos modelos de aprendizaje capaces de explicar lo que hacen los alumnos cuando estudian con una mayor validez ecológica.

Las nuevas tendencias en la Psicología Cognitiva han puesto cada vez más de relieve, por un lado, el papel activo del alumno en el aprendizaje y por otro lado, el papel del profesor no ya como impartidor de contenidos, sino más bien como facilitador del aprendizaje de sus alumnos e impulsor de que éstos aprendan de una manera eficaz. También hay que resaltar el considerable interés de la Psicología de la Educación en mejorar la calidad del aprendizaje, actuando sobre los procesos y estrategias para aprender. De este modo, los estudiantes han pasado de ser sujetos pasivos del aprendizaje a sujetos activos, según estas tendencias, donde su interpretación personal de los hechos se ha convertido en el elemento fundamental del modelo. Este cambio de visión en cuanto al aprendizaje, significa que el profesor, no sólo debe preocuparse por el resultado del aprendizaje, sino que además debe tener en cuenta los procesos que intervienen en el aprendizaje, enseñando a los alumnos estrategias que favorezcan el mismo.

Desde comienzos de los años ochenta, la investigación sobre ‘*enfoques de aprendizaje*’ y el procesamiento de la

información se pueden considerar como las dos posiciones teóricas más consolidadas en el campo de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Si queremos facilitar el aprendizaje de los universitarios, en nuestro caso hemos trabajado con los universitarios extremeños, y que éstos puedan conseguir una adecuada competencia profesional futura, es importante conocer cuáles son sus ‘*enfoques de aprendizaje*’, hábitos de estudio, niveles de estrés-ansiedad y depresión, así como su posible influencia en el rendimiento académico. Cuanto más capaces seamos de comprender el modo cómo aprenden los distintos alumnos, entonces, más les ayudaremos a aprender mejor. Una buena enseñanza debe incluir no sólo contenidos, sino que ha de enseñar cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo automotivar, con el fin de que el alumno desarrolle modos efectivos de mejorar la información y sus propios procesos de pensamiento.

Por tanto, desde nuestro punto de vista, consideramos que el proceso de aprendizaje de los universitarios, está influido por un numeroso conjunto de dimensiones que se interrelacionan, entre las que destacamos por un lado, aquellas de tipo motivacional o relacionadas con el proceso: enfoques de aprendizaje, estrategias y hábitos de estudio; junto a otras que engloban dimensiones emocionales: estrés-ansiedad y depresión. Todas ellas han sido estudiadas en población nacional mediante las pruebas tipificadas que desarrollamos en el apartado de Material y método. En nuestra investigación estudiamos estas dimensiones motivacionales y emocionales aplicadas con esas mismas pruebas a la población universitaria

extremeña. Además defendemos que estas dimensiones, a nuestro juicio, también guardan relación, con las características o variables sociodemográficas y académicas propias de cada entorno, en nuestro caso, los alumnos extremeños: tales como edad, sexo, conocimientos previos, titulación, entre otras; y, por último, todas ellas influyen en el producto final: rendimiento académico y satisfacción con éste.

Estos factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentran, reiteramos, interrelacionados unos con otros, convirtiéndose así en un complejo sistema interactivo y singular de cada contexto.

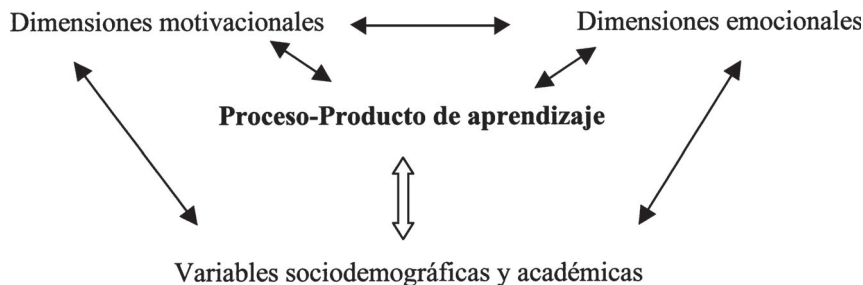
Justificamos de manera global que la implicación activa que manifiesta el alumno en el proceso de aprendizaje, aumenta cuando éste se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos del aprendizaje. Como afirman algunas investigaciones (Porto, 1994), el aprendizaje de los universitarios resulta de la interrelación de tres elementos clave: la intención (motivo) de quien aprende, el proceso que utiliza (estrategias) y los logros que obtiene (rendimiento). A esto se le conoce con el nombre de *'enfoque de aprendizaje'*. Esta idea nos lleva a señalar que los estudiantes tienen diferentes motivos hacia el estudio o aprendizaje y distintas estrategias para enfrentarse al mismo.

Por otro lado, cabe señalar que uno de los acontecimientos más difíciles de afrontar emocionalmente en la vida de los estudiantes universitarios, son los exámenes. Este hecho, va acompañado de una serie de temores e inseguridades que

puede generar una cierta inestabilidad emocional: estrés-ansiedad y depresión, cuyos efectos son incluso susceptibles de ser mayores, si concurren otras circunstancias negativas. Así, si tenemos en cuenta que el principal objetivo del alumno que se examina, es llegar a conseguir un buen rendimiento académico, entonces "ponerse nervioso" no será una ventaja, sino que posiblemente, supone un rendimiento más bajo. Es preciso tener en cuenta además que, todo este proceso está influido tanto por fuerzas externas, como por la personalidad, la forma de reaccionar y la capacidad de afrontamiento por parte del alumno.

De este modo, apoyamos que altos niveles emocionales, pueden ejercer un efecto debilitador sobre el aprendizaje y el rendimiento. En esta línea, otros trabajos enfatizan la relación existente entre el estrés de los exámenes y la variación de la respuesta inmunitaria. Así, un elevado nivel de estrés-ansiedad y depresión, puede alterar los diferentes sistemas de respuesta del organismo, tanto en el ámbito cognitivo, como motórico, fisiológico y motivacional.

El planteamiento global de esta investigación, pretende estudiar el proceso y la variabilidad de las dimensiones motivacionales: enfoques de aprendizaje, estrategias, y hábitos de estudio; y las emocionales: estrés-ansiedad y depresión de los universitarios extremeños; y la interacción de todas ellas entre sí, así como con las variables sociodemográficas y académicas más significadas. En total, veintisiete: edad, sexo, conocimientos previos, entre otras. Todas ellas relacionadas con el producto final: rendimiento académico y satisfacción con éste. Dicho planteamiento se aprecia en el gráfico siguiente.

Gráfico: Modelo teórico de investigación

El modelo expuesto, es un modelo cíclico y especifica tres conjuntos claramente señalados, cuya relación incide en los resultados o producto del aprendizaje. Además, dichos conjuntos tienen una clara interrelación entre sí, ya que la presencia de unos adecuados enfoques, estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, favorecen la no presencia de respuestas estresantes-ansiosas o depresivas, influyendo todo esto a su vez, en el rendimiento académico. Las predicciones del modelo permitirían determinar los efectos negativos en el rendimiento cuando se producen actuaciones ineficaces.

Teniendo en cuenta esta idea, el estudio que a continuación pasamos a exponer, pone de manifiesto los objetivos de la investigación, la muestra aplicada, los instrumentos seleccionados, el procedimiento de aplicación, el análisis de datos, las conclusiones derivadas de los mismos, así como algunas orientaciones futuras.

2. Objetivos

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

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

El Objetivo específico de esta investigación consiste en efectuar el análisis descriptivo de las dimensiones motivacionales: enfoques de aprendizaje, estrategias y hábitos de estudio; y de las dimensiones emocionales: estrés-ansiedad y depresión, del aprendizaje de los universitarios extremeños y la interacción de todas ellas entre sí en la muestra representativa seleccionada. Para ello, establecemos los siguientes Objetivos operativos:

1. Describir las características sociodemográficas y académicas de la muestra.
2. Describir la distribución de la muestra en las dimensiones motivacionales (Cuestionario CEPEA e Inventario IHE).
3. Describir la distribución de las dimensiones emocionales (Cuestionario STAI e Inventario BDI).

3. Material y Método

La muestra aplicada han sido los alumnos de la Universidad de Extremadura (Domínguez, 2005) en sus cinco Campus Universitarios: Cáceres, Badajoz, Mérida, Plasencia y Almendralejo; y el universo, la población de alumnado universitario que, durante el curso académico 2004/05

cursaban estudios en alguna de las titulaciones que ofrecía la UEX. Teniendo en cuenta la dificultad que supone recoger datos de todos los Campus, dadas las distancias existentes entre ellos, creímos conveniente hacer el esfuerzo de obtenerlos para que la muestra fuera representativa de todos los Campus que conforman la Universidad de Extremadura.

Recurriendo a un muestreo aleatorio estratificado, por afijación proporcional y estratificando la muestra por Centros donde realizan sus estudios, el primer paso consistió en hallar el número total de la muestra. Hemos aplicado la fórmula de estimación de una muestra de poblaciones finitas (27.394 personas universitarias matriculadas en el curso 2004/05).

En nuestro caso, la población está formada

por los alumnos universitarios de la UEX que cursaban estudios de Diplomatura (tres cursos) o Licenciatura (cinco cursos, excepto Medicina que son seis) durante el curso académico, 2004-2005.

Entre todas las titulaciones, que ascendían a un total de 27.394 matriculados en dicho curso, el tamaño de la muestra mínima calculada ha sido, de 1.456 estudiantes. En previsión de posibles pruebas invalidadas por diferentes causas (ilegibilidad, no rellenarse adecuadamente o quedarse en blanco, entre otras), optamos por tomar, una muestra mayor, como factor de seguridad, obteniendo así una muestra definitiva de 1.956 alumnos universitarios extremeños, un total de 500 más de lo prescrito. Finalmente, la muestra se configuró como indica la siguiente distribución.

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

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

Los instrumentos o pruebas que hemos aplicado en nuestro trabajo y que aquí presentamos, tienen contrastada su validez científica por la bibliografía internacional, entre otros autores: Beck, Biggs, Spielberger. A su vez, son pruebas adaptadas y tipificadas por investigadores españoles: Barca, Porto, Pozar; modelos en los que hemos basado esta investigación. En dichos modelos ya creados, hemos insertado los resultados obtenidos en la muestra de la población extremeña analizada.

En concreto hemos aplicado las cinco pruebas siguientes:

- **Cuestionario de Datos Personales**

Se trata de un cuestionario elaborado al efecto, que consta de 19 preguntas, algunas de las cuales son abiertas y otras se presentan con alternativas de respuesta. Pretende recoger información acerca de algunos datos de los alumnos que, a priori, creemos significadas, tales como edad, sexo, estado civil, entre otros. En cualquier caso, se trata de un cuestionario anónimo para el alumnado, donde se hace constar que, si por alguna razón, algún dato se consideraba que pudiera atentar contra su privacidad, no lo rellenara.

- **Cuestionario CEPEA**

Su nombre original es Study Process Questionnaire (SPQ). El cuestionario procede de Australian Council for Educational Research. Su autor (Biggs, 1987 c) utiliza el modelo de evaluación de aprendizaje diseñado por él mismo para el alumnado universitario y de educación secundaria. Posteriormente, se adapta experimentalmente el cuestionario SPQ desde la Universidad de A Coruña a España, a la Comunidad autónoma de

Galicia y a Puerto Rico (Barca, 1999 a). De este modo, aparece modificado y actualizado en el cuestionario CEPEA (Cuestionario de Evaluación de los Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario). La prueba está debidamente tipificada.

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

El CEPEA se puede utilizar como un instrumento de diagnóstico educativo con funciones claras de evaluación inicial del alumno, referido a aspectos de tipo Motivacional y Estratégico que los

estudiantes desarrollan en sus tareas de estudio y aprendizaje, bien sea de forma preventiva, o bien para una evaluación final o de seguimiento. En función de los resultados que se obtengan, la Escala CEPEA sirve para mejorar y proponer entrenamientos específicos de aquellos Motivos, Estrategias y Enfoques de Aprendizaje necesarios para optimizar su propio aprendizaje y, en definitiva, su rendimiento académico.

La descripción general que hace el CEPEA de los '*Enfoques de Aprendizaje*' (combinación de Motivos y Estrategias) es el siguiente:

- *Enfoque superficial*: los estudiantes que adoptan este enfoque están extrínsecamente motivados. Se limitan a trabajar lo esencial en su proceso de aprendizaje. Se centran en los rasgos superficiales.
- *Enfoque profundo*: los alumnos con dicho enfoque tienen una motivación intrínseca. Intentan relacionar el contenido a contextos personalmente significativos o al conocimiento previo existente.
- *Enfoque de logro*: implica la competición y la autovaloración que se asocia a la obtención de las mayores calificaciones o notas, en definitiva, en el buen rendimiento.

En relación con el análisis de la validez del CEPEA, se puede afirmar que los resultados de los que se dispone son, altamente satisfactorios a la vista de otras investigaciones realizadas con este mismo instrumento en otros contextos educacionales diferentes (Porto, 1994).

• **Inventario IHE**

El Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) es una prueba elaborada con un propósito básico: detectar hasta qué punto el

estudiante conoce su oficio. Se parte de la idea de considerar el estudio como una actividad, regida por un conjunto de hábitos intelectuales, a través de la cuál se intenta adquirir y transformar la cultura; es, en definitiva, un continuo proceso de aprendizaje (Pojar, 1989). Se puede aplicar a alumnos que tienen 12 años en adelante, tanto de forma individual como colectiva. La duración de la prueba suele ser de 15 minutos aproximadamente. Está debidamente tipificada.

El IHE pretende tres objetivos:

- Diagnosticar la naturaleza y grado de los hábitos, actitudes o condiciones con que el estudiante se enfrenta a su específica tarea de estudio.
- Pronosticar las consecuencias que, en orden al aprendizaje académico, cabe esperar del influjo de estos hábitos, independientemente de la incidencia de otras variables.
- Actuar, a partir del diagnóstico, en la dirección adecuada para modificar los hábitos defectuosos o favorecer la adquisición e incremento de los considerados beneficiosos.

En definitiva, se pretende ayudar al estudiante en su trabajo –estudiar–, proporcionándole fórmulas concretas de actuación. Por tanto, con el IHE evaluamos los hábitos de trabajo y estudio de los alumnos universitarios extremeños con el fin de prevenir habilidades intelectuales incorrectas o favorecer aquéllas que son adecuadas, para que éste consiga un aprendizaje eficaz, significativo y duradero. Consta de 90 preguntas distribuidas mediante cuatro escalas fundamentales (*I, II, III, IV*) y una escala adicional (*S*), un total de cinco:

- *Escala I*: Condiciones ambientales del estudio, con 18 elementos o preguntas que incluyen:

1. Condiciones ambientales personales: Los condicionantes ejercidos por el ambiente que nos rodea (familia y compañeros) y por nosotros mismos (creencias, metas) son tan importantes que, en la mayoría de los casos, si estos condicionantes no se aclaran, nuestro rendimiento personal, escolar y profesional queda disminuido. Es, pues, necesario enfrentar claramente al estudiante con estas realidades, para que se defina y tome posiciones, en base a tres círculos: ambiente familiar, escolar y personal.
2. Condiciones ambientales físicas: El estado físico de nuestro cuerpo y el lugar donde trabajamos tiene mucho que ver con nuestro rendimiento. Por ello, es importante que el alumno estudie en un lugar que le permita la concentración, en un lugar cómodo, íntimo y personal, sin cansancio, hambre o falta de sueño. Al evaluar el estudio estos factores son determinantes.
3. Comportamiento académico: el alumno para poder rendir, debe estar atento durante las explicaciones de los profesores, tomar apuntes, preguntar cuando no comprende algo.
4. Rendimiento: Todo trabajo tiene una remuneración. De alguna forma, la remuneración del trabajo del alumno son las calificaciones. Existen dos tipos de rendimiento, el efectivo (aquel que obtiene el alumno como reflejo de sus calificaciones en pruebas, trabajos, exámenes) y el satisfactorio (es la diferencia que existe entre lo que ha obtenido realmente el alumno y “lo que podría haber obtenido”, tenidas en cuenta su inteligencia, esfuerzo, circunstancias personales y familiares).
 - *Escala II*: Planificación del estudio, con 12 elementos o preguntas que incluyen:
5. Horarios: es importante confeccionar un horario de estudio personal donde se incluyan todas las asignaturas incluidos los períodos de descanso.
6. Organización: los alumnos deben preparar todo lo necesario antes de sentarse a estudiar, tener cada cosa en su sitio. El estudio es un trabajo y bien complejo, por cierto. El estudiante que sabe organizarse lleva una indudable ventaja sobre el desorganizado. Por ello, es importante que los alumnos estén satisfechos con su propia organización, porque es rentable.
 - *Escala III*: Utilización de materiales, con 15 elementos o preguntas que incluyen:
7. Manejo de libros: es fundamental que los alumnos sepan buscar materiales, consultar, recopilar. Así estarán preparados para la vida.
8. Lectura: muchos de los problemas de rendimiento tienen su origen en una lectura defectuosa del alumno. Se insiste en que lean por frases y no por palabras, que sepan distinguir los puntos importantes, hacer pausas al leer.
9. Subrayado-Resúmenes: en el momento actual en que cada día son más numerosos los contenidos culturales, es sumamente necesario que los alumnos estén preparados para esta función de síntesis.
 - *Escala IV*: Asimilación de contenidos, con 15 elementos o preguntas que incluyen:
10. Memorización: aunque se ha escrito mucho en contra de una enseñanza “memorística”, ello no quiere decir que la memoria no juegue un papel fundamental en la formación de los sujetos. Por ello, los alumnos deben tener confianza en su propia memoria, comprender antes de memorizar, descansar unos minutos antes de seguir memorizando.

11. Personalización: es el tratamiento de cada alumno como individuo particular con sus características, y no como número indiferenciado perteneciente a una masa. Como forma concreta de actuación personalizadora, se propone el doble sistema de “trabajo en equipo” y de “trabajo personal”.

- *Escala Sinceridad* (escala adicional): con 30 elementos o preguntas que hacen referencia al grado de sinceridad que manifiestan los estudiantes hacia su tarea de aprendizaje y estudio; es decir, trata que el alumno sea consciente del grado de compromiso y sinceridad que tiene hacia sus tareas de estudio.

• Cuestionario STAI

Su nombre original es State-Trait Anxiety Inventory (Self Evaluation Questionnaire) (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1.982). Procede de Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California. La construcción del STAI comenzó en 1.964, pero tal vez el primer antecedente de la adaptación española del STAI lo fuera con el estudio de una Tesis Doctoral (Bermúdez, 1.977) y, posteriormente con la de otra (Urraca, 1.981).

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

La Ansiedad Estado (A/E) se puede conceptualizar como un estado o condición emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprensión, así como por una hiperactividad del sistema

nervioso autónomo. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad. Se ha observado que las puntuaciones A/E aumentan como respuesta a diferentes tipos de tensión y disminuyen como resultado de las técnicas de relajación.

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

En general, los sujetos A/R + (con mayor ansiedad rasgo) presentan un A/E + (mayor ansiedad estado) que los sujetos A/R - , porque los A/R + ven muchas más situaciones amenazadoras. Por tanto, los A/R + son más propensos a responder con un aumento de A/E en situaciones de relaciones interpersonales que impliquen alguna amenaza a la autoestima (por ejemplo, enfrentarse a una tarea difícil o novedosa). Sin embargo, el hecho de que las personas que difieren en A/R muestren unas correspondientes diferencias en A/E, depende del grado en que la situación específica es percibida por un determinado individuo como peligrosa o amenazadora, y esto está muy influido por las particulares experiencias pasadas.

La escala A/E consta de 20 frases con las que el sujeto puede describir cómo se siente “*en un momento particular*”, mientras que la escala A/R, también con 20 frases, muestra cómo se siente el sujeto “*generalmente*”. Las puntuaciones A/E y A/R pueden variar desde un mínimo de 0 puntos hasta un máximo de 60 puntos. Los sujetos son evaluados en una escala tipo Likert que va de 0 a 3 puntos en cada elemento, esto es, cuatro valoraciones en

total. Las categorías son las siguientes: 0 (Nada), 1 (Algo), 2 (Bastante), 3 (Mucho) para la forma A/E del STAI. Para la forma A/R: 0 (Casi nunca), 1 (A veces), 2 (A menudo), 3 (Casi siempre). La prueba está debidamente tipificada.

El cuestionario no tiene tiempo limitado de aplicación, y los estudiantes universitarios suelen emplear entre 6-8 minutos para cada parte, es decir, aproximadamente 15 minutos para la aplicación completa del STAI. Se puede aplicar individual y colectivamente tanto a adolescentes como a adultos con un nivel cultural mínimo para comprender las instrucciones. Siempre se comienza aplicando la parte A/E y luego la A/R, puesto que las puntuaciones en A/E podrían verse afectadas por la atmósfera emocional creada, si la parte A/R se aplicase primero. En cambio, la puntuación A/R no se afecta por esas condiciones específicas en las que se aplica el STAI.

• **Inventario BDI**

Se trata de un inventario dirigido a cuantificar los síntomas depresivos en poblaciones normales y clínicas, tanto en la práctica profesional como en la investigadora. A nivel general, el BDI ha sido usado para evaluar la intensidad de la depresión en casi quinientos estudios clínicos publicados, y ha sido evaluado psicométricamente dentro de una amplia variedad de poblaciones psiquiátricas y normales.

El inventario es una traducción al castellano (Vázquez y Sanz, 1991) de la versión de 1978 (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979). Está debidamente tipificado (Sanz y Vázquez, 1998), para datos de fiabilidad y validez.

El BDI está constituido por 21 categorías de síntomas y actitudes, cada una de las

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

En cuanto a la utilización de este inventario como instrumento de clasificación de los sujetos en deprimidos y no-deprimidos, se establece el nivel de acuerdo con la siguiente puntuación:

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

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

Se comprobó la cumplimentación correcta de las hojas de respuesta en el mismo momento en que los alumnos entregaban la prueba rellena e informamos a estos de que una vez analizadas las pruebas se les daba la oportunidad, a los que estuvieran interesados, de conocer los resultados obtenidos en el mismo, así como las orientaciones pertinentes. La corrección de las pruebas fue manual, mediante plantillas. El análisis de los datos se ha efectuado mediante el *Estudio descriptivo* de las

dimensiones motivacionales: enfoques de aprendizaje, estrategias y hábitos de estudio; y de las dimensiones emocionales: estrés-ansiedad y depresión. La parte de la estadística que trata solamente de describir y analizar un grupo dado sin sacar conclusiones e inferencias de un grupo mayor, se denomina estadística descriptiva. Hemos recurrido a múltiples técnicas estadísticas de carácter descriptivo, para presentar las características de la muestra, que se han realizado a través de Microsoft Excel ®. Además, hemos utilizado sobre todo distribuciones de frecuencias, esto es, el número de observaciones que presentan un determinado valor de la variable, para comprobar cómo se distribuye la muestra entre los diferentes valores que puede adoptar cada variable. También hemos presentado los porcentajes que supone cada frecuencia sobre el total. Hemos aplicado, también, alguna medida de tendencia central (media y mediana, sobre todo), y de dispersión (desviación típica).

4. Resultados y Conclusiones

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

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

Este alumnado, mantiene una dedicación plena al estudio, no dedicándose a otro tipo de “cargas sociales”. Algunos de ellos, compaginan sus estudios universitarios con algún trabajo remunerado en la Hostelería y en la Administración Pública o en Empresas Privadas. Son estables en el domicilio, siendo Cáceres la provincia con más residentes. Se manifiesta un gran interés hacia el estudio por parte del alumnado procedente de la población rural. La mayor parte de los universitarios extremeños consiguieron aprobar Selectividad en la convocatoria de junio, y entre las titulaciones más demandadas por los estudiantes extremeños, se encuentran las relacionadas con la especialidad de Ciencias Sociales y de Sanitaria, siendo las menos demandadas las de la rama de Economía y Administración. Prefieren estudios de Licenciaturas frente a Diplomaturas. Un alto porcentaje de ellos (64%) opta por finalizar estudios con un buen expediente académico.

El 58% de nuestros alumnos extremeños considera tener un rendimiento académico normal respecto a sus compañeros de titulación y tan sólo un 0,26% de ellos lo considera tener malo. El 51,81%, manifiesta tener una satisfacción dentro de la normalidad en relación a su rendimiento académico.

4.2. *Las conclusiones obtenidas de las dimensiones motivacionales: enfoques de aprendizaje, estrategias y hábitos de estudio*, son:

En relación al Cuestionario CEPEA, los universitarios extremeños manejan un mayor número de Motivos Superficiales que Profundos al enfrentarse a su proceso de aprendizaje y estudio. Podemos decir que, estos Motivos Superficiales son de naturaleza extrínseca y se caracterizan por evitar el fracaso pero sin trabajar demasiado. De este modo, el principal

objetivo que manifiesta el alumnado extremeño es obtener las mínimas calificaciones posibles para aprobar, cumpliendo con los requisitos básicos de la tarea.

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

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

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

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

En el caso de las Estrategias Profundas, podemos decir que los extremeños están por debajo respecto a la muestra nacional. Sin embargo, en Estrategias de Logro, los extremeños obtienen mayores puntuaciones. Como podemos apreciar, este resultado no se corresponde con los Motivos de Logro de los extremeños, puesto que son equiparables al del resto de españoles. Esto puede deberse a que, aunque los extremeños no deseen competir o sobresalir en sus estudios, sin embargo, valoran la organización del tiempo y esfuerzo, es decir, crean "destrezas de estudio".

En la escala Enfoque Superficial, el alumnado extremeño se sitúa 15 percentiles por encima frente al resto de españoles. Este dato parece confirmarnos que, a mayor predisposición de los alumnos por los Motivos y Estrategias Superficiales, también aparece un mayor predominio de Enfoques Superficiales. Como conclusión, los extremeños superan en un 15% a la muestra total española en Motivos,

Estrategias y Enfoques Superficiales. Este Enfoque Superficial caracteriza a un alumno como portador de una motivación extrínseca, la cuál supone cubrir los objetivos académicos mínimos con el fin de no suspender. En cuanto a las estrategias empleadas, optan por aquellas que les ayudan a seleccionar detalles y reproducirlos del modo más exacto posible. Es decir, los estudiantes de nuestro estudio evitan el fracaso pero sin trabajar demasiado, cumplen con la tarea, sacan la calificación suficiente para aprobar, recurren al aprendizaje memorístico y consideran el aprendizaje como un medio obligado para el logro de otros fines. Cuando la carga de trabajo es excesiva y el tiempo de aprendizaje es corto, es más fácil que se propicien Enfoques Superficiales, puesto que el Enfoque Profundo requiere tiempo de aprendizaje para poder utilizar las estrategias que permitan interrelacionar la información y una comprensión profunda del significado. Respecto a los Enfoques Profundo y de Logro de los extremeños, se sitúan al mismo nivel que la población universitaria de referencia.

Para finalizar las conclusiones derivadas de la aplicación de la escala CEPEA, afirmamos que los alumnos extremeños superan en un 5% en la escala Compuesto Superficial-Logro al resto de españoles. De este modo, podemos señalar que los Motivos que manifiestan los extremeños son de Logro, es decir, persiguen obtener buenos rendimientos académicos, pero consideran que la reproducción precisa de detalles es la mejor forma de alcanzar esa intención. Los alumnos pueden creer que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender mecánica y repetitivamente el material de aprendizaje, pero sin implicarse en la comprensión.

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

Las conclusiones de la aplicación del Inventario I.H.E., sobre Hábitos de Estudio, afirman que:

Teniendo en cuenta que la persistencia en la tarea de estudio está relacionada con el nivel de motivación que tiene el alumno hacia la consecución del objetivo establecido, podemos decir que, cuando éste es alto, el estudiante persiste en su estudio el tiempo preciso para completar la tarea. Ello le lleva a dedicar un mayor número de horas de estudio individual. No ocurre lo mismo cuando el nivel motivacional es menor, pues entonces no persiste lo suficiente, produciéndose así más fácilmente un abandono y el tiempo de estudio individual es menor. Del mismo modo, cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, los estudiantes están más dispuestos a aprender con comprensión. Dicho esto, cabe mencionar que, los alumnos extremeños utilizan las condiciones ambientales de su estudio (escala I) de manera adecuada. Dichas condiciones abarcarían desde las condiciones personales (ambiente familiar, escolar), las condiciones físicas (estado físico del cuerpo), comportamiento académico (normas de su Universidad) hasta su rendimiento; por tanto, en general, los alumnos disponen de un lugar agradable para su estudio, así como de una buena preparación física.

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

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

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

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

4.3. Las conclusiones referidas a las dimensiones emocionales han sido:

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

En nuestro estudio, en la forma Ansiedad-Estado (A/E), las mujeres extremeñas obtienen una puntuación algo mayor que el resto de mujeres españolas. En el caso

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

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

5. Implicaciones y Perspectivas Futuras

La Universidad tiene entre sus objetivos principales contribuir a la formación de sus alumnos. Dicha labor no sólo implica formarles como personas, sino que, esta formación debe abarcar también otros ámbitos como el académico, puesto que los universitarios de hoy, serán los profesionales de mañana. Si queremos que los alumnos extremeños adquieran una adecuada competencia profesional futura, así como aprender de modo eficaz, es importante que ellos conozcan sus propios motivos e intenciones, sus capacidades cognitivas, las demandas de las tareas académicas, que sepan planificar y organizar las estrategias apropiadas, controlar y supervisar su eficacia, así como evaluar su posible éxito o fracaso académico en orden a regular la actuación subsiguiente.

Por otro lado, la mejora de la calidad de la enseñanza debe constituir un objetivo concreto en los planes de actuación institucional tanto de la Universidad como de los centros y departamentos. En esta dirección las políticas educativas deben comprometerse con tal fin y recabar el

adecuado nivel de implicación del resto de los miembros de la comunidad universitaria, porque el compromiso social de una institución universitaria será mayor en la medida que se consigan los fines para los que está propuesta.

A diferencia de lo que ha ocurrido en otras Universidades, en la UEX no existe tradición de actividades orientadoras. Hay un servicio de Orientación laboral. Una alternativa de mejora a esta situación consistiría en introducir servicios de orientación educativa en el seno de la estructura universitaria que asumiera las etapas clave del período de estancia universitaria. Con la puesta en marcha de dichos servicios podríamos contribuir a subsanar, posibles dificultades de los estudiantes con el fin de ayudarles a mejorar su desarrollo personal, que siempre incidirá en el futuro a mejorar su desarrollo profesional. Formando hombres y mujeres formamos profesionales. No hacerlo, carece de sentido y alcance. Se trata de una propuesta no sólo rehabilitadora en cuanto a intervenir sobre las dificultades que se detecten, sino que puede servir como base para la toma de decisiones en una línea de prevención primaria. Es decir, las propuestas concretas serían:

1. Crear Departamentos de Orientación en la Universidad donde proponer y mejorar entrenamientos específicos de aquellos motivos, estrategias y enfoques de aprendizaje necesarios para optimizar el propio aprendizaje de los alumnos y, en definitiva, su rendimiento académico. Para aquellos estudiantes con perfiles de enfoque mal adaptados se podrían someter a programas de intervención y tutorización individualizada.
2. Con la información obtenida en los diferentes cuestionarios se podrían construir perfiles de aprendizaje más efectivos en muestras reducidas de alumnos. Tales perfiles podrían servir para adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades particulares de cada estudiante. Con ello, estaríamos contribuyendo a uno de los principales objetivos de la Universidad: mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
3. Llevar a cabo programas de intervención de carácter cognitivo-conductual para el tratamiento de la ansiedad ante los exámenes, que son eficaces tanto en la reducción de la ansiedad ante los exámenes como en la mejora del rendimiento. Así, los alumnos podrían aprender estrategias que les permitieran afrontar con éxito otras situaciones que pueden generalizar a otras áreas de su vida.
4. Darles a conocer los hábitos defectuosos encontrados tras la aplicación de las pruebas o favorecer los considerados beneficiosos. En relación a estas ideas cabe señalar que, con el actual planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que pone como meta el horizonte del año 2010, se incide aún más en la necesidad de mejorar la Universidad. Una de las dimensiones clave en el camino de la construcción del EEES, ha sido adaptar un sistema común de valoración en créditos de aprendizaje (ECTS) para fomentar legibilidad, comparabilidad y movilidad entre los estados miembros. De este modo, se plantea el EEES no como una reforma “obligada” y “rutinaria”, sino como una suma de oportunidades que posibiliten la formación integral de los universitarios del presente, ciudadanos responsables y críticos del futuro. Es decir, podemos decir que se trata de una reflexión del siglo XXI. Como ya han afirmado algunos autores, la cuestión fundamental de la convergencia europea en

Educación Superior es haber iniciado una reflexión sobre qué universidad necesita la sociedad del siglo XXI y qué cambios, adaptaciones y desarrollos deben producirse en el seno de las aulas universitarias para responder a los retos planteados (Cabaco, 2005). En definitiva, una propuesta de compromiso con: la *calidad* (transparencia y excelencia en la formación), la *movilidad/identidad* (realidad europea sin fronteras) y la *formación integral* (aprendizajes de competencias profesionales y vitales).

El cambio de modelo que se está construyendo, como todo proceso requiere adaptaciones, giros e incluso equívocos. La esencia básica estaría en cambiar el acento del protagonismo central que ha tenido el docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje a polarizarse en el discente como diana de la acción educativa. La concreción del EEES da un papel relevante a los artefactos mediadores (incorporación de las TIC), redefine los roles de profesores y alumnos, propone un modelo educativo basado en competencias, además de una organización reglamentaria en conexión permanente con la sociedad. Formación que incluiría tanto los contenidos intelectivos necesarios, como aspectos socioafectivos, actitudinales, éticos e incluso estéticos, derivados de la cualidad de ser social del hombre.

Por tanto, los retos para el 2010 son básicamente tres: *el reto de la adaptación curricular, el reto en el cambio del modelo enseñanza-aprendizaje y el reto de la calidad y la acreditación*. La operativización del EEES se sustenta en cuatro pilares: *sistema, universidad, docentes y alumnos*. Sobre la primera dimensión los tres elementos que visibilizan el cambio son: el sistema de créditos europeos (ECTS), el suplemento

europeo al título (SET) y la formación en competencias (cognitivas, procedimentales y actitudinales). Entre los cambios en la Universidad están por ejemplo, el Suplemento Europeo al Título (forma de unificación administrativa que visibiliza la formación del alumno). Por último los otros dos pilares (docente y discente) deberán acometer su cambio/adaptación de rol en un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje. Los primeros centrados en medir el proceso y los segundos adaptando un papel activo como constructores de su propio aprendizaje y la autonomía para el desarrollo futuro. Este proceso ha sido de alguna forma preconizado muy sutilmente en las reformas universitarias anteriores (LRU y LOU) en cuanto a la inclusión de habilidades procedimentales. La riqueza del EEES es que añade otro elemento más (competencias actitudinales) triangulando un modelo integral: Saber (universidad tradicional), Saber Hacer (universidad contemporánea) y Saber Ser/Estar (universidad del siglo XXI).

Si el modelo de crédito actual (basado en la LRU) medía básicamente el trabajo del profesor (especificado en horas de aula), el nuevo crédito europeo y la adaptación del modelo ECTS implica una reorganización conceptual del sistema educativo para adaptarse a esquemas de formación centrados en el trabajo y el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, lo definitorio del ECTS es que representa el volumen de trabajo del estudiante, está relacionado directamente con el aprendizaje y se atribuyen a una materia en el marco de un Plan de Estudios. Entonces, podemos preguntarnos: ¿qué Universidad deriva del EEES? Podríamos aventurar una universidad más transparente (en formación y objetiva en criterios de calidad), que enfatice la innovación y la dinámica de empleabilidad global (ajuste maximizado

puesto-persona-profesión), mucho más comprometida con el desarrollo social y también más humanista por el énfasis en la formación integral (Cabaco, 2007).

Referencias

Bibliográficas

- Barca Lozano, A. (1999a). Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario (escala CEPEA). A Coruña: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Bermúdez Cañete, J.M. (1977). *Ansiedad y rendimiento*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid.
- Biggs, J.B. (1987c). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Cabaco, A.S. (2005). Retos e implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior: algunas reflexiones y experiencias desde la óptica de una universidad católica. *Cristianismo, Universidad y Cultura*, 13, 101-112.
- Cabaco, A.S. (2007). El Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad para la formación integral. En A. del Agua (Coord.), *Misión de la Universidad hoy*. Libro de Actas del III Encuentro de profesores, profesionales e investigadores católicos. Madrid: EDICE.
- Domínguez, E. (2005). Organización universitaria y sociedad. *Cuadernos Sociales*, 4, 33-44.
- Domínguez, E. y Bonantini, C. (2006). *Universidad y Poder*. Rosario (Argentina): Fundación Ross.
- Domínguez, E. y Medel, J.L. (1998). *Impacto de la U.E.X. sobre la Comunidad Autónoma de Extremadura, 1973-1994*. Badajoz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Marton, F. y Entwistle, N. (Eds.) (1984a). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984b). Approaches to learning. En Marton, F., Hounsell, D.J. y Entwistle, N.J. (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Porto Rioboo, A. (1994). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Psicología, Santiago de Compostela.
- Porto Rioboo, A. (1995). *Cuestionario de Datos Personales y Académicos (C.D.P.A.)*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pozar, F.F. (1989). *Manual del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE)*. Madrid: TEA.
- Sanz, J. y Vázquez, C. (1998). Fiabilidad, validez y datos normativos del inventario para la depresión de Beck. *Psicothema*, 10, 2, 303-318.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, L. y Lushene, R. (1982). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo (S.T.A.I.)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Urraca Martínez, S. (1981). *Actitudes ante la muerte (preocupación, ansiedad, temor) y religiosidad*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid.
- Vázquez y Sanz (1991). *Fiabilidad y validez factorial de la versión española del inventario de depresión de Beck*. Paper presented at the Third Congress of Pshychological Assessment, Barcelona, Spain.

