



Universidad de Murcia

Facultad de Educación

**Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación**



Tesis Doctoral

**Diseño y Evaluación del Diseño de un Programa de
Intervención para la Mejora de las Habilidades de
Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios**

Directora: Dra. Dña. Fuensanta Hernández Pina

Javier J. Maquilón Sánchez

Murcia, Abril de 2003



Universidad de Murcia
Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación

Dña. Fuensanta Hernández Pina, Catedrática de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, INFORMA:

Que la Tesis Doctoral titulada: “Diseño y Evaluación del Diseño de un Programa de Intervención para la Mejora de las Habilidades de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios”, ha sido realizada por D. Javier J. Maquilón Sánchez, bajo la inmediata dirección y supervisión de Dña. Fuensanta Hernández Pina, y que el Departamento ha dado su conformidad para que sea presentada ante la Comisión de Doctorado.

Murcia a once de marzo de dos mil tres.

Fdo. Fuensanta Hernández Pina



Universidad de Murcia
Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación

Dña. Fuensanta Hernández Pina, Catedrática de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada: “Diseño y Evaluación del Diseño de un Programa de Intervención para la Mejora de las Habilidades de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios”, realizada por D. Javier J. Maquilón Sánchez, bajo mi inmediata dirección y supervisión, en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

Murcia a once de marzo de dos mil tres.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'F. H. Pina'.

Fdo. Fuensanta Hernández Pina

Agradecimientos

Si uno tiene motivos para agradecer es que se siente afortunado y yo, en estos momentos, me siento feliz de contar con las personas que durante el transcurso de este duro trabajo me han acompañado con el apoyo, los ánimos o simplemente con el silencio necesario.

A la Dra. Dña. Fuensanta Hernández Pina, directora de esta Tesis Doctoral, le agradezco su inestimable labor de dirección, su apoyo, oportunos consejos y orientaciones, pero sobre todo su amistad, cariño y comprensión. Espero que este trabajo esté a la altura de lo que hubiera deseado.

Mi agradecimiento a los estudiantes que han participado en los cursos que he impartido sobre estrategias y habilidades para mejorar el aprendizaje, cuyas caras de esperanza, interés y deseos de aprender han conseguido que nuestros esfuerzos tengan una recompensa.

A los evaluadores externos que han colaborado en la valoración del diseño del programa de intervención, cuyas respuestas, críticas y recomendaciones se han empleado para realizar y mejorar el presente trabajo.

A la Dr^a. Mari Paz García, Dr^a. Pilar Martínez, Dr^a. Rosa Hervás y Dr^a. María Castro, por las sesiones de discusión, los consejos y críticas, pero sobre todo por el apoyo incondicional y su pronta disposición, siempre y en cualquier momento, a ayudarme.

A mi familia, en especial a mis padres, mis hermanos y mi hermana, porque ellos siempre están ahí, en silencio, pero su cariño constante me ha acompañado durante todo este trabajo.

A los amigos y amigas que me han escuchado y animado en los momentos más difíciles, y a todos y todas las que han sufrido los largos meses que ha durado este trabajo, las noches en vela, los cambios de humor, las discusiones sin sentido, las horas de portátil, las vacaciones sin salir... por todo ello, gracias. Adeli, gracias.

Solo me queda daros las gracias por sentirme tan afortunado de tener los amigos, los compañeros y la familia que tengo.

A mi hijo, Javier Félix Maquilón

La única persona en el mundo que jamás me decepcionará

*Para que crezca al amparo de la Ciencia y de los valores familiares
y que dentro de unos años me dedique él su Tesis Doctoral.*

ÍNDICE GENERAL

Introducción _____ 1

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1. EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción	13
1.- El Aprendizaje en la Universidad	19
1.1.- Conceptualización del aprendizaje universitario	20
1.2.- El aprendizaje de tercer orden	25
2.- El enfoque cuantitativo y cualitativo del aprendizaje	35
2.1.- La Orientación Cuantitativa del Aprendizaje	40
2.1.1.- La perspectiva conductista del aprendizaje	41
2.1.2.- La perspectiva cognitivista del aprendizaje	43
3.- Las estrategias de aprendizaje en la Educación Superior	49
3.1.- Conceptualización de las estrategias de aprendizaje	50
3.2.- Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje	61
3.2.1.- Clasificación de estrategias según Gagné (1973)	62
3.2.2.- Clasificación de estrategias según Sternberg (1986)	62
3.2.3.- Clasificación de estrategias según Nisbet y Shucksmith (1987)	63
3.2.4.- Clasificación de estrategias según Gallego y Román (1991)	64
3.2.5.- Clasificación de estrategias según O'Neil y Spielberg (1979)	65
3.2.6.- Clasificación de estrategias según Dansereau (1985)	66
3.2.7.- Clasificación de estrategias según Cook y Mayer (1983)	68
3.2.8.- Clasificación de estrategias según Weinstein y Mayer (1986)	70
3.2.9.- Clasificación de estrategias según Beltrán (1993)	73

2.3.2.- La subescala estrategia de aprendizaje	144
2.3.3.- Congruencia entre los motivos y las estrategias de aprendizaje	145
2.3.4.- Dimensiones del aprendizaje: Los enfoques de aprendizaje	149
2.3.4.1.- El enfoque superficial de aprendizaje	154
2.3.4.2.- El enfoque profundo de aprendizaje	156
2.3.4.3.- El enfoque de alto rendimiento de aprendizaje	158
3.- Proceso Reflexivo de enseñanza aprendizaje en Educación Superior	163
3.1.- El aprendizaje reflexivo en la educación superior	164
3.1.1.- Requisitos de la práctica reflexiva	167
3.1.1.1.- Diálogo	167
3.1.1.2.- Intencionalidad	169
3.1.1.3.- Procedimiento	169
3.1.1.4.- Modelado	170
3.1.1.5.- Posición Personal	171
3.1.2.- Limitaciones de la práctica reflexiva en la Educación Superior	172
3.2.- El profesor como profesional reflexivo	174
3.2.1.- El profesor en su intento transformador	175
3.2.2.- Rasgos del docente reflexivo	177
3.2.3.- Una buena práctica profesional	181
3.2.4.- El papel facilitador del profesor	183

CAPITULO 3. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Introducción	191
1.- Instrumento para operativizar los enfoques de aprendizaje	193
1.1.- El Study Process Questionnaire (SPQ)	194
1.1.1.- Descripción del cuestionario SPQ (CPE)	194
1.1.2.- Listado de ítems del CPE	197
1.1.3.- Distribución de los ítems del CPE en función de las seis subescalas	201
1.2.- La plantilla de respuestas del CPE	206
2.- Proceso de identificación de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes	209
3.- Propiedades psicométricas de los ítems, subescalas y escalas del CPE	211
3.1.- Fiabilidad de las escalas y subescalas	213
3.2.- Análisis de los ítems	215
4.- Estructura factorial de los ítems, subescalas y escalas del CPE	217
4.1.- Estructura factorial de primer orden	218

4.2.- Estructura factorial de segundo orden	222
4.3.- Estructura factorial de tercer orden	223
5.- Resultados de la aplicación del CPE en la Universidad de Murcia	227
5.1.- Descripción de los motivos, estrategias y enfoques de aprendizaje en términos de media	227
5.2.- Descripción de los enfoques de aprendizaje en términos porcentuales	230
5.3.- Comparación de los resultados a nivel internacional	231
6.- Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de diecinueve titulaciones de la Universidad de Murcia	233
6.1.- Presentación de los resultados en términos de media	239
6.2.- Presentación de los resultados en términos porcentuales	240
6.3.- Ciclogramas de la distribución porcentual de los enfoques en función de los centros	243
7.- Identificación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Murcia	247

CAPITULO 4. EL PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES EN EL ESTUDIO (P.D.H.E.)

Introducción	259
1.- Estructura Sistémica del P.D.H.E.	263
1.1.- Objetivos Generales	264
1.1.1.- Objetivos Generales Conceptuales	264
1.1.2.- Objetivos Generales Procedimentales	266
1.1.3.- Objetivos Generales Actitudinales	267
1.2.- Contenidos Generales	268
1.3.- Metodología General	269
1.4.- Recursos Materiales y Humanos	271
1.5.- Temporalización General	272
1.6.- Destinatarios del Programa	273
1.7.- Evaluación del Programa	274
1.7.1.- Evaluación inicial	274
1.7.2.- Evaluación de proceso	275
1.7.3.- Evaluación de resultados	276
1.7.4.- Metaevaluación	277
2.- Unidades Didácticas que integran el P.D.H.E.	
Unidad Didáctica 1. La enseñanza y el aprendizaje universitario	279
Unidad Didáctica 2. El perfil de aprendizaje de los estudiantes, en relación al enfoque de aprendizaje requerido en la titulación	291

Unidad Didáctica 3. Factores que inciden en un estudio de Calidad	305
Unidad Didáctica 4. La gestión del tiempo en el estudio	321
Unidad Didáctica 5. La mejora de la capacidad lectora: Velocidad y comprensión	335
Unidad Didáctica 6. El método de aprendizaje universitario EPLEMER	351
Unidad Didáctica 7. La memoria. Estrategias para optimizar su rendimiento	365
Unidad Didáctica 8. El arte de tomar apuntes	381
Unidad Didáctica 9. Los trabajos escritos. Elaboración y Presentación	395
Unidad Didáctica 10. Las fuentes de información. De la aldea global a la Sociedad del Conocimiento	409
Unidad Didáctica 11. Los exámenes. Su preparación para incrementar el rendimiento	423

CAPITULO 5. LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL P.D.H.E.

Introducción	439
1.- Conceptualización de la evaluación de programas	441
1.1.- Concepto de programa	442
1.2.- Elementos de un programa	444
1.3.- Características de un programa	445
1.4.- Modalidades de programas	447
1.5.- Definición de evaluación de programas	448
2.- Modelos de evaluación de programas	455
2.1.- Evaluación del programa en sí mismo	459
2.2.- Evaluación del proceso de implementación del programa	461
2.3.- Evaluación de los resultados de la aplicación del programa	462
2.4.- Institucionalización de la evaluación del programa	463
3.- Elaboración del instrumento de evaluación del diseño del Programa	465
3.1.- Conceptualización de los criterios de evaluación del diseño del P.D.H.E. y propuesta de indicadores	469
3.1.1.- Contextualizado	469
3.1.2.- Consistente	470
3.1.3.- Congruente	471
3.1.4.- Flexible	473
3.1.5.- Conveniente	475
3.1.6.- Factible	476
3.1.7.- Generalizable	477

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA. FASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción	485
1.- Objetivos de la investigación	487
1.1.- Propósito general	487
1.2.- Objetivos específicos	487
2.- Diseño de la investigación	489
3.- Muestra de la investigación	491
3.1.- Muestra invitada	491
3.2.- Criterios para la exclusión de la muestra	492
3.3.- Muestra participante	493
4.- Variables independientes y dependientes de la investigación	495
5.- Instrumentos de recogida de información	497
Ficha 1. Dimensión endógena. Criterio: Contextualizado	499
Ficha 2. Dimensión endógena. Criterio: Consistente	500
Ficha 3. Dimensión endógena. Criterio: Congruente	501
Ficha 4. Dimensión endógena-exógena. Criterio: Flexible	503
Ficha 5. Dimensión endógena-exógena. Criterio: Conveniente	504
Ficha 6. Dimensión exógena. Criterio: Factible	505
Ficha 7. Dimensión exógena. Criterio: Generalizable	506
Ficha 8. Dimensión integral. Criterio: Evaluable	507
6.- Procedimiento	509

CAPÍTULO 7. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Introducción	519
1.- Primer objetivo. Elaborar un instrumento para la evaluación del diseño del programa de intervención	521
2.- Segundo objetivo. Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter contextualizado	523

2.1.- Descripción a nivel global	523
2.2.- Descripción a nivel de ítems	524
2.3.- Correlación entre los ítems	533
3.- Tercero objetivo. Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter consistente	535
3.1.- Descripción a nivel global	535
3.2.- Descripción a nivel de ítems	536
3.3.- Correlación entre los ítems	557
4.- Cuarto objetivo. Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter congruente	559
4.1.- Descripción a nivel global	559
4.2.- Descripción a nivel de ítems	560
4.3.- Correlación entre los ítems	590
5.- Quinto objetivo. Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter flexible	593
5.1.- Descripción a nivel global	593
5.2.- Descripción a nivel de ítems	594
5.3.- Correlación entre los ítems	607
6.- Sexto objetivo. Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter conveniente	609
6.1.- Descripción a nivel global	609
6.2.- Descripción a nivel de ítems	610
6.3.- Correlación entre los ítems	622
7.- Séptimo objetivo. Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter factible	625
7.1.- Descripción a nivel global	625
7.2.- Descripción a nivel de ítems	626
7.3.- Correlación entre los ítems	640
8.- Octavo objetivo. Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter generalizable	643
8.1.- Descripción a nivel global	643
8.2.- Descripción a nivel de ítems	644
8.3.- Correlación entre los ítems	651
9.- Noveno objetivo. Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter evaluable	653
9.1.- Descripción a nivel global	653
9.2.- Descripción a nivel de ítems	654
9.3.- Correlación entre los ítems	675
10.- Décimo objetivo. Calcular la correlación existente entre los ocho criterios de evaluación empleados para determinar la calidad del P.D.H.E.	677

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN

Introducción	683
1.- Conclusiones del primer objetivo	684
2.- Conclusiones del segundo objetivo	685
3.- Conclusiones del tercer objetivo	686
4.- Conclusiones del cuarto objetivo	687
5.- Conclusiones del quinto objetivo	689
6.- Conclusiones del sexto objetivo	692
7.- Conclusiones del séptimo objetivo	694
8.- Conclusiones del octavo objetivo	696
9.- Conclusiones del noveno objetivo	700
10.- Implicaciones educativas y de investigación	704

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía	709
--------------	-----

Introducción

Los seres humanos cuentan con abundantes recursos de experiencia que ponen al servicio de aquellas situaciones que tienden a hacer que otras personas aprendan de ellos. Esto contrasta con la idea de que las personas son “vasos vacíos” que hay que llenar hasta que estén en condiciones de desarrollar su tarea profesional, siempre ligada y condicionada por los aprendizajes adquiridos en su proceso de formación.

Coincidimos con los defensores de la corriente del constructivismo social cuando afirman que estamos profundamente influidos por nuestra experiencia vital, que los contextos de aprendizaje de la enseñanza superior y de otros sectores son en sí mismos constructos sociales, que el saber se construye socialmente y que, cuando los aprendices ingresan en la Enseñanza Superior y viven esa experiencia, se introducen en un sistema que no es independiente a los valores, además de ejercer un poder que puede influir en el progreso y en el desarrollo del aprendizaje (Berger y Luckman, 1966).

Son muchos los trabajos en los que se han abordado los fines y los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje necesarios para estimular un aprendizaje crítico-reflexivo que facilite un aprendizaje transformacional (Barnett, 1992a, 1997; Brockbank y

McGill, 1999; Buber, 1994; Dearing, 1997; Harvey y Knight, 1996; Hawkins y Shohet, 1997; Jarvis, 1987; Knapper y Copley, 1991; Salmon, 1989; Schön, 1983, 1987; Trigwell y Prosser, 1995; etc.), aunque difícilmente encontraremos cómo debe facilitarse dicho aprendizaje. A lo largo del presente trabajo intentaremos aportar algunas propuestas para tratar de solventar esta necesidad patente de las Instituciones Educativas y de la Sociedad en general.

El desarrollo de aprendizajes reflexivos en los estudiantes universitarios se encuentra limitado y condicionado por el tipo de enseñanza que ofrecen los profesores, ya que investigaciones recientes indican que la enseñanza continúa siendo en su mayor parte por **transmisión de información** (Dearing, 1997). Este autor afirma que el método de enseñanza habitual para la inmensa mayoría de los profesores es la clase magistral (98%), aunque reconoce que en los cinco últimos años los profesores están ampliando su repertorio de métodos docentes con la introducción de las nuevas tecnologías de la información.

Es evidente que el desarrollo del aprendizaje, a partir de la experiencia personal, es difícil y complejo sin la participación de una persona que facilite, coordine, colabore, supervise, etc., el proceso de formación de los aprendices. Desde la Educación Superior deben diseñarse programas que garanticen unas estructuras que promuevan un diálogo profesional significativo con el fin de que los estudiantes puedan empezar a construir sus significados personales (Terell y Venn, 1997).

*El Informe Universidad 2000 (Informe Brucall) asegura que la Universidad inculca en el estudiante una actitud mental que considera más importante la apreciación crítica de los hechos y de los valores que los dogmas. Defiende que una asimilación de principios esenciales es más valiosa que la acumulación de información o la adquisición de destrezas y técnicas. La Universidad espera que al final de sus cursos los estudiantes no sean sólo capaces de comprender el alcance y la significación de lo que ya se conoce dentro de su propio campo, sino que sean receptivos a lo que es nuevo, muestren interés por descubrirlo, **muestren la habilidad para enfrentarse**, y sobre todo que sean **capaces de trabajar de forma autónoma con confianza**.*

*En las páginas iniciales de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (París, UNESCO, octubre 1998), puede leerse “... En la víspera del nuevo siglo, se da una demanda sin precedentes para una gran diversificación en la Educación Superior junto con un aumento de la conciencia de su vital importancia para el desarrollo sociocultural y económico, y para la construcción del futuro. Para ello, las nuevas generaciones **deben equiparse con nuevas habilidades**, conocimientos e ideales. La Educación Superior incluye cualquier tipo de estudios, formación para la investigación de nivel postsecundario, suministrados por las Universidades y por otras instituciones de Educación Superior... La preocupación consiste en proporcionar acceso tanto a una educación general como a una educación orientada y específica, a menudo interdisciplinar que se fija en*

las aptitudes y las destrezas obtenidas. Ambas preparan a las personas para vivir en situaciones cambiantes y para desempeñar distintas ocupaciones”.

Estas situaciones cambiantes y el impacto que tienen las diferencias individuales del aprendizaje en las oportunidades que se les presentan a los estudiantes, está siendo objeto de estudio desde hace muchos años. Esta concepción del aprendizaje, centrada tanto en la perspectiva cuantitativa como cualitativa del aprendizaje, defiende que las estrategias, estilos y enfoques de aprendizaje resaltan la importancia de las técnicas, métodos y habilidades desarrolladas por los estudiantes en función de los requisitos de aprendizaje que se les presenten (Honey y Munford, 1992). Nuestro interés se centra en modificar, adaptar y mejorar los enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los profesores y de los estudiantes, respectivamente, Para ello adoptamos una concepción teórica y educativa que puede ser discutible, pero que defenderemos a lo largo del presente trabajo como una postura válida, pero de ningún modo única.

El creciente interés en los aspectos relacionados con el aprendizaje, la docencia, la investigación y la gestión en la Educación Superior se demuestra por la cantidad de artículos publicados, tanto a nivel nacional como internacional, sobre esta temática. Prueba de ello es el monográfico de la Revista de Investigación Educativa publicado en el 2002 sobre Investigaciones en Educación Superior, coordinado por la Prof. Hernández Pina.

En el artículo que abre dicho monográfico (Hernández Pina, 2002) se analiza la relación existente entre docencia e investigación en Educación Superior, presentado los resultados de diversas investigaciones que aportan soluciones para mejorar la calidad de las Universidades. El papel de puente entre la docencia y la investigación es asumido por el aprendizaje, cuyas implicaciones positivas pueden repercutir en la mejora de la calidad institucional en su conjunto.

La presente tesis doctoral ha sido realizada con la finalidad de que sea útil a los profesores, los estudiantes, los responsables de la formación y desarrollo profesional del profesorado, y para quienes influyen en la política educativa de las Instituciones de Educación Superior.

Los objetivos que nos hemos planteado pueden sintetizarse en:

- 1) Realizar una conceptualización teórica de lo que supone el aprendizaje en la Educación Superior.*
- 2) Establecer una clara diferenciación entre la concepción cuantitativa del aprendizaje y la perspectiva cualitativa del mismo.*
- 3) Analizar las características del Modelo de Aprendizaje propuesto por Biggs que sustenta la teoría actual sobre los enfoques de aprendizaje.*
- 4) Describir las características y requisitos que debe cumplir el aprendiz reflexivo, así como las*

características del profesor que participa en el proceso de aprendizaje reflexivo.

- 5) Realizar un análisis de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Murcia, evaluando previamente las características técnicas del instrumento empleado para dicho análisis.*
- 6) Diseñar un Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.) que cubra las necesidades de aprendizaje detectadas en el contexto de la Universidad de Murcia.*
- 7) Conceptualizar la Evaluación de Programas Educativos y Sociales, e identificarnos con uno de los Modelos de Evaluación de Programas descritos.*
- 8) Elaborar un instrumento válido y fiable para realizar la evaluación del diseño del programa de intervención atendiendo a una serie de dimensiones y criterios de calidad preestablecidos.*
- 9) Evaluar el grado de idoneidad del diseño del programa de intervención propuesto (P.D.H.E.), atendiendo a los criterios preestablecidos, mediante el juicio de expertos externos al diseño del programa.*

Para dar respuesta a estos objetivos hemos distribuido los contenidos de la presente tesis doctoral en ocho capítulos, los cinco primeros corresponden al marco teórico y los tres últimos (6, 7 y 8) al trabajo empírico. A continuación realizamos una breve síntesis de cada uno de ellos.

El primer capítulo, presenta una conceptualización teórica de lo que supone el aprendizaje en Educación Superior, resaltando las características diferenciales de dicho aprendizaje en relación a otros niveles educativos. También presenta las diferencias existentes entre la orientación cuantitativa del aprendizaje y la orientación cualitativa, profundizando en la perspectiva conductista y cognitivista del aprendizaje correspondientes a la orientación cuantitativa del aprendizaje.

Este capítulo concluye con la conceptualización y clasificación de las estrategias de aprendizaje en Educación Superior.

En el segundo capítulo abordamos la orientación cualitativa del aprendizaje, analizando los aspectos más relevantes de los estilos de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje, para concluir con la descripción del enfoque superficial, enfoque profundo y enfoque de alto rendimiento de aprendizaje, y su relación con el aprendizaje y la enseñanza reflexiva en Educación Superior.

El tercer capítulo contiene el análisis de necesidades de aprendizaje realizado en el contexto de la Universidad de Murcia, para ello hemos empleado la información sobre el enfoque de aprendizaje de 3.861 estudiantes de diecinueve titulaciones de dicha Universidad. Utilizamos como fuente los datos recogidos en el proyecto de investigación titulado: “Los Enfoques de Aprendizaje en el Contexto de la Evaluación de la

Calidad de las Universidades”, dirigido por la Dra. Hernández Pina, hasta concluir con la identificación de las necesidades de aprendizaje de dichos estudiantes.

El cuarto capítulo integra el diseño del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.), realizando una revisión de la estructura sistémica general de dicho programa y una descripción pormenorizada de las once unidades didácticas de la que consta dicho programa. En cada unidad didáctica se integran los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, de cada unidad; la estructura de contenidos, la metodología a emplear, los recursos materiales y humanos necesarios, la temporalización, los destinatarios del programa, y la evaluación a todos los niveles, tanto inicial, de proceso, de resultados y la metaevaluación.

En el quinto capítulo se realiza una conceptualización de la Evaluación de Programas, presentando el concepto de programas, elementos de un programa, características de los programas, modalidades de programas, hasta concluir con la definición de evaluación de programas. Seguidamente se presenta el Modelo de Evaluación de Programas propuesto por Pérez Juste (2000a, 2000c), y se concluye con la elaboración del instrumento de evaluación del diseño del programa y la propuesta de dimensiones y criterios de evaluación, así como la propuesta de indicadores en función de cada criterio.

El sexto capítulo, corresponde al primer capítulo del marco empírico de la tesis doctoral, en él presentamos la metodología, describiendo las fases y diseño de la investigación llevada a cabo.

Este capítulo integra los objetivos de la investigación, el diseño, la muestra, las variables, y el instrumento de evaluación del diseño, junto a la escala de valoración de los ítems del instrumento. Dicho instrumento está presentado en ocho fichas correspondientes cada una de ellas a un criterio de calidad: el criterio contextualizado, consistente, congruente, flexible, conveniente, factible, generalizable y evaluable. Para finalizar se clarifica el procedimiento seguido en todo el proceso de la investigación.

El capítulo séptimo está dedicado al plan de análisis de datos, en él se describen los resultados de cada uno de los diez objetivos planteados en el trabajo empírico. El primero se centra en analizar la validez y fiabilidad del instrumento de evaluación del programa, los ocho objetivos siguientes describen los resultados de la evaluación del programa (P.D.H.E.) en función de cada uno de los criterios establecidos. Y el décimo y último objetivo describe la correlación existente entre los ocho criterios de evaluación empleados para determinar la calidad del P.D.H.E.

En el octavo y último capítulo describimos las conclusiones a las que hemos llegado tras llevar a cabo el presente trabajo, así

como las implicaciones educativas y de investigación que se desprenden del mismo.

La tesis concluye con las referencias bibliográficas que han sido consultadas para realizar la totalidad del trabajo. Algunas de estas referencias no aparecen citadas a lo largo del trabajo, debido a que han sido consultadas y empleadas para realizar el diseño del programa de intervención que se presenta en el capítulo cuarto.

Marco Teórico



CAPÍTULO PRIMERO

*EL APRENDIZAJE EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR*

La historia de la enseñanza superior se inicia con la fundación de las primeras Universidades en la Europa medieval abiertas a todo el mundo, aunque lo que esto significaba es que ni las mujeres ni los disidentes podían acceder a niveles académicos superiores. Las razones las encontramos en las estructuras de poder de la Iglesia Católica de ese momento, pero todo esto ha sido superado y en la actualidad, las aspiraciones más recientes en relación con el aprendizaje en las Universidades, no pueden desligarse del debate centrado en la "finalidad" de las mismas (Barnett, 1992a, 1997; Brockbank y McGill, 1999; Dearing, 1997; De Miguel, 1997; Harvey y Knight, 1996; Knapper y Copley, 1991; Rodríguez, 1997; Etc.). Estos autores y tantos otros, identifican el aprendizaje de los estudiantes, y más concretamente, los resultados del aprendizaje de los estudiantes como uno de los pilares que sustenta a la institución universitaria, que a su vez es determinante de la calidad de la institución a todos los niveles.

Harvey y Knight (1996) llegan a afirmar que las Instituciones de enseñanza superior "deben centrar su atención en el proceso transformador del aprendizaje... Para que sea un proceso transformador eficaz, la misma enseñanza superior ha de transformarse, produciendo otros agentes transformadores, como son los estudiantes reflexivos críticos capaces de enfrentarse al cambiante mundo real". Clarificando el concepto de aprendiz crítico, añaden "... el desarrollo del pensamiento crítico supone hacer que los estudiantes cuestionen la ortodoxia

establecida y aprendan a justificar sus opiniones... un enfoque que estimule la capacidad crítica, trata a los estudiantes como actores intelectuales y no como un público complaciente". Según estas afirmaciones, los estudiantes podrán desarrollar su trabajo y continuar formándose en un sistema educativo que les facilite o les permita transformar su capacidad conceptual y la conciencia de sí mismos. Esta visión crítica da la posibilidad de aproximarse a los aspectos principales de las cosas o limitarse a observar desde un contexto externo, como Brockbank y McGill (1999) afirman: "ir y venir... entre la práctica y la reflexión".

Cada vez más profesores, responsables políticos, gestores, administradores, estudiantes, y demás personas vinculadas al ámbito de la educación, se manifiestan con mayor claridad sobre la finalidad de las instituciones de enseñanza superior, respecto de la promoción de unos aprendizajes que no sean solamente instrumentales, sino que estén ligados a conceptos como "aprendizaje transformacional", "aprendizaje reflexivo", "aprendizaje crítico" o "aprendizaje permanente". A principios del siglo XXI, la Universidad tiene que justificar su existencia, no puede ni debe ser considerada como un privilegio otorgado por la Sociedad.

Estas razones nos han permitido considerar el aprendizaje como un cambio entre estados del conocimiento o etapas de procesamiento que varían de un modo cuantitativo o cualitativo (Greeno, 1980). Actualmente la orientación cuantitativa y

cualitativa coexisten adaptando perspectivas teóricas y metodológicas a las necesidades de aprendizaje actuales.

La orientación cuantitativa del aprendizaje intenta identificar aquellos componentes del estudio que pueden enseñarse o someterse a entrenamiento, sus investigaciones están centradas en las estrategias que los estudiantes emplean en situaciones de aprendizaje.

La orientación cualitativa, abordada ampliamente en el segundo capítulo, hace hincapié en la importancia de las experiencias dentro del aula, las percepciones de los estudiantes, el contexto ecológico de aprendizaje, etc., en definitiva, prestan su atención a las variables situacionales que envuelven todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

1.- EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

La idea del aprendizaje como actividad humana está vinculada a la percepción que el propio sujeto tiene sobre su aprendizaje, al valor que le otorga, al interés que demuestra, etc. Coincidimos con Barnett (1992b) en el sentido de que ciertos modelos tradicionales de la enseñanza superior han perdido legitimidad y que la orientación de los estudiantes adultos como responsables de su propio aprendizaje. Es una decisión acertada para que la enseñanza superior en el recién estrenado siglo XXI, evolucione y se desarrolle de un modo eficaz, eficiente y efectivo.

La Universidad tiene como una de sus finalidades el invitar a sus estudiantes a aprender asimilando los currículos que les ofrecen los profesores (generalmente), intentando fomentar su capacidad reflexiva y crítica. Muchos profesores orientan todos sus esfuerzos para que sus alumnos se conviertan en aprendices independientes y autónomos, capaces de cuestionar, discutir, argumentar, el “saber” recibido. El problema surge cuando los sistemas universitarios son analizados profundamente y se observa que el trabajo llevado a cabo por los profesores en sus materias y, la valoración de los aprendizajes de los estudiantes mediante exámenes terminan midiendo el grado

de dependencia, identificación, representación y reproducción de los contenidos presentados por los profesores.

En cambio, las destrezas personales como el uso de procedimientos, creatividad en la resolución de problemas, etc. son pasados por alto y apenas valorados. Es decir, desde la Universidad se propugna una teoría transformadora y crítica, pero la “teoría al uso”, la realidad de la enseñanza, es mucho más limitada, tradicional y reproductora (Gibbs, 1992).

1.1.- CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Definir el concepto aprendizaje universitario es una actividad compleja, ya que varía en función de la filosofía que se adopte. Si partimos de la definición que aparece en cualquier diccionario en la que “el aprendizaje suponen adquirir el conocimiento en una materia o la destreza en un arte, mediante el estudio, la experiencia o la enseñanza”, o la definición que aparece en la Enciclopedia Británica: “El aprendizaje es un cambio relativamente permanente de una potencialidad conductual que se produce como resultado de una práctica reforzada”, puede afirmarse que esta definición resulta limitada para la complejidad del trabajo que estamos realizando.

Del elevado número de definiciones del concepto aprendizaje universitario se incluyen algunas de ellas que han sido ordenadas cronológicamente para comprobar la evolución conceptual sufrida por este término.

Ausubel (1975) indica que: *“La estructura cognitiva existente es el principal factor que influye en el aprendizaje significativo y en la retención de la información. Por tanto, mediante el fortalecimiento de los aspectos relevantes de la estructura cognitiva, puede facilitarse en gran parte el nuevo aprendizaje y la retención”*.

Marton (1975) afirma: *“... El aprendizaje es la comprensión de lo que se significa (a lo que se refiere el discurso), mediante el signo (el discurso mismo), es decir, el aprendizaje es la comprensión de aquello a lo que alude un discurso escrito o hablado”*.

Ward (1975) refiriéndose al aprendizaje insinúa que: *“Si el profesor sabe lo que quiere hacer, debe haber una forma científica para que el estudiante pueda hacerlo”*.

Bligh (1978) añade: *“... los fines de la educación postsecundaria son el desarrollo de las actitudes de pensamiento y la motivación”, concibiendo estas actitudes y la motivación como los aspectos más relevantes del aprendizaje.*

Hilgard (1979), propone esta otra definición: *“... Se entiende por aprendizaje, el proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia, a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad, no puedan explicarse con fundamento en las*

tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo, la fatiga, drogas, etc.)”.

Díaz Bordenave (1986), en la misma línea, ofrece una definición más completa: “... llamamos aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como la enfermedad o mutaciones genéticas”.

Ramsden (1988) dice que: “... El aprendizaje debe considerarse como un cambio cualitativo de la forma de ver, experimentar, comprender y conceptualizar de una persona con respecto al mundo real”.

Cotton (1989), afirma que el aprendizaje es un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento y habilidad, o de un modo más formal: “... como un cambio relativamente permanente en el comportamiento o en el posible comportamiento, fruto de la experiencia”.

Beltrán (1990), de un modo sintético, describe el aprendizaje como: “... un cambio, más o menos permanente, de la conducta que se produce como resultado de la práctica”.

Barnett (1990) indica que: “... El aprendizaje que se produce en la enseñanza superior se refiere a un estado de la mente sobre

y por encima del aprendizaje convencional de recetas o datos concretos". El mismo autor, dos años después (Barnett, 1992b) puntualiza: "... el aprendizaje es un proceso humano que tiene un efecto en quienes lo emprenden".

Bartolomé y Alonso (1992), refiriéndose al aprendizaje adulto introducen cuatro niveles de aprendizaje, sustentados en aspectos del propio aprendiz, estos son:

1.- Sus "saberes", o sus maneras de saber hacer en los campos específicos.

2.- Sus "capacidades multiplicadoras", es decir, sus métodos y técnicas de trabajo y aprendizaje.

3.- Sus "recursos estratégicos", especialmente el conocimiento de sí mismo y su relación dinámica con el entorno.

4.- Sus "competencias dinámicas", es decir, su motivación y sus actitudes respecto del aprendizaje.

La concepción del aprendizaje que consideramos más adecuada está en la línea de las anteriores, aunque se sustenta en la corriente cualitativa del aprendizaje centrada en los enfoques de aprendizaje, con investigadores a la cabeza como Marton, Säljö, Ramsden, Biggs, Entwistle, Trigwell, Prosser, Kember, etc.

Esta corriente o perspectiva del aprendizaje que desarrollamos en el capítulo segundo está relacionada con la práctica reflexiva de los profesores de la enseñanza superior, y

sobre todo con el aprendizaje reflexivo por parte de los estudiantes de este nivel educativo. Podría definirse como un aprendizaje holístico a través de un diálogo reflexivo (Alonso y otros, 1995; Brockbank y McGill, 1999).

Con las respuestas a la pregunta *¿qué es el aprendizaje?*, se configura la variable dependiente básica para los investigadores en el campo de los métodos de enseñanza, la motivación, la capacidad y las técnicas de estudio, ya que esta pregunta ha servido para analizar y diferenciar las seis concepciones básicas del aprendizaje adulto:

1. *Un incremento cuantitativo del saber.*
2. *Memorización.*
3. *Adquisición de datos, métodos, etc. que pueden ser retenidos y empleados en el momento adecuado.*
4. *La abstracción del significado.*
5. *Un procedimiento de interpretación orientado a comprender la realidad.*
6. *Desarrollo personal.*

A las cinco primeras concepciones del aprendizaje propuestas por Säljö (1982) se les añade la última concepción aportada por Marton, Beaty y Dall'Alba (1993) recogida en un trabajo publicado en el *International Journal of Education Research*.

Un análisis detallado de estas seis concepciones ha permitido a Brockbank y McGill (1999) afirmar que:

- x Las respuestas 1, 2 y 3 están relacionadas con el aprendizaje cuantitativo, medido en términos de recuerdo y retención.*
- x Los niveles 4, 5 y 6, suponen una visión más global del aprendizaje. En estos niveles son donde coinciden más los profesores de enseñanza superior.*

En nuestra opinión, los docentes declaramos la intención de abordar las situaciones de aprendizaje en los niveles 4, 5 y 6, aunque es sumamente sencillo que en las teorías al uso (manifestaciones en la práctica, no en la teoría, sobre todo si existe tradición en la práctica, o ésta se realiza por imitación) (Brockbank y McGill, 1999) se termine fomentando un aprendizaje centrado en los niveles 1, 2 y 3.

1.2.- EL APRENDIZAJE DE TERCER ORDEN

Los niveles del aprendizaje han sido presentados por Bateson (1973), como tres niveles claramente diferenciados que pueden ser descritos como:

***Nivel I.** Este nivel corresponde al aprendizaje de primer orden que se desarrolla dentro de un contexto cerrado. Es el propio contexto el que define los datos o destrezas que deben ser aprendidos. Puede tratarse del aprendizaje que se desarrolla en*

un aula, ya que a partir de fuentes de información “expertas” (profesores) y del proceso de transmisión de información (enseñanza), el aprendiz (estudiante) debe retener datos concretos y se convierte en el aprendizaje básico de una materia.

Nivel II. El aprendizaje de segundo orden saca al aprendiz del contexto que le tiene circunscrito en el aprendizaje de primer nivel. Es el momento de analizar los contenidos, organizarlos, hasta relacionarlos del modo que el estudiante considere oportuno mientras esté justificado.

En este nivel de aprendizaje el estudiante es consciente del contexto que rodea a las situaciones de aprendizaje, pero tiene la capacidad de trasladar los resultados a situaciones reales externas al aula, pasar de los contenidos teóricos a superar problemas prácticos. Se trata del aprendizaje mediante la acción, que lleva al aprendiz a comprobar que “el saber no es tan rotundo como indica el experto”.

Este tipo de aprendizaje está muy relacionado con los primeros años de estudios universitarios. Se pretende que al concluir los estudios universitarios el estudiante se haya transformado en un aprendiz de tercer orden.

Nivel III. El aprendizaje de tercer orden es el más complejo de todos los niveles. Supone descubrir la capacidad de dudar de la validez de las percepciones que en niveles anteriores guiaban el aprendizaje en sí mismo.

Este aprendizaje corresponde al aprendizaje reflexivo en la Educación Superior. El estudiante es capaz de cuestionar los contenidos e incluso el proceso llevado a cabo en su transmisión, elaboración y retención. Se trata de metaaprendices muy conscientes e interesados en “aprender a aprender”.

Los aprendizajes realizados a este nivel pueden ser transformados en un diálogo con otros, es decir, de discutir con argumentos. Este es otro de los pilares de la reflexión dentro de la enseñanza universitaria, sobre todo para aquellas personas interesadas en su evolución, en su transformación.

Los ámbitos que cubre el aprendizaje, también descritos como dominios (Bloom 1964) pueden ser clasificados como:

- ✓ Cognitivo - Relacionado con el saber.*
- ✓ Conativo - Relacionado con la práctica, o con el hacer.*
- ✓ Afectivo - Relacionado con los sentimientos.*

Estos términos, al ser enunciados teóricos, terminan superponiéndose en la práctica, por lo tanto es más recomendable abordarlos en función del efecto que produce el aprendizaje en cada dominio.

- ✓ El dominio cognitivo nos lleva al saber.*
- ✓ El dominio conativo se plasma en la acción y en cambios en el mundo.*

- ✓ *Y, el dominio afectivo, modifica la apreciación de uno mismo, en sus relaciones internas y con las personas que le rodean. En palabras del propio autor: “.. el aprendizaje afectivo altera la apreciación del yo en relación con el yo y los otros”.*

En la práctica, el docente desarrolla su actividad y debe abordar los tres dominios simultáneamente ya que si se limita a uno de ellos los otros quedarán afectados y el aprendizaje será sesgado.

Una de las críticas más firmes que se le ha hecho a la enseñanza superior, está relacionada con esta idea ya que tradicionalmente ésta se ha centrado en el aspecto cognitivo del saber, abandonando el resto de dominios del aprendizaje.

La concepción actual del aprendizaje universitario, se centra en dos dominios del mismo (el cognitivo y el conativo), es decir, en el saber y en el hacer, pero sigue obviándose el aspecto afectivo-emocional del aprendizaje, aunque la parte emocional del ser humano está condicionando tanto el aprendizaje como la inteligencia, por lo tanto debe ser un atributo esencial para el profesor universitario (Hernández Pina y otros, 2001b). Opinamos que la Educación Superior es el sector que proporciona o facilita los aprendizajes de Nivel III, constructivistas y sobre todo reflexivos.

Consideramos que debe existir un equilibrio entre los tres dominios del aprendizaje, representado gráficamente (Figura 1.1) cada dominio correspondería a un extremo de un triángulo equilátero. Son posiciones enfrentadas y cualquier intento de desplazarse de un dominio a otro lleva consigo la exageración de los otros dominios. Creemos que es más adecuado y en consonancia con los modelos actuales de aprendizaje, un modelo contextual ecológico (Figura 1.2), que integre los tres dominios de aprendizaje, pero que tenga en cuenta el resto de variables que rodean cualquier situación de aprendizaje.

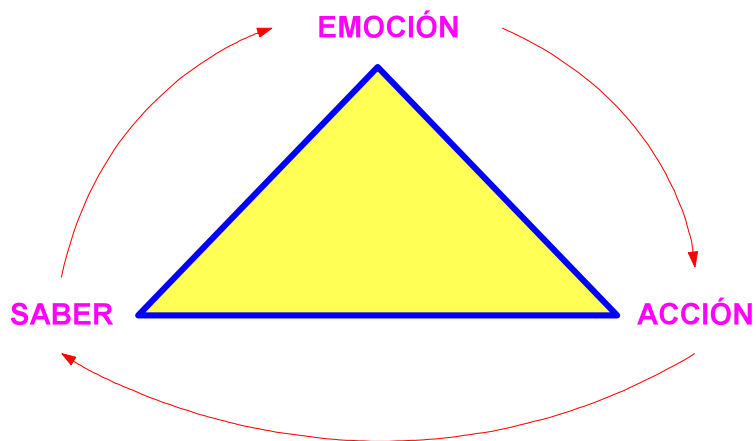
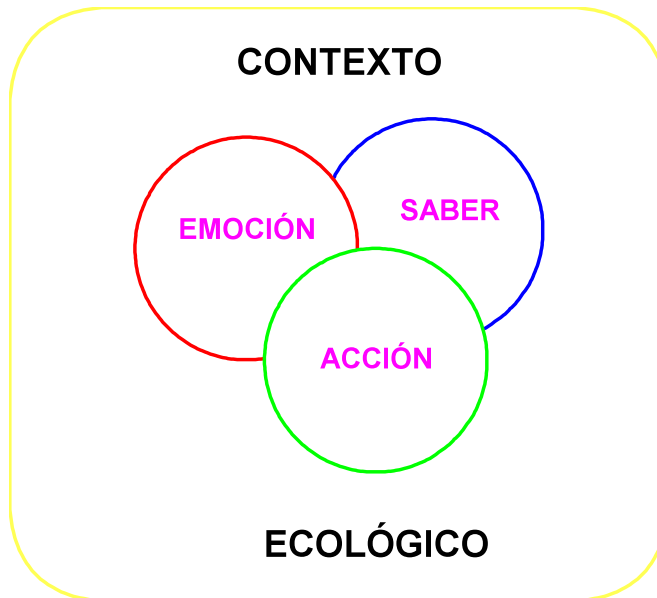


Figura 1.1.- Dominios del aprendizaje



*Figura 1.2.- Modelo integrado de los dominios del aprendizaje
(Adaptada de Brockbank y McGill, 1999)*

Es indiscutible la necesidad de integrar las emociones dentro de los procesos de aprendizaje llevados a cabo dentro de la Universidad, aunque resulte complejo responder a la pregunta ¿cómo hacerlo? Para intentar dar respuesta a esta cuestión se explica el aprendizaje de bucle sencillo y aprendizaje de doble bucle.

Son muchos los autores que han abordado esta temática, pero en un intento clarificador nos quedaremos con las propuestas de Kolb (1984) y Hawkins y Shoher (1997).

Kolb (1984) en su conocido diagrama de bucle sencillo, presenta gráficamente (Figura 1.3) el concepto de aprendizaje eficaz. Para este autor los objetivos quedan determinados por una teoría, seguidamente se lleva a cabo la acción, y según los

resultados obtenidos (experiencia) se diseña una nueva acción. El estudiante desarrolla un aprendizaje de Nivel II, adquiriendo nuevos conocimientos y desarrollando su autoestima (Hernández Pina y otros, 2001a)

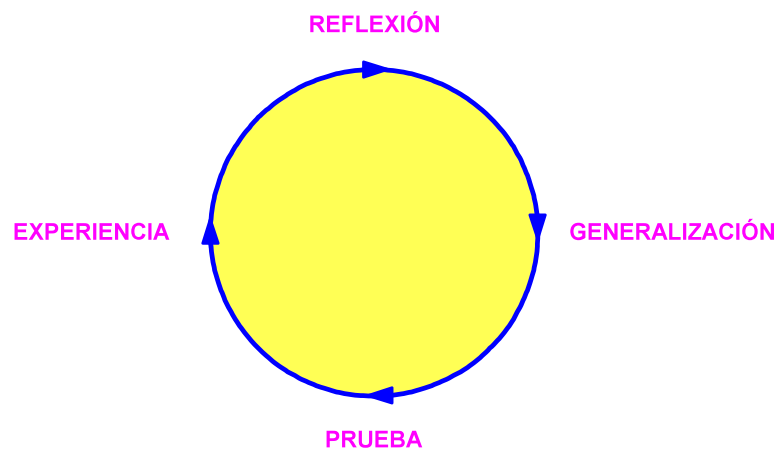


Figura 1.3. Modelo de aprendizaje eficaz de Kolb (1984)

La aparición del aprendizaje de doble bucle (Hawkins y Shoohet, 1997) tiene lugar cuando el estudiante se cuestiona el paradigma o el contexto que envuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la figura 1.4 se observa el funcionamiento del aprendizaje de doble bucle que parte del aprendizaje de bucle sencillo (Kolb, 1984) representado en la circunferencia superior. El paso de la circunferencia superior a la inferior, viene precedido por un momento de inflexión en el que el estudiante es consciente de la existencia de inconvenientes con el paradigma existente, normalmente por la práctica de un aprendizaje reflexivo en la comprensión de alguna disciplina.

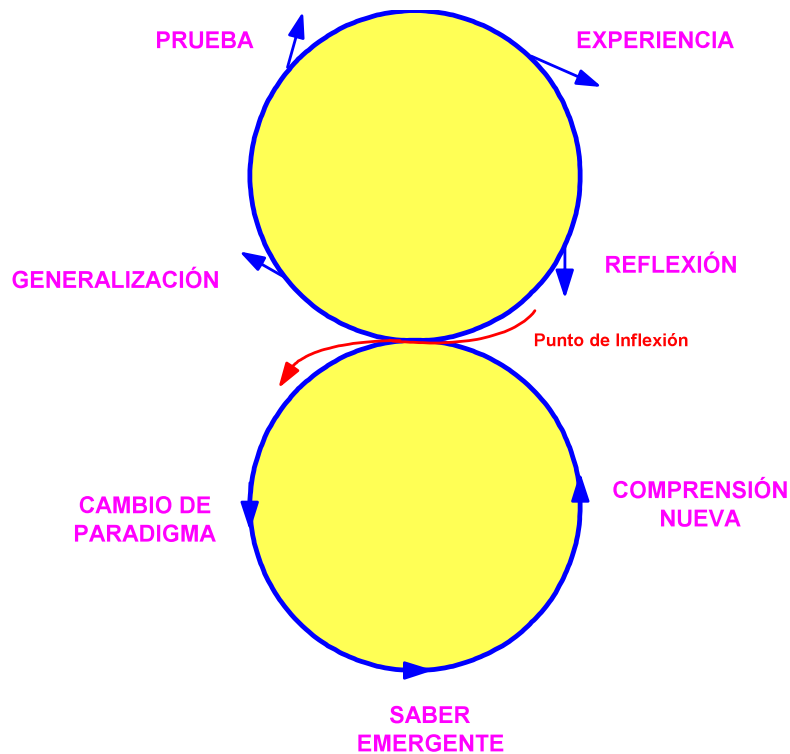


Figura 1.4. Diagrama del aprendizaje de doble bucle.
Adaptado de Hawkins y Shoheit (1997)

Este paso o salto de una circunferencia a otra (el momento de inflexión) se produce por la aparición de una nueva variable que produce los cambios esperados. Esta variable ha sido descrita como un incremento de energía y sobre todo por una fuente de potencia (Barnett, 1997). La respuesta la encontramos en una obra de Hillman (1997) titulada *“Emoción”*, en ella describe a la **emoción** como la fuente de la energía humana estimulando nuestras pasiones, modificando la conducta, incitando al aprendizaje, quedando íntimamente relacionada con la motivación. Sintéticamente puede afirmarse que el paso de un aprendizaje de bucle sencillo a uno de bucle doble va precedido de un “estallido de energía” canalizado como emociones en el

aprendiz. Estas emociones pueden ser descritas como motivaciones, por lo tanto la motivación del aprendiz forma parte imprescindible dentro de un aprendizaje elaborado y complejo. Los “estallidos de energía” han sido catalogados coloquialmente con expresiones como: “pasión por aprender”, “sed de saber”, “hambre de verdad”, etc.

Los incrementos en la motivación por aprender, suelen estar relacionados con el contexto en el que el estudiante desarrolla su aprendizaje, aunque como indica Salmon (1989), “... es muy probable que no todos los contextos sociales y políticos lleven consigo explosiones de energía y el desarrollo de emociones productivas”.

2.- EL ENFOQUE CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DEL APRENDIZAJE

Las corrientes principales de pensamiento en la historia de la educación y el aprendizaje han sido corriente cuantitativa y la corriente cualitativa, que han evolucionado desde los griegos hasta los filósofos analíticos del siglo XX, pasando desde la concepción tradicional de Platón y Aristóteles, hasta las ideas progresistas, revolucionarias e innovadoras de Rousseau y Dewey.

Opinamos que las actuales interpretaciones de estas corrientes pueden configurar una tercera corriente de pensamiento, integradora y unificadora, que se observa en la actual filosofía analítica de la educación.

Platón y Aristóteles han sido los abanderados de la primacía del intelecto sobre la práctica conservada en el dualismo de Descartes. Este modelo que surgió en el siglo IV a.C., ha dominado la educación hasta el siglo XVIII y sigue influyendo en la actualidad.

La revolución en el campo del aprendizaje llega de manos de Jean-Jacques Rousseau y su Emilio (Émile), en el que describe

lo que considera *Educación Ideal* que en esta época supone un enfoque alternativo del aprendizaje (Foxley, 1969). Según este autor, Rousseau presenta el origen de las ideas del aprendizaje basado en la experiencia, en la acción, los efectos beneficiosos de viajar, así como, la idea más discutible (en su época) de la promoción de la fe personal en lugar del dogma institucionalizado.

Dewey (1916), por su parte, concibe los seres humanos como seres plásticos, capaces de aprender de la experiencia. Su máxima ha sido “La educación es desarrollo y la vida es desarrollo”, por lo tanto, “La vida es educación y el crecimiento es vivir”. Trasladando esta afirmación a la Educación Superior, podemos indicar que los objetivos establecidos por el profesor, condicionan e incluso reemplazan a los del estudiante adulto. En este sentido, Dewey recomienda un enfoque no escolástico del aprendizaje, ofreciendo a los estudiantes las situaciones, problemas y proyectos reales a aprender, a superar, ya que como indica el propio autor, el último ingrediente del éxito es la reflexión sobre el mundo real.

La enseñanza tradicional ha dañado la relación entre lo mental y lo práctico (Dewey, 1916). Este autor afirma que los elementos esenciales del aprendizaje son idénticos a los elementos esenciales de la reflexión. El modo en que se ha producido este “daño” lo presenta Dewey de un modo estructurado:

- x *Una auténtica situación de experiencia,*
- x *Un problema auténtico o real en esa situación,*
- x *Información y observación de la situación,*
- x *Presentación de posibles soluciones de las que el estudiante sea el verdadero responsable,*
- x *Oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas mediante su aplicación, para dejar claro su significado y descubrir por uno mismo su validez.*

Según estas premisas, el profesor no se relaciona con el experto, sino con el facilitador del proceso natural de crecimiento.

Las primeras investigaciones sobre el aprendizaje, guiadas por el conductismo y la psicología cognitiva, se limitan a los resultados conductuales medibles y observables. Se facilita la “entrada intelectual” a los estudiantes y el docente se limita a medir los productos de dicha entrada. Es la época de la “administración indiscriminada de test”, que marcaron el camino de la categorización y los inventarios de conducta para que los técnicos en educación pudiesen extraer información sobre la capacidad intelectual de los aprendices.

El objeto de estudio es el aprendiz (estudiante), denominado tradicionalmente como sujeto, un receptor pasivo que está condicionado y guiado por su capacidad intelectual (CI). Los conocimientos previos de estos sujetos, las experiencias anteriores de aprendizaje y sus motivaciones y expectativas, son

eliminadas al ser consideradas “variables productoras de confusión” (Brockbank y McGill, 1999).

La evolución en la concepción del aprendizaje permite que observemos como la responsabilidad de los resultados del aprendizaje, se traslada del estudiante al profesor. Las razones las encontramos en los resultados de las investigaciones relacionadas con las características individuales del aprendizaje centradas en los estilos y enfoques de aprendizaje.

La visión obsoleta del proceso de aprendizaje en la que el estudiante es considerado un sujeto pasivo en el proceso de aprendizaje, y al profesor como el responsable de los resultados obtenidos por las instituciones y por los estudiantes. Tiene una connotación positiva ya que incrementa la importancia del contexto en el procedimiento de aprendizaje, afirma que los estudiantes forman parte del sistema de aprendizaje de la Institución, pudiendo adaptar las estrategias de aprendizaje en función de las situaciones que se les presente, llegando incluso a utilizar estrategias contrarias a sus concepciones de lo que debe ser un buen aprendizaje (Marton, 1981; Säljö, 1979, 1988).

Las corrientes actuales del aprendizaje describen a los estudiantes como aprendices adultos, responsables y activos, sobre todo en la Educación Superior pero ligados a leyes psicológicas o psicopedagógicas que condicionan y limitan dicho aprendizaje. Esta concepción cualitativa y subjetiva del aprendizaje permite abandonar la concepción cuantitativa del

aprendizaje, manifestando abiertamente la importancia del contexto en la configuración de perfil de aprendizaje de los estudiantes (Ramsden, 1988).

Alonso y otros (1995) llegan a presentar unas leyes que sustentan o guían el aprendizaje de los estudiantes y que pueden ser sintetizadas como :

- ✓ *Ley de la intensidad.* Una experiencia fuerte y dramática favorece el aprendizaje mucho más que una experiencia débil.
- ✓ *Ley del efecto.* Los estudiantes suelen repetir las conductas satisfactorias y evitar las desagradables.
- ✓ *Ley de la prioridad.* Las primeras impresiones tienden a ser más duraderas.
- ✓ *Ley de la transferencia.* Un determinado aprendizaje facilita la adquisición de nuevos aprendizajes, de contenidos y características similares.
- ✓ *Ley de la novedad.* Todo acontecimiento o conocimiento novedoso e insólito es retenido mejor que si es rutinario o aburrido.
- ✓ *Ley de la resistencia al cambio.* Los aprendizajes que llevan consigo cambios personales son concebidos como amenazantes y su consolidación resulta ser dificultosa.
- ✓ *Ley de la pluralidad.* El aprendizaje es más consistente, duradero y valioso, cuantos más sentidos intervengan en el proceso de adquisición (vista, oído, tacto, etc.).

- ✓ *Ley del ejercicio.* El proceso de práctica y repetición facilita la acomodación de los nuevos aprendizajes.
- ✓ *Ley del desuso.* Un aprendizaje no evocado termina olvidándose con el paso del tiempo.
- ✓ *Ley de la estimulación.* Cuando un estudiante encuentra su motivación personal por aprender, desarrolla una nueva perspectiva o perfil en su aprendizaje que le hace mejorar su rendimiento académico.
- ✓ *Ley de la autoestima.* Se produce un aprendizaje de más calidad cuando se tiene un elevado concepto de las propias capacidades.
- ✓ *Ley de la actividad.* Un proceso de aprendizaje activo y participativo produce una adquisición de información mucho más rápida que un aprendizaje basado en un proceso contemplativo y pasivo.

2.1.- LA ORIENTACIÓN CUANTITATIVA DEL APRENDIZAJE

Son muchos los autores que han realizado clasificaciones de las distintas teorías del aprendizaje sustentadas bajo la corriente cuantitativa del aprendizaje (Palacios, Carretero y Marchesi, 1984, 1985, 1986; Pérez Gómez, 1989; Pozo, 1989; Alonso y otros, 1995; etc.).

A continuación se describen sintéticamente los principios y supuestos que fundamentan cada una de ellas, así como las características más sobresalientes de las mismas.

2.1.1.- LA PERSPECTIVA CONDUCTISTA DEL APRENDIZAJE

La mayoría de los autores conductistas parten del condicionamiento clásico de Pavlov, aceptan la teoría del condicionamiento por contigüidad propuesta por Watson y Guthrie. Unos años más tarde, Thorndike y Hull, presenta la Teoría del Refuerzo, hasta llegar a Skinner con su teoría del Aprendizaje por Condicionamiento Operante.

Tal y como afirma Pavlov existen momentos, sobre todo en el aprendizaje adulto, en el que la preparación estímulo-respuesta es indispensable e incluso vital. Por ejemplo personas que ante una emergencia han de actuar sin vacilar ya que el tiempo de respuesta es valioso, deben llevar en su proceso de aprendizaje un adiestramiento estímulo-respuesta.

Skinner explica el comportamiento y el aprendizaje humanos como producto de estímulos ambientales. Su teoría se fundamenta en la “recompensa” y el “refuerzo” ya que para cualquier sujeto una acción que le produzca un beneficio suele ser repetida reiteradamente. Los pasos que se deben seguir para desarrollar este tipo de aprendizaje son:

- 1) *Describir el comportamiento que se desea instaurar.*
- 2) *Señalar que acciones debe desarrollar el aprendiz durante el proceso.*
- 3) *Empezar a actuar.*
- 4) *Condicionar al discente para que responda a un estímulo sustitutivo.*
- 5) *Reforzar las acciones que conduzcan al comportamiento deseado hasta que se instaure.*
- 6) *Recompensar las acciones instauradas algunas veces, no siempre que se produzcan.*

La corriente conductista más actual, posterior a Skinner, es la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura. Esta teoría tiene repercusiones en el ámbito educativo, sobre todo para el profesorado, ya que:

- 1) *Afirma que no puede producirse un aprendizaje sin refuerzos, cuando éste se concibe como un cambio de comportamiento.*
- 2) *Los refuerzos se aplican al producirse los resultados esperados de un modo inmediato.*
- 3) *Para eliminar comportamientos no deseados en los estudiantes no se les aplican refuerzos.*
- 4) *Los refuerzos incrementan la motivación de los sujetos cuando a éstos les resultan valiosos o necesarios.*

2.1.2.- LA PERSPECTIVA COGNITIVISTA DEL APRENDIZAJE

El enfoque “cognitivo” se encuentra estrechamente vinculado a las actividades intelectuales propias del individuo, como son: la percepción, interpretación y pensamiento. Este enfoque, según Bowen (1988), se basa en cinco supuestos:

- 1) Las características perceptivas del problema condicionan el aprendizaje.*
- 2) Los profesores son los encargados de organizar el conocimiento para transmitirlo a sus estudiantes.*
- 3) El aprendizaje comprensivo es más duradero.*
- 4) El feedback cognitivo favorece el aprendizaje y evita o corrige errores de aprendizajes anteriores.*
- 5) Fijarse metas motivará a los sujetos a aprender.*

Dentro de esta corriente de pensamiento citamos al “movimiento de la Gestalt”, a Piaget (1977, 1978, 1983), Ausubel (1976), etc.

La teoría de la Gestalt es una de las teorías cognitivas más antiguas y difundidas (Wertheimer, Kofka, Köhler, Wheelers y Lewin). Esta teoría afirma que ante una situación problemática las personas recurren a los patrones cognitivos elaborados a lo largo de la vida, y mediante un proceso de comparación intentan resolver el problema.

Coincidimos con Pérez Gómez (1992), al afirmar que el profesor, bajo esta teoría, debe promover un aprendizaje en sus estudiantes que:

- 1) *Impulse al razonamiento personal.*
- 2) *Oriente las cuestiones para que el estudiante encuentre las soluciones.*
- 3) *Le permita relacionar los contenidos mediante una estructura.*
- 4) *Localice los detalles en su contexto cognitivo.*
- 5) *Vincule cada concepto nuevo a un contexto más general y las relaciones entre los diversos contextos estén claramente diferenciadas.*
- 6) *La construcción del conocimiento se realiza a través de una enseñanza "activa".*
- 7) *La práctica y la repetición afianzarán los nuevos modelos de comportamiento, recientemente adquiridos.*

Las aportaciones de Piaget en el campo de la Psicopedagogía, tienen un valor especial. Para él, el pensamiento es la base en que se asienta el aprendizaje, y éste es el conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al medio ambiente a través de la asimilación (acciones o conceptos aprendidos previamente) y la acomodación (adaptación a la realidad). Las teorías de Piaget forman parte de las teorías de Estilos de Aprendizaje de David Kolb, descritas anteriormente.

Piaget relaciona el aprendizaje con la acción, pero una acción orientada, organizada, evolutiva, que lleva consigo el desarrollo de las estructuras cognitivas del sujeto, interviniendo en este proceso inacabado cuatro factores elementales: Maduración, Experiencia física, Interacción social y Equilibrio.

Pérez Gómez (1992) destaca las siete conclusiones más relevantes de los planteamientos de Piaget sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- 1) El carácter constructivo y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual.*
- 2) La actuación del alumno como elemento primordial.*
- 3) El lenguaje es el instrumento irremplazable de las operaciones intelectuales más complejas.*
- 4) Los estudiantes se desarrollan intelectualmente a través de los conflictos cognitivos que les plantean los profesores.*
- 5) El papel de la cooperación en la evolución y maduración de las estructuras cognitivas de los aprendices.*
- 6) Los aspectos coincidentes y discordantes que existen entre el desarrollo personal y el aprendizaje individual.*
- 7) La relación que existe entre las dimensiones estructural y afectiva de la conducta.*

El aprendizaje Significativo de Ausubel se refiere a los contenidos potencialmente significativos cuando estos desarrollan dos dimensiones:

- 1) Primera dimensión, o significatividad lógica, entendida como el grado de coherencia en la estructura interna.*
- 2) Segunda dimensión, o significatividad psicológica, entendida como los contenidos comprensibles desde la estructura cognitiva del sujeto.*

Ausubel, cree que cualquier proceso de aprendizaje debe partir del conocimiento de la estructura mental de la persona o personas que participan en el proceso de aprendizaje. Además afirma que el aprendizaje significativo que él define se asimila y retiene más fácilmente que otros.

Los contenidos, antes de ser aprendidos, deben estar organizados y jerarquizados, es decir, deben poseer una estructura a modo de esquema. De este modo, la nueva información será ubicada en el lugar que le corresponda, relacionándose con los contenidos con los que esté vinculada. Este tipo de aprendizaje, favorece la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos.

La llegada de la Psicología Cognitiva al campo del aprendizaje ha facilitado un cambio de los paradigmas que sustentan las investigaciones en esta temática, desbancando la perspectiva conductista del aprendizaje. Esta nueva perspectiva

ha aportado la teoría del procesamiento de la información y el estudio de las estrategias de aprendizaje.

Esta perspectiva se ha marcado como objetivo prioritario el identificar las técnicas que se pueden enseñar a los estudiantes para que sean empleadas durante su aprendizaje. Dichas técnicas denominadas “estrategias de aprendizaje” son ampliamente clarificadas en el apartado siguiente.

3.- LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Psicología Cognitiva ha modificado la concepción tradicional del aprendizaje que ha pasado de considerarse una retención mecánica de la información a una concepción más dinámica, más móvil. Esta concepción se centra en el estudiante que toma las decisiones de seleccionar, interpretar y transformar la información que recibe, es retenida en su cerebro y es capaz de reproducirla en las situaciones que se le requieran.

Moreno (1989), a raíz de esta nueva concepción, describe el aprendizaje como una actividad estratégica, planificada y controlada por la persona que lo realiza. Para Monereo (1990) a partir del nacimiento del niño y su primer contacto con el entorno, considera que existen agentes (padres, profesores, etc), que manipulan, gestionan y mediatizan este contacto en función de las características culturales que envuelven el entorno más directo del niño. Por lo tanto, la información original es recibida tras un proceso de valoración, interpretación y limitación de la misma, que forma parte del sistema de mediación cognitiva encargado de desarrollar tanto el aprendizaje como las propias estrategias de aprendizaje.

Coincidimos con Monereo y otros (1997) cuando afirma que los estudiantes suelen emplear determinadas estrategias de aprendizaje de un modo intencionado o, por que la tarea o la situación de aprendizaje lo determine. Con la llegada de nueva información el estudiante pone en marcha sus recursos para abordarla con intención de incorporar dicha información a su sistema cognitivo.

Según Sternberg (1999), la instrucción en habilidades y en estrategias de aprendizaje se está convirtiendo en un aspecto central de la educación y de la enseñanza profesional. Se incluye a continuación la clarificación conceptual del término estrategias de aprendizaje, así como una clasificación de dichas estrategias en función de diversos autores de reconocido prestigio y precursores de esta temática.

3.1.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En la actualidad, según Hernández Pina (1989, 1993) y Hernández Pina y otros (2001a) se observan dos tendencias al abordar este tema. Por un lado, encontramos a los que se centran en las técnicas de estudio y, por otro lado, a los que emplean el término “aprender a aprender”.

Los defensores del entrenamiento en técnicas de estudio, se centran en la adquisición de estrategias y en enseñar al estudiante cuándo y cómo han de aplicarlas. El inconveniente

con el que generalmente tropiezan radica en que el estudiante puede conocer las distintas técnicas o estrategias para emplear durante su proceso de aprendizaje. Esta concepción de las estrategias de aprendizaje ha sido defendida por autores tan representativos y tradicionales como Helweg-Larsen (1977), Hills y Potter (1979), Da Costa (1979), Bransford (1979), Danserau (1985), Hartley (1986), Weinstein y Mayer (1986), etc.

Al integrar las características personales, contextuales y motivacionales del sujeto en el proceso de aprendizaje estamos más próximos a concebir el desarrollo de las estrategias de aprendizaje como un modo de “aprender a aprender”. Según los defensores de esta corriente, el estudiante busca el significado y la comprensión de lo que aprende siendo consciente de sus posibilidades y limitaciones, y tratando de desarrollar sus propias habilidades de aprendizaje. En esta línea encontramos a Biggs (1987, 1993, 1999, 2001), Entwistle (1981), Gibbs (1977), Kember, Wong y Leung (1999), Kolb (1984), Marshall y Rowland (1983), Marton (1975), Marton, Beaty y Dall’Alba (1993), Monereo, Barberà, Castelló y Pérez (1997), Perry (1981), Ramsden (1988), Säljö (1988), Trigwell y Prosser (1991, 1995), etc.

La línea que consideramos más acertada es aquella que integra a ambas corrientes, ya que opinamos que es tan necesario el conocimiento personal, el fomentar las habilidades personales, el incentivar la motivación por aprender, el contexto ecológico que envuelve el aprendizaje como el entrenamiento personal a través de un programa sistemático de técnicas y

estrategias de aprendizaje que desarrolle las habilidades de aprendizaje de nuestros estudiantes, pero entraríamos en la orientación cualitativa del aprendizaje que se describe en el siguiente capítulo.

Algunos autores emplean indistintamente el término técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, pero aclaremos que las técnicas son los procedimientos y acciones que configuran las estrategias, es decir, que el empleo de una estrategia requiere dominar previamente las técnicas que la componen, además de conocer el funcionamiento del propio aprendizaje (metaconocimiento) que capacite al aprendiz para identificar las estrategias más adecuadas a cada situación haciendo que el aprendizaje, concebido como una habilidad cognitiva de los estudiantes (Monereo, 1990) sea más eficaz.

Otros términos que han generado confusión es el de estrategia y estilo de aprendizaje, ya que han sido empleados de un modo ambiguo. Kirby (1988) al hablar del ámbito que cubren las estrategias incluye los conceptos de estilo, estrategia y táctica, además del de habilidad (skill). Según este autor, las estrategias pueden describirse como la decisión de emplear diversas tácticas con la intención de resolver un problema. En cambio, el término estilo de aprendizaje se refiere al uso habitual de grupos de estrategias afines.

Coincidimos con Danserau (1978) cuando afirma que las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la consecución

de un aprendizaje efectivo, ya que muchos estudiantes malgastan su tiempo intentando aprender mediante pura memorización, ya sea por desconocimiento de dichas estrategias, por no incluirlas en el proceso de aprendizaje o por no saber cuándo y cómo emplearlas. Esto limita según O'Neil (1978) el desarrollo personal, cognitivo y profesional de los estudiantes.

El aprendizaje de los estudiantes no se produce en el vacío, son los profesores en el aula los responsables del éxito o fracaso del mismo. Nisbet (1987) y Selmes (1988) afirman que el profesor y sus métodos de enseñanza deben adaptarse al estudiante sobre todo al desarrollar las estrategias de aprendizaje, estimulando a sus alumnos a que planifiquen y controlen sus propias actividades. Selmes identifica los principios que deben orientar la enseñanza de estrategias de aprendizaje como:

- x Dar la oportunidad de reflexionar y discutir los procesos y tácticas de aprendizaje de otros.*
- x Pretende introducir actividades que fomenten la acción reflexiva en los estudiantes sobre sus mecanismos reguladores del aprendizaje.*
- x Permite meditar sobre los procesos de aprendizaje implicados en tareas de la vida cotidiana.*
- x Facilita la aplicación selectiva de las estrategias de aprendizaje catalogadas como eficaces, con prácticas de clase.*

- x *Respaldar la implantación de nuevas técnicas y estrategias en todas las materias de se desarrollan dentro del aula.*

El concepto de “estrategias de enseñanza” se define (Soriano, 1993) como: “... los comportamientos intencionales, coordinados y contextuales consistentes en aplicar unos métodos o procedimientos que median entre una información y el sistema cognitivo del alumno para conseguir un objetivo de enseñanza”. Así mismo, tal y como Claxton (1985) afirma “... aprender a enseñar no es sólo aprender un oficio, es aprender una manera nueva de ser tú mismo”, y que “... la mejora de la habilidad para aprender necesita el desarrollo no sólo de habilidades de aprendizaje específicas, sino también de un mecanismo de control ejecutivo que acceda a las habilidades de aprendizaje y las combine cuando sean necesarias”. Estas habilidades resultan un reto para el profesional encargado de enseñarlas o “entrenarlas” y se interiorizan lentamente.

La utilización estratégica de las habilidades cognitivas, hace posible que el alumno sea capaz de (Pintrich y Johnson, 1990):

- x *Seleccionar qué es importante de la información novedosa recibida tras las explicaciones del profesor, lecturas, discusiones, etc.*

- x *Entender de qué manera esta nueva información puede ser integrada y conectada con el conocimiento que ya posee.*
- x *Guardar y recuperar la nueva información para que pueda ser utilizada en situaciones diferentes de aquella en la que se ha adquirido.*

De un modo sintético Monereo (1994, 1997) y Gargallo (1995) presentan en sus trabajos las ideas básicas sobre las estrategias de aprendizaje que pueden ser resumidas en:

- x *Las estrategias de aprendizaje son capacidades, aptitudes o competencias mentales que se desarrollan con la actividad y que se aprenden y se pueden enseñar.*
- x *Estas estrategias, llevan consigo una articulación de procesos. Integran técnicas o destrezas, a las que coordinan. Por eso se las considera una **“habilidad de habilidades, una habilidad de orden superior”**.*
- x *Implican una orientación finalística, hacia un objetivo o meta identificable.*
- x *Utilizan de un modo selectivo los recursos y capacidades de que el estudiante dispone.*
- x *Las estrategias son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos.*
- x *Su puesta en marcha es en principio no automática sino controlada, precisa la deliberación y flexibilidad en su uso. Lo que comporta metacognición, conocimiento de*

los procesos cognitivos, planificación, control y evaluación de los mismos.

- x Una vez que los estudiantes aprenden el uso correcto de estas estrategias se transforman en un proceso automático, convirtiéndose en destrezas que se emplean en todos los ámbitos y no sólo el académico.*
- x Las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la totalidad de contenidos de aprendizaje, procedimentales y conceptuales, siendo una formación interdisciplinar.*

La evolución histórica de la concepción de las estrategias de aprendizaje han sido recogidas por Monereo (1991) y las presentamos en la tabla (1.1).


AÑO	CORRIENTE/AUTORES	CONCEPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1920	ESCUELA ACTIVA <ul style="list-style-type: none"> x Dewey x Claparede x Decroly 	INTERÉS Y ACTIVIDAD PERSONALES <ul style="list-style-type: none"> x Método MONTESSORI
1930	INTROSPECCIONISMO <ul style="list-style-type: none"> x Bury x Robinson 	REFLEXIÓN Y ESFUERZO MENTAL <ul style="list-style-type: none"> x DIMNET: The art of thinking
1940	CONDUCTISMO <ul style="list-style-type: none"> x Thorndike x Pavlov x Watson 	HÁBITOS DE ESTUDIO <ul style="list-style-type: none"> x LAYCOCK y RUSSELL: How to study
1950	NEOCONDUCTISMO <ul style="list-style-type: none"> x Skinner x Mager 	MÉTODOS Y TÉCNICAS <ul style="list-style-type: none"> x RIDENOUR: Individualized study skill program
1960	PSICOLOGÍA COGNITIVA <ul style="list-style-type: none"> x Piaget x Vigotsky 	RAZONAMIENTO OPERACIONAL <ul style="list-style-type: none"> x ADAPT: The doors project
1970	CONDUCTUAL – COGNITIVO <ul style="list-style-type: none"> x Bandura x Gagné x Meichenbaum 	AUTOCONTROL <ul style="list-style-type: none"> x ROETS: Behaviour modification program to study skills
1980	CONSTRUCCIÓN – MEDIACIÓN <ul style="list-style-type: none"> x Flavell x Bruner x Ausubel 	AUTO – REGULACIÓN <ul style="list-style-type: none"> x FEURSTEIN: Instrumental enrichment program
	PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> x Sternberg x Kirby 	CONTROL EJECUTIVO <ul style="list-style-type: none"> x INTELIGENCE TRAINING PROGRAM

Tabla 1.1.- Evolución histórica de las estrategias de aprendizaje

Son muchas las definiciones que se han realizado de las estrategias de aprendizaje, pero es en la década de los 80 cuando numerosos autores de reconocido prestigio internacional realizan su aportación a esta temática. Incluimos en este apartado algunas de aquellas que hemos considerado más

relevantes, otras han sido obviadas ya que opinamos que suponen meras readaptaciones de autores tradicionales.

Así encontramos que Schmeck (1983) define las estrategias de aprendizaje como “... una pauta de actividades de procesamiento de la información para preparar una prueba de memoria anunciada”.

Un año más tarde, Biggs (1984) indica que “... las estrategias de aprendizaje son una variable fundamental interviniente en el rendimiento académico; una variable que actúa entre las variables independientes (persona - situación) y las variables dependientes (ejecución - actuación académica)”.

En 1985 Danserau afirma que “... una estrategia efectiva de aprendizaje puede ser definida como un conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”.

Derry (1986) indica que “... las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por un individuo en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos”.

Unos meses más tarde, en un trabajo en colaboración con Murphy (Derry y Murphy, 1986) definen las estrategias como “... el modo de abordar una determinada tarea de aprendizaje, desde la determinación del plan de actuación para resolver con

éxito la tarea hasta la aplicación de procedimientos específicos para adquirir el conocimiento o supera cada una de las fases o etapas de la tarea, incluyendo la propia conciencia del que aprender acerca de lo que hace y el control que de ello se deriva sobre la actividad de aprendizaje”.

Weinstein y Mayer (1986) definen las estrategias de aprendizaje de un modo sintético “... como las conductas y pensamientos que pone en marcha el estudiante durante el aprendizaje, con la intención de que influyan efectivamente en su proceso de codificación”.

En el contexto español, Beltrán (1987) afirma que “... las estrategias de aprendizaje están referidas al conjunto de procesos cognitivos encuadrados conjuntamente en un plan de acción, empleados por un sujeto, para abordar con éxito una tarea de aprendizaje”.

Nisbet y Shucksmith (1987) relacionan las estrategias de aprendizaje con el constructo “aprender a aprender” y afirman que “... el conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo... y que las estrategias de aprendizaje son los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales”. Es decir, “... se trata de la estructuración de funciones y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores que el aprendiz aplica para abordar situaciones, tanto generales como específicas, de aprendizaje”.

Pozo (1989) puntualiza que las estrategias de aprendizaje pueden concebirse “... como secuencias integradas de conocimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimiento”.

González y Touron (1992) definen las estrategias de aprendizaje como “... los procesos, planes de acción, tanto generales como específicos, que pueden facilitar el aprendizaje y el conocimiento al realizar tareas intelectuales... son habilidades, es decir, capacidades, destrezas o acciones que el sujeto, selecciona y utiliza consciente y deliberadamente para alcanzar unas metas particulares”.

Soriano (1993) basándose en la definición realizada por Nisbet y Shucksmith años atrás, afirma que “... las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos o procesos cognitivos, afectivos y psicomotores que los alumnos emplean o ponen en marcha con la intención de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos, o bien, con el fin de enfrentarse y solucionar situaciones y problemas de aprendizaje”.

Consideramos que Monereo (1994) realiza una de las definiciones más completas afirmando que “... las estrategias de aprendizaje son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas,

de aprendizaje". Unos años más tarde (Monereo, 1997) añade que las estrategias de aprendizaje son *"... un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción"*.

3.2.- CLASIFICACIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las definiciones que hemos recogido subrayan el papel de las estrategias como factores facilitadores del procesamiento profundo de la información y del aprendizaje consecuente. Weinstein (1988) indica en este sentido: "... esas conductas y pensamientos constituyen planes de acción organizados y diseñados para lograr una meta".

El concepto de estrategia desprende la idea de que todas esas actividades o procesos no actúan a un mismo nivel cognitivo y que el grado de generalidad tampoco es el mismo en todas. Estamos admitiendo una cierta jerarquía de tales estrategias y, por lo tanto, la posibilidad de clasificarlas. Se exponen a continuación las clasificaciones más conocidas o de un interés especial para nuestro trabajo. Éstas no han sido ordenadas cronológicamente sino intentando establecer un hilo conductor en función de su evolución conceptual.

3.2.1.- CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN GAGNÉ (1973)

Este autor cataloga las estrategias cognitivas entre los cinco posibles resultados del aprendizaje, los otros cuatro son catalogados como: Destrezas intelectuales, información verbal, actitudes y destrezas motoras.

Éste afirma que las estrategias cognitivas son habilidades o destrezas implicadas en el procesamiento de la información que se aplican a contenidos muy diversos, es decir, según Gagné, son independientes del contenido. La clasificación que realiza está centrada en si las destrezas intelectuales, diferenciando si son:

- x **Entrenables.** Si únicamente dependen de la inteligencia.*
- x **No entrenables.** Si además de depender de la inteligencia, dependen de la experiencia.*

3.2.2.- CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN STERNBERG (1986)

Este autor integra a las estrategias de aprendizaje en el marco de su teoría triárquica de la inteligencia (subteorías componencial, experiencial y contextual). Definiéndolas (Sternberg, 1999) como metacomponentes o procesos de control que inducen al individuo a comportamientos inteligentes como: "planificar y tomar decisiones respondiendo con rapidez y

flexibilidad a la situación de solución de problemas, organizando y movilizándolo los componentes concebidos como aptitudes latentes que originan las diferencias individuales a la hora de realizar una tarea que afronta el sujeto”.

Este autor insiste en que la enseñanza tiene como función el control cognitivo de las estrategias de aprendizaje y no debe limitarse a los aspectos cognitivos esenciales:

- x Adquisición*
- x Retención*
- x Transferencia*
- x Ejecución*

3.2.3.- CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN NISBET Y SHUCKSMITH (1987)

Estos autores llegan a la conclusión de que las estrategias de aprendizaje son de una naturaleza más elevada y general que las meras técnicas específicas, relacionadas de un modo más concreto con las tareas o prácticas y proponen una lista de tales estrategias:

- x Formulación de cuestiones*
- x Planificación*
- x Control*
- x Comprobación*
- x Revisión*

x Autoevaluación

La clasificación que realizan de las estrategias se centra en la complejidad de las mismas diferenciando tres dimensiones: Microestrategias, Macroestrategias y Estrategia central.

- ✓ ***Microestrategias.** Referidas a los procesos ejecutivos específicos de cada tarea, fáciles de enseñar y escasamente generalizables. Esta dimensión integra a las estrategias catalogadas como: Formular cuestiones y Planificación.*
- ✓ ***Macroestrategias.** Concebidas como procesos ejecutivos relacionados con la metacognición, difíciles de enseñar y de fácil generalización. Esta dimensión integra las estrategias: De control, Comprobación, Revisión y Autoevaluación.*
- ✓ ***Estrategia central,** está relacionada con el estilo de aprendizaje del estudiante, especialmente con aquellos aspectos difíciles de modificar como son las actitudes y motivaciones del mismo.*

3.2.4.- CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN GALLEGO Y ROMÁN (1991)

En el contexto español estos autores realizan una clasificación de las estrategias de aprendizaje considerando cómo

es procesada la información por el cerebro. Así tenemos que las estrategias se basan en la:

- x *Adquisición*
- x *Retención*
- x *Recuperación*
- x *Apoyo*

La atención y el interés facilitan la adquisición de información que mediante procesos o estrategias de codificación y organización agilizan la retención de dicha información. Una vez almacenada en el cerebro puede ser recuperada empleando otro tipo de estrategias, con la finalidad de dar respuesta a los posibles problemas o preguntas que se le planteen al sujeto.

3.2.5.- CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN O'NEIL Y SPIELBERG (1979)

Estos autores emplean un criterio temático a la hora de establecer una clasificación de las estrategias de aprendizaje, éstas pueden ser:

- ✓ ***Estrategias cognitivas.*** *Empleadas para analizar las posibles tomas de decisiones, la elaboración imaginativa y verbal, etc.*
- ✓ ***Estrategias motóricas.*** *Son las encargadas del aprendizaje de destrezas motoras.*

- ✓ **Estrategias afectivas.** Se emplean para reducir la ansiedad y el estrés además de colaborar en la gestión personal del tiempo.

3.2.6.- CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN DANSEAU (1985)

Este autor realiza una completa clasificación de las estrategias de aprendizaje indicando que éstas varían según distintas dimensiones, diferenciando las Estrategias Primarias de las Estrategias de Apoyo. Estas dos dimensiones de estrategias, también han recibido otros nombres como: Específicas o Generales, Algorítmicas o Heurísticas, etc.

- ✓ **Estrategias primarias.** Inciden directamente sobre los contenidos de aprendizaje y están muy relacionadas con la clasificación realizada por Gallego y Román (1991), nos referimos a las estrategias para comprender, retener, recuperar y emplear la información. Para aplicar estas estrategias se deben seguir cinco fases:
 - x Comprender, es decir, identificar y entender las ideas o aspectos más relevantes dentro de los contenidos a aprender.
 - x Recordar o retener la información con la posibilidad de ser evocada si es necesario.

- x* *Asimilar, es decir, almacenar la información comprendida previamente, durante un período de tiempo.*
 - x* *Expandir, o lo que es lo mismo, ser capaces de ampliar el propio conocimiento a raíz de los nuevos aprendizajes.*
 - x* *Repasar, revisar periódicamente los nuevos conocimientos con la intención de eliminar errores conceptuales y disminuir el efecto del olvido.*
- ✓* **Estrategias de apoyo.** *Estas estrategias están relacionadas con aspectos anímicos del aprendiz que influyen sobre el clima cognitivo de su aprendizaje y por lo tanto, en la aplicación efectiva de las estrategias primarias. Podemos encontrar tres categorías o subestrategias de apoyo:*
- x* *Planificación y gestión del tiempo.*
 - x* *Concentración, evitando distracciones y manteniendo una actitud positiva durante el aprendizaje.*
 - x* *Control y diagnóstico personal, identificando los momentos más apropiados para dedicarlos al aprendizaje, posteriormente han sido catalogados como “ciclos biorrítmicos intelectuales positivos”.*

3.2.7.- CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN COOK Y MAYER (1983)

La clasificación que ofrecen estos autores se basa en la elaborada por Rohwer (1984) y Danserau (1978, 1985), parten de que algunas tareas importantes para los estudiantes universitarios se basan en el empleo del aprendizaje memorístico para retener la información, así como, aprender de libros de texto y consulta, de apuntes, de artículos de revistas científicas, etc. (Marton y Säljö, 1976a, 1976b).

Por estos motivos, Cook y Mayer centrándose en un problema de aprendizaje específico (“the reading strategy problem”), es decir, el problema de cómo las estrategias de lectura inciden sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, identifican cuatro tipos de estrategias de aprendizaje:

- ✓ **Estrategias de lectura.** *La lectura es considerada como una de los principales medios para recibir información, aquí radica la importancia de dominar las estrategias relacionadas con esta actividad. Las estrategias de lectura no van encaminadas a desarrollar la velocidad lectora sino que pretenden que el proceso lector sea lo más eficaz posible, es decir, que la velocidad de lectura y la comprensión lectora estén muy relacionadas, y sobre todo que el lector sepa adaptar su velocidad de lectura a la complejidad o dificultad del texto además de atender a la finalidad*

de esa lectura, ya que no es lo mismo una lectura de distracción o entretenimiento como una novela que la lectura de un texto científico que debe ser retenido.

- ✓ **Procesamiento de la información.** Esta estrategia integra cuatro procesos básicos denominados: Selección, Adquisición, Construcción e Integración de la información leída previamente.
 - ✗ *La selección se apoya en el subrayado y la toma de apuntes.*
 - ✗ *La adquisición se centra en el paso de la información recibida desde la memoria sensorial o inmediata a la memoria a largo plazo.*
 - ✗ *La construcción o “mapificación” de contenidos se relaciona con la creación de conexiones entre las distintas ideas adquiridas.*
 - ✗ *La integración supone relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos.*

- ✓ **Medidas de ejecución.** Son las conductas que los aprendices ponen en práctica para desarrollar determinadas actividades, por ejemplo, en la lectura encontramos pruebas de velocidad, comprensión, etc.

- ✓ **Resultados de aprendizaje.** Estos son concebidos como la información que es retenida en el cerebro, para ello se llevan a cabo procesos de asimilación en la que la información tras ser captada sensorialmente es procesada y almacenada en la memoria a largo plazo. Siguiendo el ejemplo de la lectura, serían los conocimientos que el lector adquiere a consecuencia de la lectura.

3.2.8.- CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN WEINSTEIN Y MAYER (1986)

La clasificación de las estrategias de aprendizaje que ofrecen estos autores se ubica dentro de su propuesta de un modelo de enseñanza-aprendizaje, que a su vez está basada en la propuesta de Cook y Mayer (1983) desarrollando las dimensiones establecidas por éstos: Selección, adquisición, construcción e integración.

Las aportaciones de estos autores en el campo del aprendizaje y la memoria y la elaboración de un inventario de aprendizaje y estrategias de estudio (**L.A.S.S.I.** - *Learning and Study Strategies Inventory*), les ha permitido ocupar un lugar preeminente dentro de las investigaciones llevadas a cabo en esta temática. La clasificación que realizan de las estrategias de aprendizajes se basa en ocho dimensiones principales:

x Estrategias de Repetición. Tareas de aprendizaje sencillas.

Estas estrategias se emplean para reproducir contenidos que han sido estructurados a modo de lista.

x Estrategias de Repetición. Tareas de aprendizaje complejas.

Estas estrategias deben emplearse para procesar la información a aprender (subrayando, copiando, etc.) que está distribuida a lo largo de un texto organizado por párrafos.

x Estrategias de Elaboración. Tareas de aprendizaje sencillas.

Estas estrategias se emplean para aumentar la significatividad de los contenidos a aprender, como listas arbitrarias de información. Una estrategia que podría emplearse es formar frases con significado para que puedan evocarse posteriormente, también pueden asociarse imágenes a los contenidos para hacer más fácil su recuerdo.

x Estrategias de Elaboración. Tareas de aprendizaje complejas.

El empleo de estas estrategias se orienta a relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos previos del estudiante. Son acciones como resumir un texto, realizar anotaciones, etc.

x Estrategias de Organización. Tareas de aprendizaje sencillas.

Son estrategias catalogadas de “activas” ya que suponen transformar la información original superando la mera repetición en otra nueva información más comprensiva para el aprendiz.

x Estrategias de Organización. Tareas de aprendizaje complejas.

Estas estrategias son las más empleadas en ámbitos educativos, desde primaria a la Universidad, tratan de reelaborar la información a aprender para aumentar su significatividad, para ello se identifican las ideas principales, se seleccionan y reelaboran, se estructuran a modo de esquema o mapa de conceptos, etc.

x Estrategias de Control de la comprensión.

Estas estrategias forman parte de la metacognición, es decir, el conocimiento que el aprendiz tiene de sus propios procesos cognitivos, del modo de controlarlos, aplicarlos, evaluarlos, etc. Se emplean en actividades como identificación y

solución de problemas abstractos, formulación de cuestiones durante las lecturas, etc.

x Estrategias Afectivas.

Las estrategias afectivas se emplean para generar y proteger un clima cognitivo que fomente el aprendizaje, desarrollando esta actividad de un modo relajado, eliminando distracciones, reduciendo ansiedades entre los aprendices, etc.

3.2.9.- CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN BELTRÁN (1993)

El proceso de aprendizaje, según este autor, se inicia con la sensibilización y se culmina con la evaluación, aunque en medio se sitúan la atención, la adquisición, la personalización, la recuperación y el transfer.

Para facilitar la comprensión de este tema Beltrán ha realizado un cuadro en el que sintetiza e integra los procesos de aprendizaje y los relaciona con las estrategias correspondientes. Estas estrategias, a su vez, puede ser desarrollada mediante la utilización de diversas técnicas o tácticas, pero delimitando que la relación existente entre proceso y estrategia es más estrecha que la que existe entre estrategia y técnica, ya que algunas técnicas pueden desarrollar varias estrategias.

A continuación presentamos una tabla (Tabla 1.2) en la que se integran los procesos de aprendizaje y las estrategias asociadas a cada uno de estos procesos.

PROCESOS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS
1.- SENSIBILIZACIÓN	
1.1.- MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> x Atribución causal x Búsqueda de éxito x Orientación a la meta x Valor intrínseco x Auto-eficacia x Curiosidad epistémica x Auto-refuerzo
1.2.- ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> x Formación x Mantenimiento x Cambio
1.3.- AFECTO	<ul style="list-style-type: none"> x Control emocional x Mejora del auto-concepto x Desarrollo de responsabilidad x Promoción de ideas positivas
2.- ATENCIÓN	
2.1.- ATENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> x Atención global x Atención selectiva x Atención sostenida x Meta-atención
3.- ADQUISICIÓN	
3.1.- COMPRENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> x Selección x Organización x Meta-comprensión
3.2.- RETENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> x Repetición x Elaboración x Análisis x Síntesis
3.3.- TRANSFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> x Categorización x Inferencia x Verificación x Ampliación

PROCESOS DE APRENDIZAJE (Continuación)	ESTRATEGIAS
4.- PERSONALIZACIÓN Y CONTROL	
4.1.- PENSAMIENTO PRODUCTIVO	<ul style="list-style-type: none"> x Identificar el valor personal de los conocimientos x Persistir en las tareas x Trascender los conocimientos personales x Crear estándares propios de evaluación x Superar visiones convencionales
4.2.- PENSAMIENTO CRÍTICO (Enfoque disposicional)	<ul style="list-style-type: none"> x Tratar de estar bien informado x Buscar razones de lo que se cree x Tomar en cuenta la situación total x Analizar cuidadosamente la información x Buscar la claridad y la precisión x Mantener una mente abierta x Tomar una posición si hay evidencia para ello x Resistir la impulsividad x Ser sensible a los sentimientos de los otros x Buscar alternativas
4.3.- PENSAMIENTO CRÍTICO (Enfoque aptitudinal)	<ul style="list-style-type: none"> x Centrar el problema x Analizar argumentos x Sintetizar x Hacer y contestar preguntas x Juzgar la credibilidad de una fuente x Deducir x Inducir x Hacer juicios de valor x Definir términos x Identificar supuestos x Tomar decisiones x Interactuar con otros x Evaluar
4.4.- AUTORREGULACIÓN (Planificación)	<ul style="list-style-type: none"> x Planificar y secuenciar racionalmente las tareas x Utilizar adecuadamente los recursos disponibles

PROCESOS DE APRENDIZAJE (Continuación)	ESTRATEGIAS
4.5.- AUTORREGULACIÓN (Regulación)	<ul style="list-style-type: none"> x Mantenerse sensible al "feedback" x Comprobar gradualmente el progreso
4.6.- AUTORREGULACIÓN (Evaluación)	<ul style="list-style-type: none"> x Evaluar la consecución de los objetivos
5.- RECUPERACIÓN	
5.1.- RECUPERACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> x Búsqueda autónoma x Búsqueda dirigida x Sistema de huella x Sistema de elección x Evocación x Reconocimiento x Meta-memoria
6.- TRANSFER	
6.1.- TRANSFER	<ul style="list-style-type: none"> x Transfer de bajo nivel x Transfer de alto nivel
7.- EVALUACIÓN	
7.1.- EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> x De procesos x De productos x Inicial x Formativa x Sumativa x Criterial x Normativa

Tabla 1.2.- Clasificación de los procesos y estrategias de aprendizaje (Beltrán, 1993)



CAPÍTULO SEGUNDO

*LA ORIENTACIÓN
CUALITATIVA DEL
APRENDIZAJE*

La distinción entre la orientación cuantitativa del aprendizaje, también denominada enfoque experimentalista, y la orientación cualitativa o enfoque observacional, se inicia con Marton y Svensson (1979).

Unos años más tarde (Ramsden, 1985) establece una distinción entre las investigaciones sobre aprendizaje con carácter nomotético (establecer leyes sobre el aprendizaje que permitirán ofrecer el progreso futuro de los aprendices), y la perspectiva idiográfica del aprendizaje (centrada en la experiencia de los estudiantes y las cualidades que poseen para abordar el aprendizaje). Esta última perspectiva se centra en analizar la calidad del aprendizaje de los estudiantes dependiendo del enfoque que se adopte ante las situaciones de aprendizaje, además de las características del contexto ecológico de aprendizaje donde dicha actividad es llevada a cabo.

La concepción cualitativa del aprendizaje describe los procesos de estudio de los estudiantes de forma holística. Dentro de esta concepción existe una corriente centrada en el estudio de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y otra centrada en los enfoques de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje se definen como formas específicas y relativamente estables de procesar la información. Son considerados como los rasgos del individuo que reflejan modos específicos de abordar las tareas de aprendizaje. Los

estilos se diferencian de las estrategias de aprendizaje en que éstas son un modo de funcionamiento mental aplicado a una gama limitada de problemas y situaciones, es decir, los estilos de aprendizaje expresan la predisposición que el sujeto tiene para adoptar una estrategia particular de aprendizaje (Schmeck, 1983).

Bajo esta misma corriente cualitativa, los enfoques de aprendizaje han sido definidos por Biggs (1988) como los procesos de aprendizaje que surgen de la percepción que el aprendiz tiene de la tarea académica que se le demanda, aunque estos procesos están influidos o condicionados por las características del estudiante.

A la concepción tradicional del aprendizaje se le han incorporado las características del contexto de aprendizaje, las actividades metacognitivas y el metaaprendizaje, dando lugar al concepto de “Enfoque de aprendizaje” acuñado por Marton y adoptado posteriormente por Biggs, el cual basa su trabajo en analizar el aprendizaje y la enseñanza desde esta perspectiva, presentando para ello un Modelo que explica la relación existente entre las variables personales del aprendiz, las variables situacionales condicionadas por el contexto de aprendizaje y el rendimiento académico.

De las corrientes de aprendizaje vinculadas a la concepción cualitativa del aprendizaje consideramos adecuada una visión integral de las mismas, es decir, aquella que relaciona

los estilos de aprendizaje con las variables de personalidad, la motivación, las intenciones de los estudiantes y el rendimiento con el fin de estudiar los enfoques de aprendizaje de los mismos.

Presentamos a continuación los aspectos más relevantes de la corriente cualitativa del aprendizaje, desarrollando la perspectiva centrada en los estilos de aprendizaje y la centrada en los enfoques de aprendizaje. Por ello se incluye una conceptualización de cada uno de estos constructos, su definición y clasificación realizada por diversos autores considerados expertos en esta temática.

El objetivo que perseguimos con ello se centra en identificar y seleccionar un modelo teórico y conceptual, de contrastada validez y calidad técnica, desde el que desarrollar nuestro trabajo. Es decir, poder realizar un análisis de las características del aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Murcia, con la intención de diseñar y evaluar un programa de intervención que mejore, a medio y largo plazo, las habilidades de aprendizaje de dichos estudiantes.

1.- LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Al abordar esta perspectiva cualitativa del aprendizaje centrada en los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes, partimos del análisis de los rasgos cognitivos de los sujetos, es decir, las diferencias que existen en las distintas maneras de “conocer”. Opinamos que este concepto no debe ser equiparado al de Estilo Cognitivo, ya que actualmente existe una lucha terminológica entre diversos autores a la hora de delimitar uno u otro concepto.

Coincidimos con Alonso y otros (1995), al identificar los aspectos básicos para definir los factores cognitivos que determinarán la elección de uno u otro estilo de aprendizaje, son cuatro, y posteriormente serán ampliados:

- ✓ Dependencia e independencia de campo*
- ✓ Conceptualización y categorización*
- ✓ Relatividad frente a impulsividad*
- ✓ Las modalidades sensoriales*

*Al estudio de los estilos de aprendizaje, se le ha asignado la sigla **L.S.B.E.**, (*Learning Style Based Education*), o lo que es lo*

mismo, la *Educación Basada en los Estilos de Aprendizaje*, esta sigla propuesta por Hyman y Rossoff (1984) se presenta en una publicación de estos autores, que incluye una serie de estrategias y recomendaciones, tanto para profesores como alumnos, respecto a los estilos de aprendizaje.

Entre las diversas definiciones del concepto “Estilo de Aprendizaje”, existen coincidencias ya que se trata de cómo la mente procesa la información o, cómo es influida por las percepciones de cada individuo (Messick, 1969; Hill, 1971; Witkin, 1975; Coop y Brown, 1978; Sternberg, 1999; etc.).

1.1.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

En este apartado se incluyen las definiciones que consideramos más relevantes, originales, accesibles, clarificadoras y sintéticas sobre este tema. Han sido ordenadas cronológicamente para comparar la evolución que han sufrido a lo largo del tiempo.

Claxton y Ralston (1978) comenta que el “Estilo de Aprendizaje es una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje”.

Riechmann (1979) sobre los estilos de aprendizaje dice que: “... es un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje”.

Dunn y Price (1979), definen los estilos de aprendizaje como: *“... la manera por la que 18 elementos diferentes (más adelante los aumentaron a 21), que proceden de cuatro estímulos básicos, afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener”*.

A esta definición se la ha criticado por olvidar el papel de la inteligencia en el aprendizaje, además, los términos absorber y retener limitan la concepción del aprendizaje, como analizar, estructurar, organizar, generalizar, etc.

Gregorc (1979), dice que son: *“... comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente”*.

Este mismo año, Hunt (1979) amplía esta definición, describiendo los estilos de aprendizaje como: *“... las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor”*.

Este autor considera que es el nivel conceptual del sujeto el que determina su aprendizaje, entendiendo que el nivel conceptual es: *“... una característica basada en la teoría del desarrollo de la personalidad, que describe a la persona en una jerarquía de desarrollo creciente de la complejidad conceptual, auto-responsabilidad e independencia”*.

Butler (1982) indica que los estilos “... señalan el significado natural por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, el mundo y la relación entre ambos”. Además de: “... una manera distintiva y característica por la que un discente se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente”.

Schmeck (1982) afirma que es “... el Estilo Cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje”.

Kolb (1984) en su modelo de aprendizaje incluye a los estilos, y los define como: “... algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual... llegamos a resolver de manera característica, los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherente, y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella”.

Una visión más actual es la aportada por Smith (1988), en la que afirma que los estilos de aprendizaje son: "... los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje".

Keefe (1988), incluye la definición que consideramos, desde nuestra perspectiva, como más adecuada y completa, afirmando que: "... los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje".

1.2.- EL APRENDIZAJE SERIALISTA Y EL APRENDIZAJE HOLISTA

Las diferencias entre aprendizaje serialista y aprendizaje holísticas, tienen su origen en una investigación llevada a cabo por Pask y Scott (1972) y Pask (1976), en dicha investigación analizan las conversaciones, entendidas éstas como un intercambio entre un conjunto de procedimientos y un procesador. Los procedimientos pueden ser comparados a un ordenador, y el procesador de éste, puede equipararse al cerebro humano. Al analizar minuciosamente el diseño de investigación empleado (Brockbank y McGill, 1999), interpretamos que la primera tarea (intercambio de procedimientos), supone una actividad de aprendizaje literal y la siguiente tarea (procesamiento), consiste en una categorización más compleja que la actividad anterior.

El hecho de que los investigadores sostengan la universalidad de sus hallazgos y su aplicación en diversas áreas sirvió de base a Daniel (1975) para realizar una investigación en la que ha encontrado que los aprendices se pueden clasificar como serialistas o, como holistas, sin posibilidad de ambigüedad.

*Los aprendices **serialistas**, son aquellos que aprenden paso a paso, de un modo lineal, crean las nuevas hipótesis a medida que van avanzando, sus aprendizajes son como eslabones de una cadena, en los que un aprendizaje se une a otro, pero difícilmente a dos o más simultáneamente.*

*En cambio, los aprendices **holistas**, son considerados aprendices globales, obtienen una visión de conjunto de todos sus aprendizajes; por usar un símil, sería un aprendizaje a modo de tela de araña, en la que cada aprendizaje es un nudo del entrelazado de la tela, pero este aprendizaje se encuentra ligado a la totalidad de aprendizajes.*

La posibilidad de interrelacionar la información, puede volverse en contra de los aprendices menos hábiles, ya que pueden generalizar en exceso y no ser capaces de ceñirse a lo realmente importante. Un estudiante serialista, intentará reproducir literalmente lo aprendido y un aprendiz holista, reestructurará y reelaborará la información, para reproducirla del modo que considere más válido, coherente y comprensible.

*Los resultados de la investigación llevada a cabo por Daniel (1975), ponen de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de aprendices. Unas diferencias similares han sido encontradas casi simultáneamente por Biggs (1976), este autor enfrentaba las **estrategias reproductoras** a las **estrategias transformadoras**. Para él, los estudiantes que se limitaban a reproducir lo aprendido de un modo literal, eran identificados como “reproductores” o serialistas, y los estudiantes que elaboran sus propios significados partiendo de otros o que modifican lo aprendido para aumentar su significación, son denominados “transformadores” u holistas.*

1.3.- EL PRINCIPIO DE “APRENDER A APRENDER”

Son muchos los intentos clarificadores de este término, aunque de un modo simple, puede decirse que es, el conocimiento y destrezas necesarios para aprender con efectividad, en cualquier situación en que nos encontremos.

En su espíritu, las distintas reflexiones realizadas por los autores recogidos anteriormente, intentan clarificar este principio, o al menos intentar vincularlo con los estilos de aprendizaje.

Siguiendo a Smith (1988) podemos intuir que una persona controla este principio, es decir, que ha aprendido a aprender,

cuando domina en un grado elevado una serie de indicadores que incluimos seguidamente. Estos son:

- x *Cómo describir su modo personal de aprender*
- x *Cómo controlar el propio aprendizaje*
- x *Cómo conocer sus debilidades y potencialidades como aprendiz*
- x *En qué condiciones aprende mejor*
- x *Cómo organizar un plan personal de aprendizaje*
- x *Cómo aprender de lo que le sucede cada día*
- x *Cómo usar la intuición para mejorar su aprendizaje*
- x *Cómo evitar y superar los bloqueos durante el aprendizaje*
- x *Cómo establecer diálogos con otras personas que le puedan ayudar a resolver problemas*
- x *Cómo sacar provecho de las clases, cursos, seminarios, etc.*
- x *Cómo aprender de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías*
- x *Cómo aprender con la ayuda de otros*

Ya en el año 1975, Rogers afirma que: *“El único hombre educado es el hombre que ha **aprendido cómo aprender**, cómo adaptarse y cambiar”*. La UNESCO, en *Aprender a ser* (1972), indica que aprender a aprender no debe convertirse en un slogan más y que debe ser una realidad desde el nacimiento hasta la muerte.

*En la LOGSE, el DCB Educación Secundaria Obligatoria indica: “... que la intervención educativa debe tener como objetivo básico el posibilitar que los alumnos sean capaces de **aprender a aprender**. Por tanto hay que prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje”.*

Coincidimos con Alonso y otros (1995), cuando presenta los tres componentes básicos del principio “aprender a aprender” que deben de ser atendidos de un modo global, aunque se haga especial hincapié en alguno de ellos.

Primer componente. Necesidades del alumno

Referidas a lo que el alumno necesita conocer y dominar para aprender exitosamente las competencias que le pueden guiar al éxito académico. Estas competencias pueden ser clasificadas en tres bloques:

- x Visión global de la situación de aprendizaje, en la que la actitud positiva, el interés y la motivación personal guían la actividad.*
- x Dominio de las destrezas básicas como el leer, escribir, cálculo numérico, además de la “alfabetización informacional” (Bernhard, 2002) imprescindible en la sociedad actual.*

- x *Conocimiento de uno mismo, es decir, ser conscientes de nuestras potencialidades y limitaciones, así como de los métodos de aprendizaje empleados, los factores que favorecen el aprendizaje, etc.*

Segundo componente. El estilo de aprendizaje

Los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores de cómo los estudiantes perciben y responden en ambientes individualizados a las situaciones de aprendizaje que se les presentan cotidianamente.

Tercer componente. Formación adecuada

Domínio de las nociones básicas que le capacitan como un estudiante competente para desarrollar las actividades que se le soliciten durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos tres componentes pueden relacionarse de un modo recíproco (Figura 2.1), o puede interpretarse su complementariedad como una interrelación (Figura 2.2). Estas dos figuras adaptadas y ampliadas de Alonso y otros (1995), presentan gráficamente las relaciones que existen entre el éxito académico del estudiante mediante la relación de estos tres componentes, afirmando que a mejores componentes y relaciones entre ellos, mejores resultados.

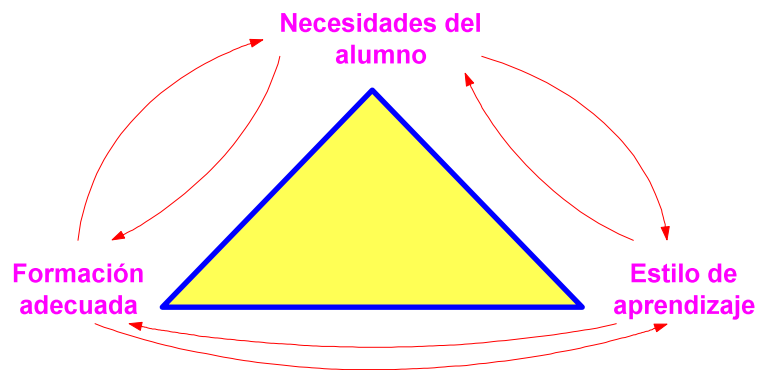


Figura 2.1.- Relación recíproca de los componentes

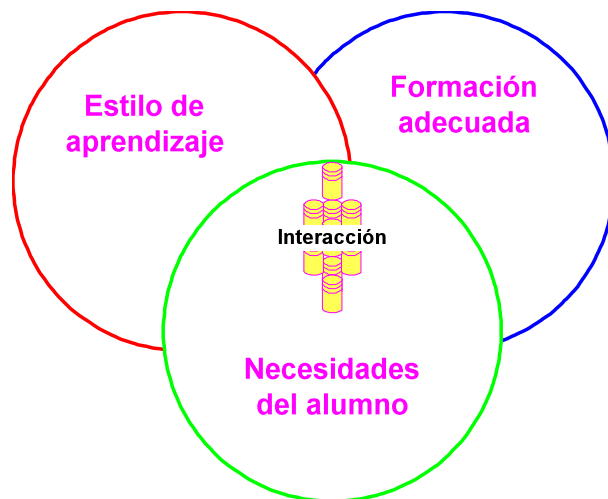


Figura 2.2.- Interrelación de los componentes del aprendizaje

1.4.- LOS ESTILOS Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los modelos cognitivos del proceso de enseñanza-aprendizaje describen el importante papel de las estrategias de aprendizaje (Weinstein y Mayer, 1986) y los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Entwistle, 1981, 1985) como una

estructura compleja e interrelacionada en la que se tienen en cuenta las percepciones de los alumnos en relación a las tareas que les solicitan los profesores, las características personales, las estrategias que ponen en práctica para superar las tareas e incluso los resultados de dicho aprendizaje.

El interés por los estilos de aprendizaje radica en la posibilidad de diagnosticarlos para que el profesor pueda atender, asistir y enseñar a sus estudiantes, intentando fomentar en cada uno de ellos sus potencialidades con un carácter individual y personalizado, con la finalidad de incrementar el rendimiento académico (García, Muñoz y Abalde, 2002).

Al posicionarnos desde la perspectiva del estudiante adulto, hacemos nuestras las reflexiones de Kolb (1981, 1984), que afirman que el aprender a aprender y el conocimiento del estilo personal de aprendizaje son los recursos más adecuados para la formación continuada y permanente en la sociedad actual, ya sean estudiantes que regresan o ingresan en la Universidad, que asisten a cursos de perfeccionamiento o autoayuda dentro de la institución educativa o incluso en empresas ajenas a la misma.

En diversas investigaciones (Elliot, 1975; Dorsey y Pierson, 1984; Manzo, Lorton y Condon, 1975; Shore, 1982, etc.), se ha demostrado la correlación que existe entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y la mejora de la formación básica de los mismos, el incremento de la motivación y

el interés por aprender, y sobre todo el inicio de un proceso de optimización de los resultados académicos.

Para la evaluación y el diagnóstico de los estilos de aprendizaje se han de emplear instrumentos, cuya validez y fiabilidad hayan sido previamente demostrada, unidos al apoyo de un orientador o tutor que recabe información del sujeto mediante el diálogo reflexivo. Esta afirmación, avalada por investigaciones de varios contextos Cafferty (1980); Copenhaver (1979); Krmisky (1982), Lynch (1981); Pizzo (1981); Shea (1983); Sternberg, 1999; etc., ha comprobado que ninguno de los instrumentos analizados por sí solo puede diagnosticar todos los componentes de los estilos de aprendizaje de un sujeto. Por lo tanto, consideramos que la estrategia más acertada consiste en utilizar diversos instrumentos que integren la mayor cantidad de componentes en el proceso de evaluación y diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los sujetos.

1.4.1.- LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las características personales o preferencias de estilo de aprendizaje de los estudiantes son difícilmente atendidas por un profesor en su clase. La situación idónea es aquella en la que el profesor comprende y conoce las características del estilo de aprendizaje de sus estudiantes, y trata de adaptar su modo de enseñar, su “estilo de enseñanza”, a las características de los aprendices en aquellas situaciones en que los objetivos de

aprendizaje lo requieren. Este conocimiento de las características diferenciales de los estudiantes, es tan antiguo como Aristóteles, éste ya aconsejaba a sus oradores que “estudiaran su audiencia”, y eso es lo que deben hacer los profesores en su práctica profesional, emplear las técnicas, instrumentos, y cualquier recurso, a su alcance para conocer a sus alumnos.

Siguiendo la teoría humanística de Rogers (1975), en la que se propugna un aprendizaje centrado en el cliente, resulta lógico pensar que debe existir una enseñanza centrada en el mismo cliente. Trasladando esta afirmación a los estilos de aprendizaje, debe existir un estilo de enseñanza que será empleado por el profesor en el proceso de aprendizaje, concibiéndolo como un aspecto integral que abarcará desde la formulación de los objetivos hasta la evaluación de los mismos.

La experiencia, la personalidad y la intuición también juegan un papel importante en este proceso, hay profesores que afirman que después de diez minutos de haberse presentado a sus alumnos por primera vez saben quienes son los mejores estudiantes, quienes se sienten interesados por la materia y van a superarla, quienes van a ser un problema para la correcta marcha del curso, etc.

Fisher y Fisher (1979) definen los estilos de enseñanza como “los modos habituales de acercarse a los alumnos con diversos métodos de enseñanza”, este proceso de acercamiento es

concebido por este autor como un proceso de “ajuste” entre los estilos de aprendizaje del alumno y los estilos de enseñanza del profesor. Existen situaciones en las que el proceso de ajuste se transforma en un proceso de “desajuste”, ya que puede surgir una situación en la que la personalidad del profesor y la del alumno sea un motivo de discrepancia entre ambos, y que esta discrepancia se convierta, mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje en una mejora de algunas características del alumno. Recordemos el principio de la Física que dice “los polos opuestos se atraen y los del mismo signo, se repelen”. Por ejemplo, Hunt (1979) ha demostrado que los profesores con una capacidad de abstracción elevada, incrementan la complejidad conceptual de sus estudiantes.

Otro ejemplo de esta afirmación, lo encontramos en una investigación llevada a cabo por Kagan (1988), con profesores reflexivos a los que se les asignaban estudiantes impulsivos, y que tras un período de tiempo se comprobaba que los estudiantes habían incrementado su grado de reflexión.

Son muchos los investigadores que han analizado este proceso de “ajuste” entre estilo de aprendizaje y estilo de enseñanza, llegando a contrastar hasta ochenta modelos de enseñanza (Ellis, 1979), citamos algunos a los que hemos tenido acceso y nos parecen relevantes, Henson y Borthwick (1984); Alonso (1991, 1992); Imán y Rossoff (1984), etc. Estos últimos autores (Tabla 2.1), presentan un modelo sintético de ajuste entre los estilos anteriormente descritos.

PASOS DEL MODELO	REQUISITOS
✓ Diagnosticar los estilos de aprendizaje de los alumnos	✓ Tener claro el concepto de estilo de aprendizaje
✓ Clasificar en categorías	✓ Un instrumento de diagnóstico y clasificación
✓ Ajustar el estilo de enseñanza del profesor al estilo de aprendizaje de los estudiantes	✓ Conocer qué estilos de enseñanza, se ajustan a cada estilo de aprendizaje
✓ Enseñar a los profesores a realizar los pasos anteriores bien en programas preservice o inservice	✓ Preparar a los profesores para realizar un "ajuste" correcto

*Tabla 2.1.- Modelo de ajuste de Hyman y Rossoff (1984).
Adaptado de Alonso y otros (1995).*

Como se indicaba anteriormente, es imposible que un profesor adapte su estilo de enseñanza a los diversos y personales estilos de aprendizaje de sus estudiantes, pero sí deben ser tenidas en cuenta una serie de consideraciones, en las que coincidimos con Doyle y Rutherford (1984):

1.- El profesor identifica el estilo de aprendizaje más adecuado a las características personales de sus estudiantes, en función de la edad, desarrollo madurativo, conocimientos previos, complejidad de los contenidos, etc.

2.- Para identificar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, el docente selecciona uno o varios instrumentos adecuados al nivel cognitivo de los aprendices.

3.- El profesor adapta o ajusta su estilo de enseñanza a los variados resultados obtenidos en la identificación de los estilos de aprendizaje, intentando cubrir las necesidades de todos ellos.

4.- Además de tener en cuenta las características personales de los estudiantes, deben considerarse las dificultades contextuales con las que se encuentra en el desarrollo de su actividad profesional, como el elevado número de alumnos, características del aula, ideario del centro, contexto socio-económico en el que se ubica el centro, etc.

1.4.2.- LOS RESULTADOS ACADÉMICOS

Entre los autores que han escrito sobre la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, nos quedamos con la aportación realizada por De Natale (1990) en la que sintetiza esta relación afirmando que: “... aprendizaje y rendimiento implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo, que se alcanza con la integración en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructuras no relacionadas, en principio, entre sí”.

Ya hemos indicado el papel de los estilos de aprendizaje en la configuración del principio de “Aprender a aprender”, y cómo la mejora de la calidad de estos aprendizajes, repercuten en el éxito académico del estudiante, es decir, en la mejora de su rendimiento. En la figura 2.3, presentamos gráficamente esta relación.

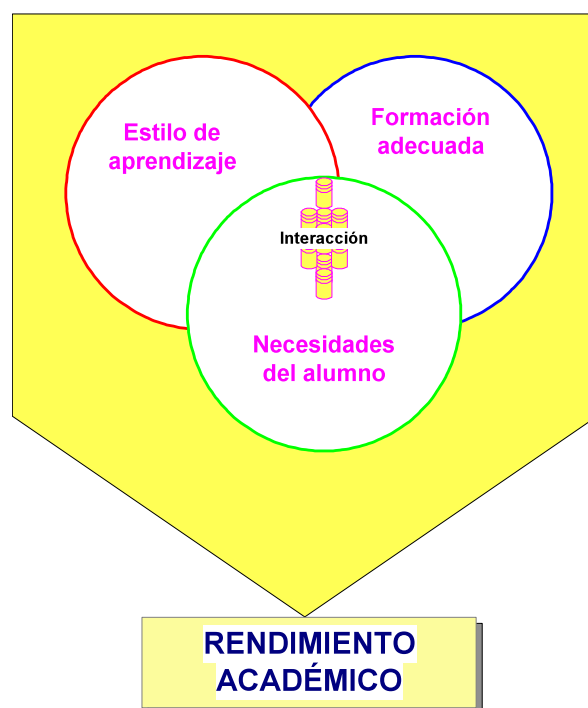


Figura 2.3.- Relación entre los componentes para aprender a aprender y el rendimiento académico

Esta visión del aprendizaje es bastante limitada, ya que no se tienen en cuenta una gran cantidad de variables que inciden en el aprendizaje y en los resultados del mismo, resaltamos los factores ambientales, factores internos del estudiante, factores psicoafectivos, factores físicos y los factores sociales, así como todas aquellas variables inmersas en el contexto ecológico que

envuelve al proceso de enseñanza y aprendizaje, como pueden ser los factores institucionales.

Prendemos comprobar si la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, ha sido suficientemente analizada y demostrada empíricamente a través de investigaciones. Para ello, hemos recabado información sobre las más relevantes llevadas a cabo en este ámbito, que han sido recogidas en diversos trabajos (Alonso, 1992, 1994, 1995; Alonso y Gallego, 1994) obteniendo los siguientes resultados en función de los ámbitos que cubren dichas investigaciones:

- x Análisis del rendimiento académico en función de los estilos de aprendizaje: Cafferty (1980) y Lynch (1981).*
- x Relación entre el rendimiento en el aprendizaje de la lectura y los estilos de aprendizaje: Pizzo (1981) y Krinsky (1982).*
- x Relación entre los estilos de aprendizaje, los métodos y estrategias empleados por los profesores y el rendimiento académico: White (1979) y Gardner (1990).*
- x Correlación entre el rendimiento académico en el ámbito de la Educación Especial y los estilos de aprendizaje de los estudiantes: Wheeler (1983).*

Un análisis de esta relación en función de los distintos niveles educativos (Tabla 2.2), confirma que este tema ha sido ampliamente investigado.

NIVELES EDUCATIVOS	INVESTIGADORES
✓ Educación Primaria. Primeros cursos	✓ Urbschat (1977), ✓ Carbo (1982), etc.
✓ Educación Primaria. Últimos cursos	✓ Pizzo (1981), ✓ Krinsky (1982), etc.
✓ Educación Secundaria. Primeros cursos	✓ Trautman (1979), ✓ White (1979), etc.
✓ Educación Secundaria. Últimos cursos	✓ Douglass (1979), ✓ Cafferty (1980), ✓ Tannenbaum (1982), etc.
✓ Estudios Universitarios	✓ Domino (1970), ✓ Farr (1971), ✓ Alonso (1992), etc.

Tabla 2.2.- Investigaciones sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico.

Como hemos comprobado, este tema está ampliamente investigado en los distintos niveles educativos, pudiendo afirmar que la calidad del aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la calidad de la enseñanza del profesor.

Los profesores que tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y orienta su enseñanza atendiendo a este criterio, obtienen mejores resultados de enseñanza entendidos en términos de cantidad y calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

1.4.3.- LOS ESTILOS EN EL APRENDIZAJE ADULTO

De un modo muy sintético una persona puede considerarse adulta cuando se siente adulta y además, es responsable de sus actos. El proceso hasta llegar a adulto, implica cambios físicos y psíquicos en las personas, que deben ser asimilados de una manera progresiva.

La inmensa mayoría de los estudiantes universitarios pueden ser considerados como adultos, y los docentes deben tenerlo en cuenta en su práctica profesional dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas de las nuevas funciones que deben cubrir están desempeñadas en la educación secundaria por los orientadores, como es la orientación académica y profesional.

El papel que desempeñan los estilos de aprendizaje dentro de este entramado radica en su potencial “diagnostador” y “posibilitador de toma de decisiones”, ya que aporta información mucho más valiosa que la simple observación aclarando dudas sobre los modos preferentes de aprender de los estudiantes, los métodos, estrategias y habilidades que dominan, el grado de implicación que debe tener el profesor en todo este proceso, etc. Con toda esta información, el profesor puede evaluar la situación de aprendizaje, es decir, aprecia, juzga y toma las oportunas decisiones de mejora acerca de la selección de materiales, organización y presentación de la información, dinamización de las actividades en grupos y subgrupos de trabajo, procedimientos evaluativos, etc.

La influencia de la edad en el incremento de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, ha quedado constatada empíricamente en diversos trabajos que hemos llevado a cabo (Hernández Pina, Maquilón, 1998). Situándonos desde la perspectiva del estudiante adulto que ha aprendido a aprender (Kolb, 1981, 1984), el conocer las características de su estilo personal de aprendizaje le permitirá desarrollar una formación adecuada, permanente y continuada, tan necesaria para superar las demandas, tanto académicas como profesionales, de la Sociedad del Conocimiento en la que vivimos (Bernard, 2002).

Las investigaciones sobre el papel de los estilos de aprendizaje en la formación de personas adultas (Manzo, Lorton y Condon, 1975) y su relación con la formación continua (Shore, 1982; Dorsey y Pierson, 1984), han superado la visión reduccionista que pretendía diagnosticar los estilos de aprendizaje en niveles superiores empleando la observación sistemática, la entrevista, la evaluación y la propia experiencia como instrumentos. Smith (1988) afirma que el uso de uno o varios instrumentos de avalada fiabilidad evitará equivocaciones y ahorrará mucho tiempo a los profesores.

En el paso de la formación académica del estudiante a la formación del profesional en el desarrollo de su actividad, también han tenido un papel relevante los estilos de aprendizaje. Supone trasladar la concepción de los estilos de aprendizaje académicos a los estilos de aprendizaje del profesional.

Investigadores como Honey y Mumford desde el International Management Centre from Buckingham han fomentado en Gran Bretaña y en otros países europeos las aplicaciones prácticas de los estilos de aprendizaje a la formación en la empresa, consiguiendo que el análisis de los estilos de aprendizaje se integre en los planes de formación de los empleados.

Para analizar los estilos de aprendizaje de los trabajadores adultos en formación, puede emplearse el P.E.P.S. (Productivity Environmental Preference Survey), que es el cuestionario adaptado para adultos de Dunn y Dunn (1982), aunque en otros trabajos (Plovnick, 1974, 1975; Pigg, Busch y Lacy, 1980; Sims, 1986; etc.) han empleado el instrumento diseñado por Kolb (1984) para describir estos estilos de aprendizaje.

1.5.- CLASIFICACIONES DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Abordamos en este apartado las características y clasificaciones más relevantes de los estilos de aprendizaje realizadas por Kolb (1971, 1984), Entwistle (1988), Schmeck (1983, 1988), para concluir con las aportaciones de Honey y Mumford (1986).

1.5.1.- MODELO DE KOLB. CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍA.

Kolb (1984) plantea un modelo de aprendizaje centrado en la experiencia del sujeto, basando su teoría en las aportaciones de Bruner, Lewin, Piaget, etc. La denominación de experiencial al modelo de Kolb se produce por su énfasis en la amplia variedad de procesos que integra, y por su insistencia en el papel de la experiencia como base del aprendizaje.

El aprendizaje se considera como una secuencia cíclica de actividades intelectuales que generan conceptos a través de la experiencia con la finalidad de ser estructurados y asimilados para poder aplicarlos a nuevas situaciones de aprendizaje. En palabras de Kolb, su modelo cíclico de aprendizaje requiere de:

- x **La experiencia concreta (EC).** Que el sujeto se encuentre inmerso en una situación concreta, recibiendo estímulos externos y respondiendo a ellos.*
- x **La observación reflexiva (OR).** La observación se emplea para obtener datos sobre los elementos que intervienen, así como, la relación que existe entre ellos. Posteriormente reflexiona y analiza esta experiencia desde diferentes puntos de vista.*
- x **La conceptualización abstracta (CA).** Los datos se elaboran y se transforman en conceptos y en teorías que serán transformadas en leyes generalizables que se utilizarán para explicar la realidad.*
- x **La experimentación activa (EA).** Aplicar los conceptos adquiridos a nuevas situaciones, esto dará*

lugar a nuevas experiencias y comenzará el proceso de nuevo.

Estos modos adaptativos son medidos, según Kolb (1976b) por su L.S.I. (Learning Style Inventory), dando lugar a una clasificación de los cuatro estilos de aprendizaje propuestos por este autor.

1.5.1.1.- ESTILO ASIMILADOR

Una persona que emplea predominantemente un estilo de aprendizaje asimilador desarrolla la conceptualización abstracta y la observación reflexiva más que la experiencia concreta y la experimentación activa.

Son personas preocupadas por la adquisición de conceptos abstractos y la creación de modelos teóricos pero poco interesadas en la aplicación práctica y real de dichos modelos. Un ejemplo de este estilo en relación a una actividad profesional, sería un matemático.

1.5.1.2.- ESTILO DIVERGENTE

Una persona que emplea predominantemente un estilo de aprendizaje divergente hace predominar la experiencia concreta y la observación reflexiva frente a la conceptualización abstracta y la experimentación activa.

Es el estilo típico, según el autor, de las personas imaginativas, creativas y con amplios intereses culturales. Suelen ser personas con una formación humanística, en artes, letras, etc.

1.5.1.3.- ESTILO ACOMODADOR

Una persona que emplea predominantemente un estilo de aprendizaje acomodador destaca en las experiencias concretas y en la experimentación activa frente a la conceptualización abstracta y la observación reflexiva.

Se trata en este caso de personas activas que experimentan ideas y proyectos adaptándose fácilmente a las situaciones novedosas, abordando problemas que pueden ser resueltos de varios modos. Suelen ser personas con una formación técnico-práctica como químicos, arquitectos, etc.

1.5.1.4.- ESTILO CONVERGENTE

Una persona que emplea predominantemente un estilo de aprendizaje convergente emplea la conceptualización abstracta y la experimentación activa más que la experiencia concreta y la observación reflexiva.

Suelen ser personas que tras realizar un razonamiento previo aplican prácticamente las ideas, pero generalmente en

situaciones que requieran una única solución. Son personas con intereses técnicos muy específicos, por ejemplo, ingenieros.

1.5.2.- MODELO DE ENTWISTLE. CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍA.

Entwistle (1988) fundamenta parte de su teoría en los trabajos de Ramsden, Marton, Säljö y Pask, recoge ideas de éstos como:

- x Distinción entre aprendizaje para comprender y buscar el desarrollo personal, y aprendizaje para cubrir los requisitos estipulados. Esta distinción es similar a la establecida entre motivación intrínseca y motivación extrínseca.
- x Diferenciación de cuatro categorías de orientación hacia la educación: vocacional, académica, personal y social (Gibbs y otros, 1984).
- x Análisis de la concepción del aprendizaje en dos grandes categorías:
 - x Estudiantes que conciben el aprendizaje como una reproducción de lo que el profesor enseña.
 - x Estudiantes que abordan el aprendizaje como una integración de conocimientos y experiencia personal (Marton y Säljö, 1984).

- x De Pask (1976) adopta la concepción de estilos de aprendizaje, refiriéndose a éstos como las estrategias de aprendizaje preferidas por los sujetos. Establece la distinción entre aprendizaje serialista y aprendizaje holista, además de acuñar un nuevo estilo, relacionado con la Educación Superior, se trata del “estilo de aprendizaje versátil”, que integra a los dos anteriores.
- x El último concepto que Entwistle integra es el de enfoque de aprendizaje (Marton, 1975; Marton y Säljö, 1976a, 1976b). Este nuevo concepto, el enfoque, hace referencia al grado de atención que un estudiante empleaba mientras leía un texto. Se establecieron dentro de este concepto dos categorías que los autores denominaron “enfoque profundo” y “enfoque superficial”.

Las investigaciones llevadas a cabo desde 1968 por Entwistle han vinculado las ideas de Marton y Pask con algunos resultados que planteaban la relación existente entre rendimiento y motivación, y al analizar los enfoques de aprendizaje de aquellos estudiantes que conseguían el éxito académico encontraron que éste se producía por dos razones:

- 1) **Estudiantes exitosos por miedo al fracaso.** Tienen expectativas pesimistas sobre las habilidades que son capaces de desarrollar, y como hemos comprobado empíricamente (Hernández Pina y otros, 1998)

manifiestan ansiedad ante los diversos requisitos de las asignaturas.

2) **Estudiantes exitosos por motivación de logro.**

Son optimistas en su aprendizaje, y pretenden alcanzar los mejores resultados por satisfacción personal, ya que la motivación que los mueve es intrínseca (Entwistle, Thompson y Wilson, 1974; Entwistle y Wilson, 1977).

La consecuencia más palpable de todo este trabajo (Entwistle y Ramsden, 1983) lo encontramos en el diseño del inventario de enfoques de estudio **A.S.I.** (*Approaches to Studying Inventory*) compuesto por cuatro escalas, que a su vez están integradas por cuatro subescalas. En la tabla 2.3, recogemos cada una de ellas.

ESCALAS O DOMINIOS	SUBESCALAS
✓ Hacia el significado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfoque profundo ✓ Interrelación de ideas ✓ Utilización de la evidencia ✓ Motivación intrínseca
✓ Hacia la reproducción	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfoque superficial ✓ Necesidad de programa fijo ✓ Miedo al fracaso ✓ Motivación extrínseca
✓ Hacia el logro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfoque estratégico ✓ Métodos de estudio desorganizados ✓ Actitudes negativas ✓ Motivación de logro
✓ Estilo de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizaje por comprensión ✓ Globetrotting (injustificación) ✓ Aprendizaje por operación ✓ Imprevisión

Tabla 2.3.- Escalas y subescalas del A.S.I. de Entwistle

Como resultado del trabajo empírico llevado a cabo por Entwistle y Ramsden (1983) con 2.208 estudiantes universitarios, encontraron cuatro factores principales que explicaban el 55% de la varianza total. Estos cuatro factores son denominados orientaciones hacia el estudio, pero solo tres de ellos integran aspectos estratégicos y motivacionales estos corresponden a los tres enfoques de aprendizaje identificados por Entwistle (1988), y serán descritos posteriormente. En la figura 2.4 puede observarse dicha correspondencia.

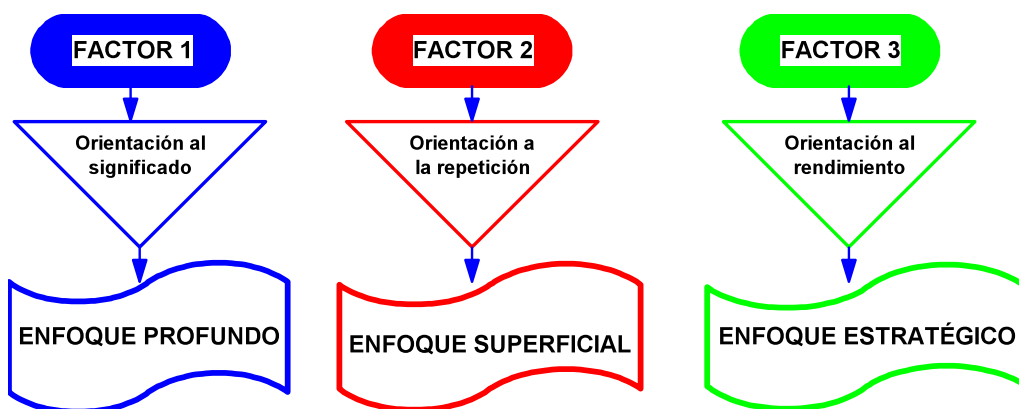


Figura 2.4.- Correspondencia entre orientaciones hacia el estudio y enfoques hacia el estudio (Entwistle, 1988)

1.5.3.- MODELO DE SCHMECK. CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍA

Schmeck (1983, 1988) realiza su aportación a este tema desde un planteamiento cuantitativo tratando de identificar y

delimitar los procesos conductuales básicos de los estudiantes (estrategias de aprendizaje), analizando las diferencias entre distintos grupos de sujetos y comparando los resultados con investigaciones llevadas a cabo en laboratorio (Craik y Lockhart, 1972).

Este autor centra su interés en elaborar medidas de estilos relacionadas con el aprendizaje, utilizando como instrumento la consulta a expertos en el área del aprendizaje humano y la memoria. Utiliza en este proceso una serie de términos como son: codificación, almacenamiento, recuperación, niveles de procesamiento, procesamiento elaborativo, estudio metódico, etc. Aclaremos algunos de ellos.

La información puede ser procesada desde los niveles más superficiales como interpretar signos, hasta los niveles más complejos y profundos como interiorizar el significado de un texto a través de la comparación y clasificación verbal. Según Entwistle (1988) se recuerda mucho mejor aquello que se procesa a un nivel más profundo.

El concepto “procesamiento elaborativo” hace referencia a un proceso de personalización o de relación de la información con la propia experiencia en cualquier nivel de procesamiento. Este puede ser realizado de un modo más o menos extenso según el grado en que se incorporen las imágenes, ejemplos o asociaciones concretas ligadas a la experiencia personal.

El almacenamiento de la información es concebido por Schmeck (1983) como un proceso de asimilación de hechos y detalles. Este proceso se basa en la identificación, organización y estructuración de la información mediante esquemas que deben ser retenidos.

La identificación de los cuatro estilos de aprendizaje según este autor, se realiza en función de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada una de las escalas del I.L.P. (Inventory of Learning Process).

1.5.3.1.- PRIMER ESTILO. PROCESAMIENTO PROFUNDO

El primer estilo es medido por la escala Procesamiento Profundo. Cuando un estudiante puntúa alto en esta escala se tratará de una persona conceptual que suele realizar categorizaciones para comparar y contrastar con otras que han sido aprendidas, y posteriormente valorar el grado de adecuación de las mismas de cara a la toma de decisiones.

1.5.3.2.- SEGUNDO ESTILO. PROCESAMIENTO ELABORATIVO

Los sujetos que puntúan alto en la escala Procesamiento Elaborativo son personas que tratan de personalizar la información que reciben de cara a aplicarla de un modo práctico. Dicha información es interpretada con sus palabras y relacionada con su experiencia.

1.5.3.3.- TERCER ESTILO. MEMORIA FACTUAL

Este tercer estilo es el medido por la escala Memoria Factual o de hechos y detalles. Los estudiantes que emplean este estilo suelen ser personas predispuestas a atender y analizar los datos al mínimo detalle, suelen emplear estrategias serialistas en su proceso de aprendizaje (Pask, 1977).

1.5.3.4.- CUARTO ESTILO. ESTUDIO METÓDICO

El cuarto y último estilo descrito por Schmeck (1988) es el Estudio Metódico. Este estilo es el empleado por personas organizadas y planificadoras que suelen emplear las habilidades y estrategias de estudio de un modo metódico y tradicional.

1.5.4.- MODELO DE HONEY Y MUMFORD. CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍA

Honey y Mumford (1986) inician su trabajo con las aportaciones teóricas de Kolb (1984) pero intentando desarrollar un instrumento más completo que su "Learning Style Inventory" (L.S.I.). Entienden que el aprendizaje se basa en un proceso circular en cuatro etapas, y que los estilos cognitivos del sujeto, la personalidad y la experiencia suponen las bases de dicho aprendizaje. Pretenden dar respuesta a por qué dos personas en la misma situación que comparten texto y contexto, una aprende y la otra no. La solución se encuentra en las diferentes

necesidades de los individuos, la distinta perspectiva al exponerse a las situaciones de aprendizaje, y sobre todo, en el modo en el que entienden y asimilan el saber.

La clasificación de los estilos de aprendizaje realizada por Honey y Mumford se basa en el análisis de componentes principales de la aplicación de su cuestionario de estilos de aprendizaje (Learning Styles Questionnaire, L.S.Q.), a un grupo de estudiantes.

Este cuestionario mide la tendencia general del comportamiento personal y está compuesto por ochenta ítems, a los que los estudiantes deben responder si están de acuerdo o en desacuerdo. El concepto comportamental describe una acción que puede realizarse.

Honey y Mumford (1986) identifican cuatro tipos de estilos de aprendizaje: Estilo activo, estilo reflexivo, estilo teórico y estilo pragmático, explicados a continuación. Junto a ellos, incluimos una lista de características dividida en dos niveles, la primera lista contiene las características principales y la segunda lista, el resto de características (Alonso, 1992). Esta distribución no es arbitraria, sino que es fruto de una investigación llevada a cabo por este autor (1991a), con 1.371 encuestas, a las que se les realizó un análisis de componentes principales y un análisis factorial. Las categorías con mejores puntuaciones son las principales y el resto forman parte de la segunda lista. Estas categorías pretenden clarificar las destrezas

que son capaces de desarrollar los estudiantes que se decantan por cada uno de los estilos de aprendizaje.

1.5.4.1.- ESTILO ACTIVO

Una persona con predominancia en este estilo de aprendizaje, es una persona que se implica en nuevas experiencias y lo hace sin prejuicios. Están abiertos y son entusiastas con los nuevos retos y experiencias, y no son desconfiados. Piensan que hay que probarlo e intentarlo todo al menos una vez en la vida y disfrutan del momento, sobre todo con situaciones novedosas.

El superar desafíos es su reto diario ya que cuando una actividad no resulta excitante se abandona por otra. Los largos plazos para la realización de tareas les resulta incómodo ya que son amigos de la inmediatez y de la actuación en el momento. Son personas que se integran fácilmente en los grupos e intentan ayudar a los demás.

Las características, tanto principales como secundarias (Tabla 2.4), de las personas con predominancia en este estilo de aprendizaje serán:

PRINCIPALES	SECUNDARIAS	
✓ Animador	✓ Creativo	✓ Chocante
✓ Improvisador	✓ Novedoso	✓ Innovador
✓ Descubridor	✓ Aventurero	✓ Conversador
✓ Arriesgado	✓ Renovador	✓ Líder
✓ Espontáneo	✓ Inventor	✓ Voluntarioso
	✓ Vital	✓ Divertido
	✓ Vividor de la experiencia	✓ Participativo
	✓ Generador de ideas	✓ Competitivo
	✓ Lanzado	✓ Deseoso de aprender
	✓ Protagonista	✓ Solucionador de problemas
		✓ Cambiante

Tabla 2.4.- Características del estilo activo

1.5.4.2.- ESTILO REFLEXIVO

Una persona con predominancia en este estilo de aprendizaje, es una persona que le gusta considerar las experiencias y analizarlas desde perspectivas diferentes. Las conclusiones a las que llegan son fruto de recabar datos y analizarlos detenidamente, son prudentes y hacen lo imposible por conseguir lo que buscan.

Antes de tomar una decisión consideran las distintas alternativas para evitar las sorpresas inesperadas. Les resulta gratificante escuchar a los demás así como observar sus actuaciones. El momento de actuar es cuando dominan la situación suelen ser distantes, tolerantes, indulgentes y bonachones.

Las características, tanto principales como secundarias (Tabla 2.5), de las personas con predominancia en este estilo de aprendizaje serán:

PRINCIPALES	SECUNDARIAS	
✓ Ponderado	✓ Observador	✓ Registrador de datos
✓ Conciencioso	✓ Recopilador	✓ Investigador
✓ Receptivo	✓ Paciente	✓ Asimilador
✓ Analítico	✓ Cuidadoso	✓ Escritor de informes y/o declaraciones
✓ Exhaustivo	✓ Detallista	✓ Lento
	✓ Elaborador de argumentos	✓ Distante
	✓ Previsor de alternativas	✓ Prudente
	✓ Estudioso de comportamientos	✓ Inquisidor
		✓ Sondeador

Tabla 2.5.- Características del estilo reflexivo

1.5.4.3.- ESTILO TEÓRICO

Una persona con predominancia en este estilo de aprendizaje es una persona que adapta los hechos que observa y

los datos que aprende dentro de teorías lógicas, coherentes y complejas. Suelen ser bastante perfeccionistas.

Abordan las situaciones problemáticas de un modo escalonado, organizando distintas etapas lógicas. Son analíticos y sintetizan aquello que observan. Su pensamiento es profundo racional considerando que todo aquello que es lógico es bueno. Son enemigos de lo ambiguo y lo subjetivo. Las características de las personas con este estilo de aprendizaje serán (Tabla 2.6):

PRINCIPALES	SECUNDARIAS
✓ Metódico	✓ Disciplinado
✓ Lógico	✓ Planificado
✓ Objetivo	✓ Sistemático
✓ Crítico	✓ Ordenado
✓ Estructurado	✓ Sintético
	✓ Razonador
	✓ Pensador
	✓ Relacionador
	✓ Prefeccionista
	✓ Generalizador
	✓ Buscador de hipótesis
	✓ Buscador de teorías
	✓ Buscador de modelos
	✓ Buscador de preguntas
	✓ Explorador
	✓ Buscador de modelos subyacentes
	✓ Buscador de conceptos
	✓ Buscador de finalidad clara
	✓ Buscador de racionalidad
	✓ Buscador de "por qué"
	✓ Buscador de sistemas de valores, de criterios,..
	✓ Inventor de procedimientos para...

Tabla 2.6.- Características del estilo teórico

1.5.4.4.- ESTILO PRAGMÁTICO

Una persona con predominancia en este estilo de aprendizaje suele buscar los aspectos positivos y la aplicación práctica de las nuevas ideas para experimentarlas a la primera oportunidad. Sobre los proyectos que les atraen actúan rápidamente y con seguridad. Creen que todo es mejorable y que aquello que funciona es bueno. Si trabajan con una persona que emplee un estilo teórico de aprendizaje suelen ser impacientes ya que les genera un estado de tensión.

Las características tanto principales como secundarias (Tabla 2.7), de las personas con predominancia en este estilo de aprendizaje serán:

PRINCIPALES	SECUNDARIAS	
✓ Experimentador	✓ Técnico	✓ Seguro de sí
✓ Práctico	✓ Útil	✓ Organizador
✓ Directo	✓ Rápido	✓ Actual
✓ Eficaz	✓ Decidido	✓ Solucionador de problemas
✓ Realista	✓ Planificador	✓ Aplicador de lo aprendido
	✓ Positivo	✓ Planificador de acciones
	✓ Concreto	
	✓ Objetivo	
	✓ Claro	

Tabla 2.7.- Características del estilo pragmático

2.- LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Desde ámbitos geográficos diferentes se ha analizado la evolución de los estilos de aprendizaje a los enfoques de aprendizaje. Describimos esta evolución desde dichos ámbitos.

En Gran Bretaña, Entwistle desde la Universidad de Lancaster se plantea describir el modo en que aprenden los estudiantes, así como, elaborar un cuestionario para identificar los enfoques de aprendizaje identificados por Marton y otros (1976a y 1976b), los cuales diferencian entre el enfoque superficial (que se centra en los detalles) y el enfoque profundo (centrado en el significado).

Entwistle define los estilos de aprendizaje integrando la idea de “consistencia” en el enfoque empleado por los estudiantes universitarios al abordar situaciones de aprendizaje. En este mismo sentido, el término enfoque u orientación hacia el estudio hace referencia a la adopción de una estrategia de aprendizaje concreta en situaciones diversas.

También desde Gran Bretaña, Pask colabora en esta evolución conceptual y factual de los estilos a los enfoques de

aprendizaje, éste se centra en las diferencias a la hora de seleccionar y emplear distintas estrategias de aprendizaje en el contexto universitario. En sus investigaciones, analiza las estrategias empleadas por los estudiantes ante diversas situaciones llegando a la identificación de estrategias de aprendizaje serialistas y holistas, que se describían anteriormente. Finalmente Pask (1976) afirma que “... la tendencia generalizada a adoptar una de estas estrategias es lo que denominamos *estilo de aprendizaje de los estudiantes*”.

En la Universidad de Illinois (EE.UU.), Schmeck y sus colaboradores orientan sus investigaciones en el campo de los estilos de aprendizaje universitarios, definidos por este autor (1983) como “... una *predisposición de parte de los estudiantes a adoptar una estrategia de aprendizaje particular independientemente de las demandas específicas de la tarea de aprendizaje*”.

En el mismo contexto Kirby (1988) define las estrategias de aprendizaje como los medios para seleccionar, combinar o rediseñar las tácticas que emplean los estudiantes para abordar las situaciones de aprendizaje.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, afirma que éstos consisten en utilizar habitualmente un grupo de estrategias de aprendizaje con características parecidas. Además indica que el término *estilo* debe emplearse cuando el aprendiz siempre actúa del mismo modo, independientemente de la variación

situacional. En cambio, el concepto de enfoque de aprendizaje descrito por autores como Marton, Hanley, Säljö, Entwistle, Hounsell, etc., está muy relacionado con las actitudes y motivaciones del estudiante resultando complejo influir en él.

Desde el contexto **australiano**, Biggs plantea una concepción del aprendizaje muy próxima a la de Marton y Entwistle. Tal y como se describe en los apartados siguientes, los estudiantes pueden adoptar distintos enfoques hacia una tarea, es decir, “... el término enfoque hace referencia al proceso de aprendizaje que emerge de la percepción que tienen los estudiantes de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales” (Biggs, 1985, 1988). Sin embargo, éste puede modificarse en función de las nuevas tareas o situaciones de aprendizaje combinando unas intenciones o motivos con grupos de estrategias con características similares.

2.1.- HACIA EL MODELO MEDIACIONAL DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Las investigaciones llevadas a cabo por Biggs desde sus comienzos en la Universidad de Alberta en Canadá hasta la actualidad desde la Universidad de Hong Kong, se han centrado al igual que Entwistle en predecir el rendimiento de los estudiantes en la Universidad.

En sus orígenes pretendían describir un modelo matemático o una ley general que integrara las variables que

inciden sobre el rendimiento académico. Esta filosofía consideraba al estudiante como un entramado de variables cognitivas y afectivas. La evolución histórica y conceptual de los distintos modelos que relacionan las diferencias de los estudiantes y el rendimiento académico la recogemos a continuación.

2.1.1.- EL MODELO CONDUCTISTA DE APRENDIZAJE

Este modelo es el más simple de todos, parte de la concepción de que el modo más eficaz de promover el aprendizaje es manipulando la situación en la que éste tiene lugar, y obviando, por otro lado las características diferenciales de los aprendices.

Este modelo defendido por muchos psicólogos experimentales trata de eliminar los efectos producidos por las diferencias en la aptitud, comparan resultados entre grupos experimentales y grupos de control, etc. De un modo gráfico (Figura 2.5) podríamos representarlo como:

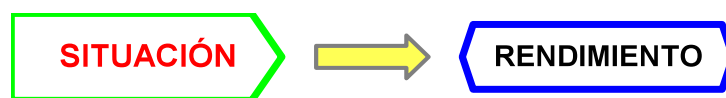


Figura 2.5.- Modelo conductista

2.1.2.- EL MODELO DE DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Este modelo no niega los efectos que la manipulación ambiental tiene sobre el rendimiento de los estudiantes, pero resalta que las diferencias entre los aprendices favorecen e incrementan los resultados estudiando para ello la correlación entre los niveles de aptitud y de rendimiento. Resaltan con ello los fines predictivos y selectivos de la educación, la figura 2.6 presenta gráficamente esta relación.

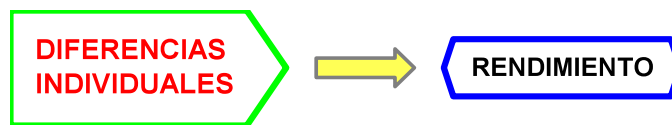


Figura 2.6.- Modelo de diferencias individuales

2.1.3.- EL MODELO ATI DE CRONBACH

Una vez fue contrastada la limitación de los dos modelos anteriores, Cronbach (1967) propone un modelo en el que el rendimiento surge a partir de la interacción entre la Aptitud y el Tratamiento (ATI) (Figura 2.7). En este modelo clarifica que los factores ambientales y los referidos a las características diferenciales de los estudiantes (aptitudes) son imprescindibles para el aprendizaje. Las limitaciones principales de este modelo se centran en:

- x *La escasa significatividad de las interacciones reales encontradas.*
- x *La tenue relación teórica existente entre la aptitud, tratamiento y rendimiento, que ha sido contrastada empíricamente por Biggs (1976).*

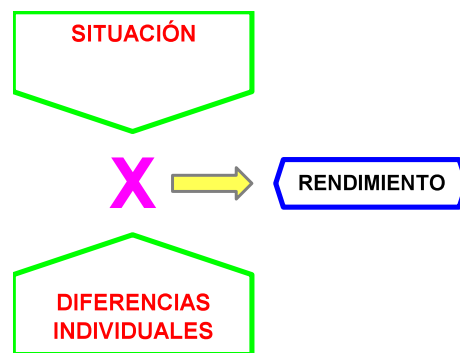


Figura 2.7.- Modelo ATI de Cronbach

2.1.4.- MODELO MEDIACIONAL DE BIGGS

Los tres modelos anteriores fueron integrados por Biggs en su propuesta de modelo mediacional, el cual era una ampliación del modelo ATI al que se le añadían una serie de variables mediadoras. Esta nueva relación puede observarse en la figura 2.8.

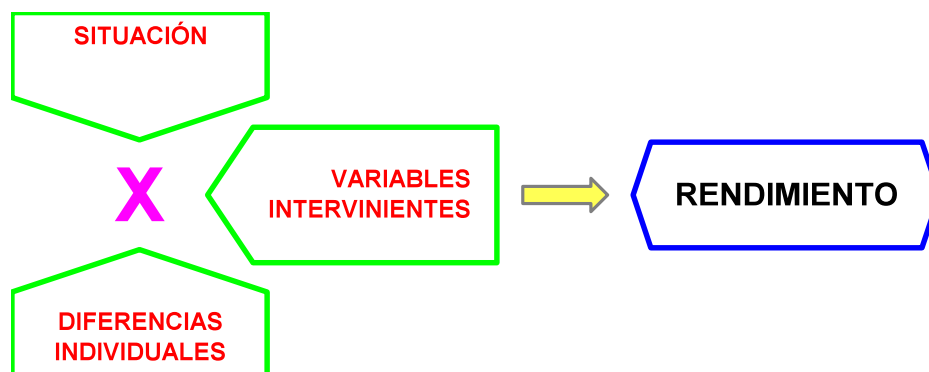


Figura 2.8.- Modelo mediacional de Biggs

Diversas investigaciones llevadas a cabo por Biggs han demostrado la existencia de diferencias entre la personalidad, las actitudes de los estudiantes y las conductas presentadas por los mismos ante situaciones de aprendizaje. Justificando así el diseño del *Study Behavior Questionnaire* (S.B.Q.).

Este cuestionario se centra en el análisis de diez dimensiones como son: la aspiración y el interés académico, el neuroticismo, la internalidad, las destrezas de estudio y organización, las estrategias de reproducción, la dependencia, la asimilación significativa, la apertura y la ansiedad ante la evaluación. Las aplicaciones reales de este cuestionario le permiten identificar dos grupos de estudiantes (Biggs y Das, 1973), los que puntúan alto en la denominada “dimensión interna” y los que puntúan alto en la “dimensión externa” y que unos años más tarde Marton y Entwistle denominaron enfoque profundo y enfoque superficial, respectivamente.

- x ***Dimensión Interna.*** Caracteriza a un estudiante positivo, organizado y que integra las nuevas ideas con las anteriores.
- x ***Dimensión Externa.*** Caracteriza a un estudiante que reproduce los materiales sin una reelaboración conceptual previa.

Este nuevo concepto, el de “enfoque de aprendizaje” (Marton, 1975; Marton y Säljö, 1976a, 1976b; Entwistle y Hounsell, 1975; etc.), se refiere inicialmente al nivel en que el estudiante concentra su atención mientras lee un texto siendo catalogado con la dicotomía profundo vs superficial.

2.2.- EL MODELO PRESAGIO-PROCESO-PRODUCTO: EL MODELO 3P DE APRENDIZAJE

Analizamos a continuación la evolución que ha sufrido el modelo de aprendizaje que integra los aspectos básicos del aprendizaje tal y como los identifica Biggs y los relaciona con el rendimiento académico. Para ello analizamos los primeros planteamientos del proceso de estudio realizados por Biggs, el cual los concebía como un complejo de tácticas, estrategias y aproximaciones que están condicionadas por valores y actitudes relevantes para los aprendices que repercuten en el rendimiento académico.

Antes de formular su Modelo General de Aprendizaje, Biggs (1978a, 1978b) ha interpretado que las investigaciones llevadas a cabo por Marton sobre este tema estaban centradas en la perspectiva del “aquí y ahora” del aprendizaje.

Biggs plantea una taxonomía a la que denominó SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) que permite evaluar la calidad del aprendizaje centrada en la categorización de niveles de respuesta realizados por Marton y Säljö (1976b).

Esta taxonomía es empleada para evaluar la calidad de las respuestas proporcionadas por los estudiantes ante una evaluación del contenido de aprendizaje, ésta puede ser utilizada cuando se pretende evaluar si los estudiantes han aprendido el significado de un contenido y su opinión respecto al mismo. Debe tenerse en cuenta que el aprendizaje se realiza por recepción, es decir, que los estudiantes reciben los contenidos de aprendizaje en su forma definitiva.

Los niveles de la taxonomía SOLO han sido descritos en varios trabajos (Biggs, 1979b; Biggs y Telfer, 1981; Biggs y Collins, 1982; etc.) como cinco categorías que están organizadas en función de su complejidad estructural. En la tabla (2.8) se describen las características generales de cada una de ellas.

NIVEL	DESCRIPCIÓN
1 – Preestructural	X La respuesta no está relacionada lógicamente con el contenido de aprendizaje. Baja comprensión del estudiante ya que se limita a reproducir hechos o

	ideas.
2 – Uniestructural	X La respuesta es bastante simple, se presentan conclusiones de un modo apresurado.
3 – Multiestructural	X La respuesta integra diversos aspectos relevantes, pero todos están relacionados con la misma conclusión.
4 – Relacional	X Las respuestas más relevantes están muy relacionadas y a través de su análisis se plantea una conclusión.
5 – Abstracto Extendido	X Las respuestas surgen de la interrelación de la información con ideas abstractas y teorías que las sustentan y relacionan, se trata de conclusiones relativamente completas y complejas.

Tabla 2.8.- Niveles de la taxonomía SOLO (Biggs, 1979b)

La relación entre los distintos niveles del SOLO y los enfoques de aprendizaje ha sido demostrada tanto teórica como empíricamente (Biggs, 1979b; Kirby y Biggs, 1981; Entwistle, 1987; etc.). Los estudiantes que predominantemente emplean un enfoque superficial en sus tareas de aprendizaje se centran en los niveles 1 y 3 del SOLO (Nivel Preestructural y Nivel Multiestructural), es decir, reproducción de datos, hechos o ideas y ser capaz de relacionar dichos datos para dar una respuesta.

Los estudiantes que utilizan predominantemente el enfoque profundo, suelen limitarse a los niveles 4 y 5 del SOLO (Nivel Relacional y Nivel Abstracto Extendido), es decir, estudiantes que reelaboran la información, introduciendo ideas abstractas y formulando teorías, etc., y que además son capaces de interrelacionar dicha información a diversos niveles para dar una respuesta compleja.

Por último, los estudiantes que emplean un enfoque de logro o de alto rendimiento, son capaces de emplear cualquier nivel del SOLO, ya que lo que les mueve a ello es la percepción que dichos estudiantes tengan de la tarea de aprendizaje. En la figura 2.9 se observa gráficamente dicha relación.

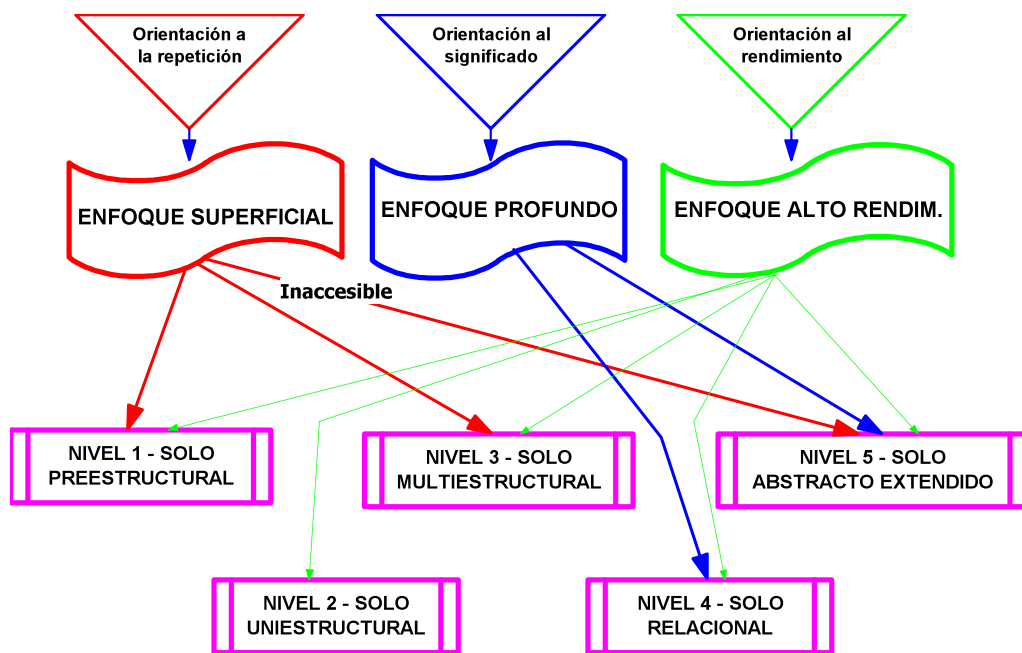


Figura 2.9.- Relación entre los niveles de la taxonomía SOLO (Biggs, 1979b) y los enfoques de aprendizaje

Cuando Biggs afirma que la conducta está condicionada por las características personales de los sujetos y el ambiente en los que éstos se desenvuelven, pretende describir los factores “personológicos” e “institucionales” que inciden en el proceso de estudio. Los primeros se refieren a la personalidad, el coeficiente intelectual, el nivel socio-económico de la familia, etc. Los segundos factores se refieren al lugar de estudio, el clima del

aula, el método de enseñanza que emplea el profesor, el modo en que lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes, etc.

Para relacionar estos factores (personológicos e institucionales) con el rendimiento, Biggs (1979b) propone su **Modelo General del Proceso de Estudio**, que integra algunas puntualizaciones sobre el Modelo General de Aprendizaje propuesto en dos trabajos anteriores (Biggs 1978a, 1978b).

En este modelo se integran las variables que han motivado a los estudiantes a decantarse por los estudios universitarios. Estos motivos se relacionan con las estrategias que el estudiante emplea durante el proceso de aprendizaje, que repercuten directamente en el rendimiento que obtiene.

Unos años más tarde (Biggs y Kirby, 1984; Biggs 1984, 1985) modifica este modelo y propone el **Modelo General del Aprendizaje del Estudiante**. En este modelo se introduce por primera vez el concepto “variables de presagio, proceso y producto”, establece una relación entre las variables presagio (independientes), proceso (variables intervinientes) y variables producto (dependientes).

Después del Modelo General del Aprendizaje del Estudiante (Biggs 1984, 1985), este mismo autor propone el **Modelo Elaborado del Aprendizaje del Estudiante** (Biggs, 1987a), en él establece la relación entre los ámbitos de presagio,

proceso y producto, integrando conceptualmente el término “meta-aprendizaje”.

Un proceso de simplificación de este modelo lleva a Biggs (1989) a proponer el **Modelo 3P: Presagio, Proceso y Producto del Aprendizaje del Estudiante**. Este modelo es descrito como un sistema interactivo en equilibrio, en él las variables de presagio, proceso y producto están relacionadas y en equilibrio, es decir, que cualquier variación en una de ellas repercute en el modelo global. La última modificación de este modelo propuesta por Biggs (1991), le lleva a describir el **Modelo 3P de Aprendizaje del Estudiante** (Figura 2.10).

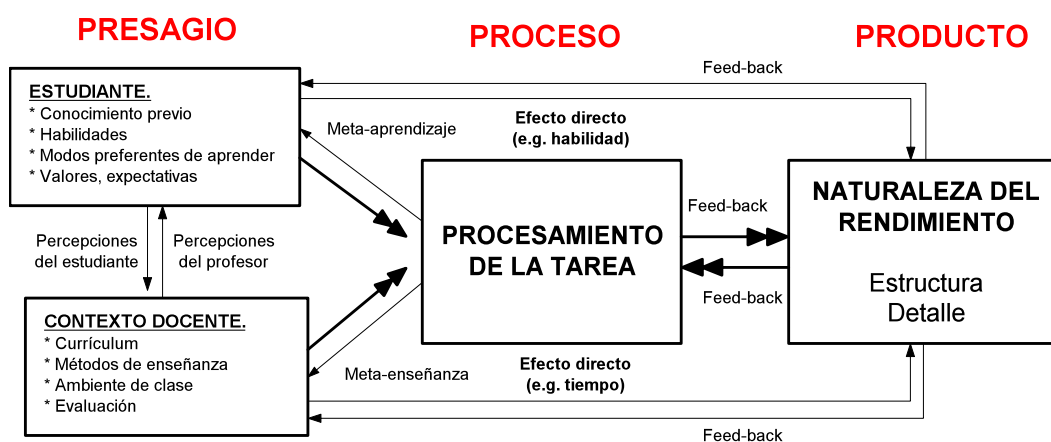
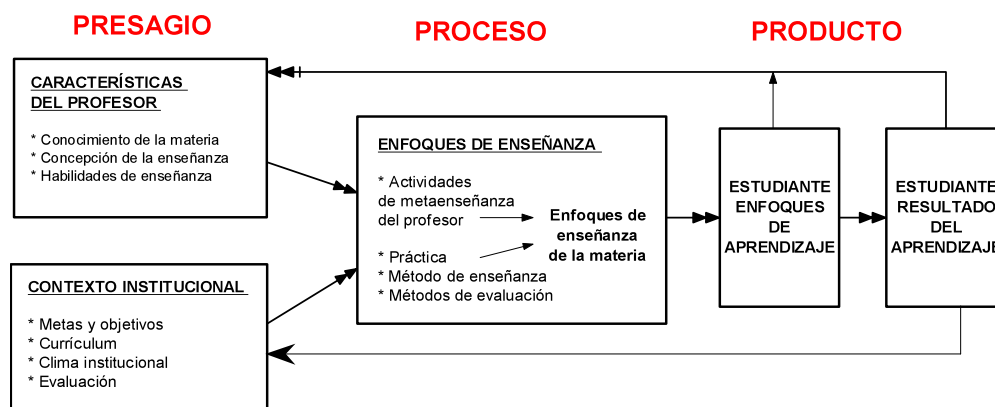


Figura 2.10.- Modelo 3P de Aprendizaje del Estudiante

El proceso de aprendizaje de los estudiantes es complementario al proceso de enseñanza del profesor (Biggs, 1989), por lo tanto este mismo modelo 3P puede ser empleado para describir los enfoques de enseñanza que emplea el profesor en las situaciones de aprendizaje que genera (Figura 2.11).

Según este modelo, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso interactivo, en el que el estudiante construye su conocimiento condicionado por la enseñanza del profesor (Ramsden, 1984, 1988; Biggs y Telfer, 1987; Hattie y Watkins, 1988), y dependiendo del enfoque que “éstos” le den a su tarea se obtendrán resultados de mayor o menor calidad. Es decir, el control que ejerce el profesor o la propia Institución Educativa, la estructura de contenidos de una materia, los métodos de enseñanza que emplea o el modo en que lleva a cabo la evaluación, son variables que pueden incidir en determinados aspectos del estudiante, sobre todo, son capaces de repercutir positivamente en la motivación de los mismos.



Presage, Process and Product Applied to Teaching. (Biggs, 1989)

Figura 2.11.- Modelo 3P de Enseñanza del Profesor (Biggs, 1991)

Una vez analizada la evolución sufrida por los distintos modelos propuestos por Biggs a lo largo de los años (Figura 2.12), pasamos a describir los niveles de Presagio, Proceso y Producto que integran el Modelo 3P de este autor.

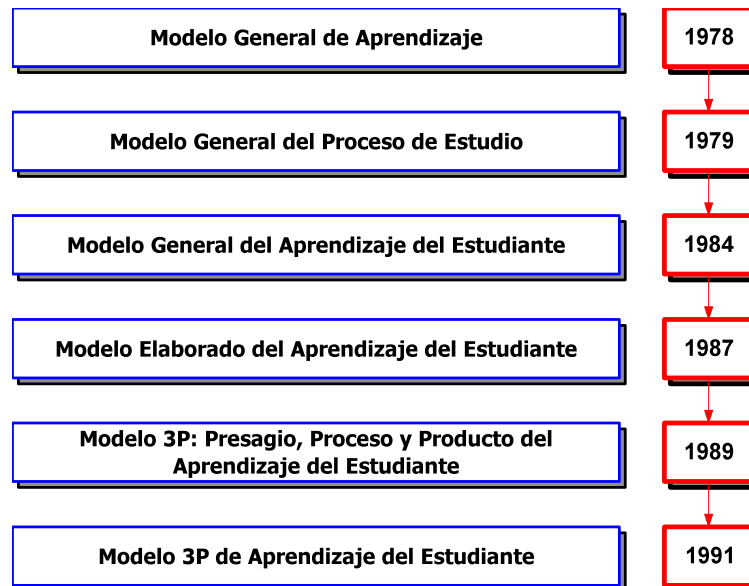


Figura 2.12.- Evolución de los Modelos de aprendizaje de Biggs

2.2.1.- LAS VARIABLES DE PRESAGIO

Las variables de presagio o variables independientes son aquellas que existen antes de iniciar el proceso de aprendizaje y condicionan el perfil de aprendizaje del estudiante. Estas variables se clasifican en *personológicas* y *situacionales*:

- x Las *variables personológicas*, integran determinadas habilidades de aprendizaje, los estilos cognitivos, las expectativas en sus estudios, los conocimientos previos, los procesos, las motivaciones, los rasgos de personalidad, etc.

- x *Las variables situacionales, de naturaleza instruccional, están relacionadas con las tareas de aprendizaje (naturaleza, contenido y dificultad), el contexto ecológico en el que se llevan a cabo dichas tareas, y sobre todo, cómo son evaluadas.*

Según los resultados de diversos trabajos llevados a cabo por Biggs (1985, 1987a, 1999) con el L.P.Q. y el S.P.Q., las variables personales pueden ser catalogados en tres tipos:

- x *Habilidades cognitivas. Que integran las habilidades verbales y las habilidades de procesamiento de la información.*
- x *Lugar de control. Relacionado con los procedimientos que se llevan a cabo al abordar tareas de aprendizaje.*
- x *Variables experimentales. Aquellas que están relacionadas con la edad, el ambiente familiar, la madurez intelectual, etc. (McCombs, 1986; Watkins, 1987)*

Biggs indica que existen otros factores personales del estudiante que pueden incidir en sus enfoques de aprendizaje que continúan sujetos a revisión.

En los mismos trabajos realizados por Biggs (1985, 1987a, 1999) a los que anteriormente nos referíamos, también se abordan aspectos relacionados con los factores situacionales que inciden en las variables de presagio. Estos son:

- x **Naturaleza de la tarea.** Contenidos con características diferentes son abordados de modos distintos.
- x **Tipo de institución.** La enseñanza y el aprendizaje es diferente en distintos niveles educativos.
- x **Instrucciones.** Diferencias al centrarse en los detalles o en el significado de los contenidos.
- x **Evaluación.** Thomas y Bain (1984) afirman que la evaluación condiciona de diversos modos las variables de presagio.
- x **Percepción del estudiante.** Sobre todo de las demandas que le hace la institución educativa, etc.

2.2.2.- LAS VARIABLES DE PROCESO

Las variables de proceso o variables intervinientes están referidas al “Complejo del Proceso de Aprendizaje” (Biggs, 1984), que es operativizado a través del L.P.Q. y el S.P.Q. (en nuestro contexto, C.P.A. y C.P.E.). Esta operativización se describe ampliamente en el primer apartado del capítulo tercero.

El Complejo del Proceso de Aprendizaje está integrado por una serie de motivos y estrategias diferenciadas o agrupadas en función de los tres enfoques de aprendizaje (superficial, profundo y de alto rendimiento). Se cree que los motivos son las intenciones de los estudiantes y son previos a las estrategias, ya que forman parte de la personalidad del estudiante y están condicionadas

por componentes situacionales del aprendizaje. Las estrategias se vinculan a las motivaciones por afinidad a la hora de abordar las tareas de aprendizaje.

Como se indicaba más arriba, los motivos y las estrategias están fundidos para determinar los tres enfoques de aprendizaje y una gradación o jerarquía entre ellos:

- x El enfoque profundo (DA), se aproxima más que el resto de enfoques a los factores de personalidad del estudiante, obteniendo así unos resultados en su aprendizaje mucho más complejos que los que obtendría con el resto de enfoques.*
- x El enfoque de logro o de alto rendimiento (AA), se aproxima más a los factores situacionales que personales, pero cuando está muy próximo al enfoque profundo (DA) surge un enfoque ideal para superar las demandas de la institución educativa.*
- x El enfoque superficial (SA), es el más próximo a los factores situacionales del estudiante y los resultados de aprendizaje que se obtienen con este enfoque son los más sencillos de los que pueden obtenerse al emplear cualquier enfoque de aprendizaje.*

Las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes universitarios forman parte de su cultura académica, ya que han sido utilizadas en los niveles educativos anteriores. Éstas se encuentran integradas en su concepción de lo

que debe ser el estudio y el aprendizaje, aunque existe la posibilidad de fomentar y desarrollar las habilidades que los estudiantes son capaces de desplegar a la hora de abordar nuevas situaciones de aprendizaje, y lo que es más importante, estas habilidades pueden enseñarse.

2.2.3.- LAS VARIABLES DE PRODUCTO

Las variables de producto o variables dependientes están relacionadas con el rendimiento académico, y surgen de las variables de presagio del estudiante cuando entra en contacto con la tarea de aprendizaje demandada por la Institución. Es decir, las variables de producto están condicionadas por las variables de presagio y de proceso y relacionan la tarea de aprendizaje con el enfoque y el rendimiento académico (Biggs, 1989).

El modelo 3P de aprendizaje, indica que los tres enfoques básicos, así como, la combinación de éstos, inciden sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

La concepción cuantitativa del rendimiento está relacionada con el constructo “Estructura-Hechos” indicando que los rendimientos académicos se encuentran integrados en un continuo cuyos extremos vienen determinados por:

- x Lo más importante para el estudiante es aprender gran cantidad de detalles y reproducirlos lo más correctamente posible.*
- x Lo más importante para el estudiante es el grado en que estos detalles han sido estructurados.*

Al relacionar cada una de estas concepciones del aprendizaje con rendimiento encontraremos que:

- x Un rendimiento con alta proporción “Estructura-Hechos” necesita una elevada organización de la información y, por lo tanto, será un rendimiento complejo.*
- x Por el contrario, un rendimiento con baja proporción “Estructura-Hechos” necesita una mínima o nula organización de la información, y premiará la exactitud con la que se retienen y evocan los datos sin necesidad de relacionarlos.*

La concepción cualitativa del rendimiento está relacionada con la implicación afectiva del estudiante. En este sentido podemos diferenciar:

- x Los resultados afectivos positivos, son concebidos como el alto grado de satisfacción del estudiante o el desarrollo de una motivación personal positiva por aprender (motivación intrínseca relacionada con el enfoque profundo de aprendizaje). Generalmente*

cuando un estudiante produce resultados con una alta proporción “Estructura-Hechos” es probable que su implicación afectiva también sea alta y positiva.

- x Los resultados afectivos negativos se producen cuando el estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje que le sobrepasa, por ejemplo cuando carece de las habilidades necesarias para abordar un aprendizaje que requiere una alta complejidad estructural. También puede producirse este tipo de resultados cuando a un estudiante motivado y hábil se le plantea una tarea con una baja relación “Estructura-Hechos” que requiere poca implicación por su parte y alta exactitud para retener y reproducir datos.

2.3.- CARACTERIZACIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Los enfoques de aprendizaje, como ya hemos indicado, han sido descritos desde varios contextos geográficos de un modo similar y prácticamente simultáneo, aunque la terminología empleada pudiese diferir sensiblemente. En este apartado describimos los trabajos más relevantes, a nuestro criterio, que han dado lugar a la concepción actual de los “enfoques de aprendizaje”. Para ello clarificamos los componentes motivacionales y estratégicos que configuran los enfoques, además de demostrar la estrecha relación existente entre dichos componentes.

2.3.1.- LA SUBESCALA MOTIVO DE APRENDIZAJE

La existencia de un componente de intención o de motivo para que los estudiantes aborden las situaciones de aprendizaje de un determinado modo ha sido constatada tanto teórica como empíricamente en diversas investigaciones (Biggs y Telfer, 1981; Entwistle, 1981, 1987; Biggs, 1984, 1987a; Kirby, 1984; Taylor, 1984; Hernández Pina, 1993, 1996; Hernández Pina y otros, 1999, 2001, 2002, etc.),

Los motivos que guían a los aprendices están relacionados con el rendimiento que pretenden obtener de sus aprendizajes, estos motivos están directamente relacionados con el componente cognitivo de los estudiantes. Así, pueden establecerse tres niveles básicos: motivación extrínseca, motivación intrínseca y necesidad de logro. Dentro de la motivación extrínseca diferenciamos dos subniveles:

- x Refuerzo positivo. Premio, reconocimiento o intención de alcanzar un fin deseado, generalmente no académico.*
- x Refuerzo negativo. Sanción, castigo o miedo al fracaso.*

2.3.2.- LA SUBESCALA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

El segundo componente de los enfoques de aprendizaje se relaciona con las estrategias de aprendizaje que intentan explicar, como hemos explicado, la relación entre el estudiante, la situación de aprendizaje y el rendimiento académico.

*De las distintas clasificaciones posibles de las estrategias de aprendizaje, Biggs (1984) se decanta por aquella que diferencia las macroestrategias relacionadas con los procesos y las microestrategias, concebidas como estrategias específicas relacionadas con la tarea. Este autor añade un componente intermedio, denominado **mesoestrategias** (Kirby y Biggs, 1981) que a su vez se clasifican en:*

- x Estrategias de reproducción*
- x Estrategias para extraer significado*
- x Estrategias de organización*

2.3.3.- CONGRUENCIA ENTRE LOS MOTIVOS Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Marion y Säljö (1976b, 1984) al describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes demuestran la relación que existe entre la intención del alumno al abordar nuevas situaciones de aprendizaje y el proceso que éste pone en práctica para superarlas. Esta misma afirmación era corroborada por Entwistle (1981, 1987); Newble y Entwistle (1986), etc., a lo que Biggs añade que “... la relación entre motivo y estrategia es

empíricamente demostrable y psicológicamente plausible". (Biggs, 1979b)

Para comprobarlo plantea dos estudios paralelos. El primero de ellos evidencia que los estudiantes con una determinada motivación suelen emplear las estrategias asociadas a dicha motivación. El segundo estudio analiza el grado en que las relaciones motivo-estrategia congruentes son más eficaces que las no congruentes.

La relación entre motivos y estrategias y su repercusión en los resultados de aprendizaje ha sido analizada en diversos trabajos (Biggs, 1978a, 1982; O'Neil y Child, 1984; Watkins, 1988; Kember y Gow, 1990, etc.) basados en la corriente de investigación *S.A.L.* (*Student Approaches to Learning*).

Siguiendo este corriente Biggs en un primer estudio comprueba mediante el análisis factorial de segundo orden de su cuestionario *SBQ* (Biggs, 1979a, 1982) que existe una alta correlación entre cualquier motivo y su estrategia complementaria, reiterándose estos resultados con investigaciones llevadas a cabo por otros investigadores en diversos contextos (Watkins, 1982, 1988; O'Neil y Child, 1984; Kember y Gow, 1990; etc.).

Para comprobar si las relaciones motivo-estrategia congruentes son más eficaces que las no congruentes Biggs (1984) plantea el término "eficacia" desde una doble perspectiva, una si

está relacionada con los propios objetivos del estudiante, y otra si corresponde a una perspectiva externa e impuesta como pueden ser los resultados en un examen. Las conclusiones de sus trabajos indican que los estudiantes universitarios, con un autoconcepto académico inadecuado, se orientaban al empleo de estrategias que le resultan eficaces sólo cuando son congruentes con su motivación.

En otro estudio más reciente (Kember y Gow, 1990) se propone un nuevo Modelo que relaciona los motivos y estrategias del enfoque profundo y del enfoque superficial. Estos autores se centran en demostrar que un estudiante que emplea predominantemente un enfoque de aprendizaje mantiene esta coherencia entre la motivación que le mueve a aprender y el uso de las estrategias que según la teoría se le han asociado, o por el contrario, un estudiante con una determinada motivación por aprender, puede emplear las estrategias correspondientes a otro enfoque en función de la demanda de la tarea. En la figura 2.13 se presentan gráficamente las posibles relaciones (Hernández Pina y otros, 2001).

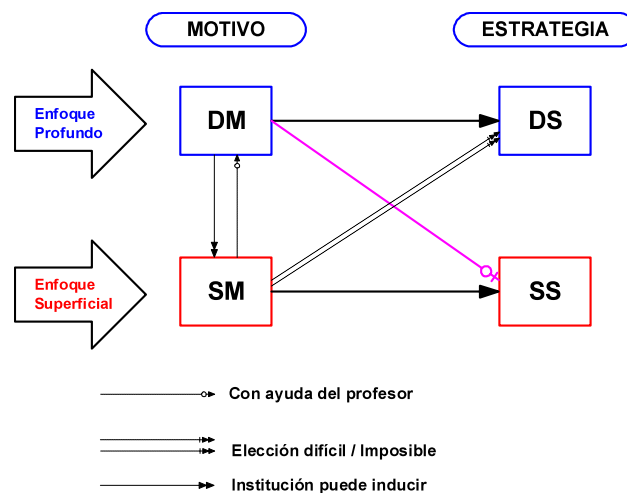


Figura 2.13.- Posibles relaciones de los motivos y estrategias de aprendizaje.

De este modelo se desprende que:

- 1) Un estudiante con predisposición profunda utilizará las estrategias profundas cuando la tarea lo demande.*
- 2) Un estudiante con predisposición superficial empleará estrategias superficiales cuando la tarea lo demande.*
- 3) Un estudiante al que predominantemente le guía una motivación profunda puede utilizar estrategias superficiales, en caso de que la tarea de aprendizaje lo demande.*
- 4) En sentido opuesto, un estudiante al que predominantemente le guía una motivación superficial difícilmente podría emplear estrategias profundas aunque la tarea lo requiera.*
- 5) Un estudiante que presenta un perfil profundo de aprendizaje puede decantarse hacia perfiles más superficiales si la institución lo requiere.*
- 6) En sentido opuesto, un estudiante difícilmente puede transformar su perfil de aprendizaje de superficial a profundo, a no ser que desde la Institución se promueva, fomente y facilite dicha transformación.*

En nuestro contexto, hemos llevado a cabo dos trabajos (Hernández Pina y otros, 2001, 2002) que se plantean como

objetivo principal comprobar de forma empírica como están relacionados los motivos y las estrategias de aprendizaje a nivel universitario. Estos trabajos nos permiten afirmar que es el enfoque profundo el más congruente de los tres enfoques, encontrándose en el extremo opuesto el enfoque superficial, catalogado como el menos congruente. De un modo muy general podemos afirmar que los motivos y las estrategias que conforman el enfoque profundo están más claros y mejor definidos para los estudiantes en los que predomina el perfil de aprendizaje profundo.

2.3.4.- DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE: LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Los primeros trabajos de Biggs con su cuestionario *S.B.Q.* le llevan a definir tres dimensiones o factores dentro del aprendizaje universitario. En la tabla 2.10, se clarifica cada una de estas dimensiones.

FACTOR	VARIABLES
REPRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> X Pragmatismo X Neuroticismo X Aprendizaje memorístico X Ansiedad ante la evaluación X Dependencia de clase
INTERNALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> X Motivación académica X Internalidad X Aprendizaje significativo X Apertura
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> X Motivación académica X Aprendizaje significativo X Opuesto a Neuroticismo X Opuesto a ansiedad ante la evaluación

Tabla 2.10.- Escalas y subescalas del S.B.Q. de Biggs

Al realizar un análisis factorial de segundo orden a los datos recogidos por Biggs con su cuestionario S.B.Q. en los trabajos que se indican anteriormente, encontró una estructura valor-motivo-estrategia; es decir, grupos de ítems referidos a valores, otros a motivos y otros a estrategias. De este modo Biggs (1978a) formula el **Modelo 3X3 Valor-Motivo-Estrategia del Proceso de Estudio**, cuyos componentes se describen a continuación (Tabla 2.11).

DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE	VALORES x MOTIVOS x ESTRATEGIAS
REPRODUCCIÓN	X VALOR. Pragmático, estudiar es considerado como un medio para conseguir un fin.
	X MOTIVO. Miedo a fracasar frente a otros, aparecen rasgos de neuroticismo y suelen estar ansiosos frente a situaciones de evaluación.
	X ESTRATEGIAS. Una implicación mínima en el proceso de estudio empleando generalmente el aprendizaje memorístico.
INTERNALIZACIÓN	X VALOR. Pretende alcanzar la realización personal mediante el trabajo duro y el conocimiento de sí mismo.
	X MOTIVO. Intrínseco, personal, propio, con un interés especial en aprender.
	X ESTRATEGIAS. Relacionadas con el desarrollo de aprendizajes lo más significativos posible, conectando ideas, empujando estrategias de lectura adecuadas, etc.
ORGANIZACIÓN	X VALOR. Competir y ganar, sobresalir académicamente sobre los compañeros, etc.
	X MOTIVO. Lograr las metas establecidas por sí mismo y por otros, es decir, intrínseco-estrínseco.
	X ESTRATEGIAS. Similares a las propias de la dimensión "internalización", aunque para conseguir las metas son capaces de emplear estrategias de reproducción.

Tabla 2.11.- Dimensionalidad del aprendizaje Biggs (1978a)

Las tres dimensiones descritas por Biggs (1978a) son muy similares a las halladas por Entwistle, Hanley y Hounsell (1979) y O'Neil y Child (1984), tal y como se presenta en la tabla 2.12.

DIMENSIONES APRENDIZAJE Biggs (1979)	DIMENSIONES APRENDIZAJE Entwistle, Hanley y Hounsell (1979)
X Reproducción (posteriormente) ⇔ Orientación a la Reproducción	X Enfoque Superficial
X Internalización (posteriormente) ⇔ Orientación al Significado	X Enfoque Profundo
X Organización (posteriormente) ⇔ Orientación al Logro	X Orientación al Logro

Tabla 2.12. Las dimensiones del aprendizaje según Biggs (1978a) y Entwistle, Hanley y Hounsell (1979)

Un año más tarde, Biggs (1979a, 1979b) realiza una revisión de su cuestionario S.B.Q., que da lugar al Study Process Questionnaire (S.P.Q.), para estudiantes universitarios y el L.P.Q. (Learning Process Questionnaire), dirigido a estudiantes de secundaria. En nuestro contexto (Hernández Pina, 1993) estos cuestionarios son conocidos como C.P.E. (Cuestionario sobre Procesos de Estudio, ampliamente descrito en el capítulo siguiente), dirigido a estudiantes universitarios y C.P.A. (Cuestionario sobre Procesos de Aprendizaje), orientado a estudiantes de secundaria. Estos cuestionarios son empleados

para describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la relación entre los componentes de dichos enfoques, es decir, la congruencia entre motivos y estrategias de aprendizaje. Esta congruencia implica que el estudiante sea capaz de:

- x Interpretar sus propios motivos o metamotivación (Apter, 1982)*
- x Ser consciente de sus propias estrategias cognitivas, es decir, que el aprendiz llegue a ser metacognitivo.*

Biggs (1985) sintetiza los conceptos de metamotivación y metacognitivo para dar lugar a lo que él denomina metaaprendizaje. Este es descrito como un subproceso de la metacognición directamente vinculado con los procesos de aprendizaje y estudio en el ámbito universitario. Es en este momento cuando asume el concepto de Enfoque de Aprendizaje adoptando, para evitar una confusión terminológica, la denominación empleada por investigadores como Marton, Säljö, Entwistle, Hounsell, Pask, etc.

Biggs (1989, 1990), identifica tres enfoques de aprendizaje, a los que asigna la etiqueta Superficial, Profundo y Logro. Esta etiqueta se extiende a los motivos y las estrategias que determinan cada enfoque de aprendizaje. En la tabla (2.13) se incluyen las siglas consignadas a los enfoques y las subescalas (motivo y estrategia).

ENFOQUE SUPERFICIAL SA	MOTIVO SUPERFICIAL SM ESTRATEGIAS SUPERFICIAL SS
ENFOQUE PROFUNDO DA	MOTIVO SUPERFICIAL DM ESTRATEGIA SUPERFICIAL DS
ENFOQUE DE LOGRO AA	MOTIVO LOGRO AM ESTRATEGIA LOGRO AS

Tabla 2.13.- *Siglas de los enfoques y las subescalas de aprendizaje (Optamos por estas siglas y les asignamos un código de color)*

Antes de describir cada uno de estos tres enfoques, hemos de recordar que el propio Biggs (2001) y otros autores (Kember y otros, 1998, 1999; Hernández Pina y otros, 1999, 2001) se decantan por una solución de dos factores, basada en los estudios empíricos llevados a cabo y los antecedentes históricos de los propios enfoques, como son:

- x *Los procesos de Nivel I y Nivel II (Jensen, 1970)*
- x *Las estrategias de estudio bidimensionales: internas y externas (Biggs y Das, 1973)*
- x *El procesamiento de nivel Superficial y nivel Profundo (Marton, 1975)*
- x *Los enfoques Superficial y Profundo de aprendizaje (Entwistle y Hounsell, 1975)*
- x *El procesamiento Simultáneo y Sucesivo (Das y otros, 1975), etc.*

2.3.4.1.- EL ENFOQUE SUPERFICIAL DE APRENDIZAJE

El Enfoque Superficial de aprendizaje (SA) es concebido por Entwistle, Hanley y Hounsell (1979) como la acción en la que el sujeto centra su atención en la lectura de un texto sin la existencia de implicación personal. Estos aprendices procuran recordar por pura memorización el texto original, evitando relacionar ideas o hecho y no enlazando a estos con la conclusión. Es un proceso de aprendizaje secuencial o atomístico, y serialista (Swenson, 1976, 1977; Pask, 1976).

La motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes que emplean predominantemente este enfoque de aprendizaje es pragmática o extrínseca. Pretenden superar los requisitos del curso académico con el mínimo esfuerzo, es decir, no son unos metaaprendices muy eficaces ya que tratan de establecer un equilibrio entre evitar el fracaso y no trabajar demasiado. Para ello se limitan a los contenidos mínimos que son retenidos mediante un aprendizaje mecánico, evitando su comprensión, la estructuración de los mismos, y el concebir la tarea de aprendizaje como un “todo”.

Estos estudiantes tienen un autoconcepto académico bastante pobre, suelen estar insatisfechos con su trabajo al comparar sus resultados con los de sus compañeros, piensan en abandonar los estudios antes de tiempo, los exámenes y demás

requisitos institucionales resultan ser fuentes de ansiedad. Según nuestro criterio (Maquilón, 2001), la característica más importante de este enfoque es la ausencia de motivación de alto rendimiento. Por lo tanto, el objetivo principal del profesor debe ser intensificar este tipo de motivación con la finalidad de incrementar el grado de concentración en las habilidades asociadas con la estrategia de alto rendimiento. Esta ausencia de motivación obligará al profesor a enseñar “recetas de soluciones” para que el estudiante aprenda a valerse por sí mismo cuando no entiende algo.

Marton y Säljö (1976a, 1976b) afirman que estos estudiantes se centran en retener los “signos” importantes del aprendizaje, lo que puede ser positivo a la hora de retener ciertos contenidos como son fórmulas, pero a la hora de realizar aprendizajes más complejos, significativos o relacionales, se encuentran con verdaderos problemas que se traducen en rendimientos académicos bajos.

En el trabajo citado anteriormente (Maquilón, 2001), recogemos sintéticamente, coincidiendo con Biggs (1985, 1987a, 1987b, 1989, 1990, 1993), las características de los distintos enfoques de aprendizaje. Que en el enfoque superficial se resumen en:

- x Mantener una concepción cuantitativa del aprendizaje.*
- x Entender las tareas de aprendizaje como requisitos institucionales.*

- x Centrarse en el aprendizaje de detalles más que en las estructuras de contenido y significados.*
- x Evitar los significados personales que la tarea pueda tener.*
- x Preocuparse por el fracaso más que por aprender.*
- x Considerar el tiempo empleado en el aprendizaje como un tiempo mal invertido.*

2.3.4.2.- EL ENFOQUE PROFUNDO DE APRENDIZAJE

Entwistle, Hanley y Hounsell (1979), conciben este enfoque de aprendizaje como la búsqueda del significado, la integración del conocimiento formal con la experiencia personal y por relacionar los hechos con la conclusión, es decir, se trata de un aprendizaje holista.

El enfoque profundo de aprendizaje (DA) se basa en un interés por las materias, y en obtener buenos resultados académicos. Las estrategias de aprendizaje surgen de ese interés y son utilizadas para maximizar la comprensión, y que la curiosidad por aprender sea satisfecha. Estos estudiantes quieren seguir sus propios intereses académicos, marcando sus propios objetivos, por lo tanto el profesor no debe ser demasiado directivo con ellos, ya que podrían terminar abandonando sus estudios o adoptando enfoque superficial en sus tareas de aprendizaje.

La orientación afectiva de los estudiantes que adoptan un enfoque profundo es la motivación intrínseca para comprender y

la expectativa de disfrutar haciéndolo. Por lo tanto, emplean las estrategias que posiblemente le permitan satisfacer su curiosidad por la búsqueda del significado inherente a las tareas. Las características generales de este enfoque se centran en (Maquílón, 2001):

- x Mantener una concepción cualitativa del aprendizaje.*
- x Implicarse en la tarea por considerarla interesante.*
- x Centrarse en la estructuración de los contenidos y su comprensión, más que en detalles o aspectos literales.*
- x Organizar los contenidos de un modo significativo, estableciendo relaciones de lo nuevo con lo ya aprendido.*
- x Discutir sobre la tarea y los contenidos con otros compañeros con el fin de enriquecerse a sí mismo y a los otros puntos de vista.*
- x Hipotetizar sobre el modo de resolver la tarea y de relacionar los contenidos.*
- x Considerar el aprendizaje como una actividad gratificante y satisfactoria.*

Las orientaciones que pueden darse a estos estudiantes deben ir encaminadas a mejorar las técnicas para el desarrollo de habilidades en el estudio, que les serán útiles para desarrollar un estudio y aprendizaje de calidad.

2.3.4.3.- EL ENFOQUE DE ALTO RENDIMIENTO DE APRENDIZAJE

Este enfoque es denominado por Biggs (1989) como enfoque de logro. La motivación de los estudiantes que predominantemente emplean este enfoque de aprendizaje se basa en la manifestación de la propia competencia con respecto a sus compañeros, concretamente al obtener los mejores resultados académicos, las calificaciones más altas, etc.

El enfoque de alto rendimiento (AA) se basa en un modo específico de motivación intrínseca-extrínseca como es el incremento de la autoestima que resulta de un logro académico. Estos estudiantes, como ya indicábamos, están motivados para conseguir las mejores calificaciones, son ambiciosos, competitivos, reflexivos y cuidadosos en la planificación de sus aprendizajes, así como en la realización de los mismos.

Las estrategias utilizadas por los estudiantes que se decantan por este perfil de aprendizaje son las vinculadas a la gestión del tiempo en función de las tareas, priorizando las más importantes y la organización del espacio, el dominio las materias del modo más eficiente, etc., es imprescindible la autodisciplina, el orden, la sistematización, la planificación, etc. Las características generales de este enfoque se centran en (Maquílón, 2001):

- x Creer que el objetivo más importante del aprendizaje es alcanzar las mejores notas, compitiendo con los compañeros si es necesario.*
- x Cumplir las demandas que se les hacen sobre realización de trabajos, plazos de entrega, trabajos optativos, etc.*
- x Ser reflexivos, ambiciosos, organizados, esmerados y sistemáticos, gestionando eficazmente su tiempo.*
- x Centrarse en lo importante, abandonando tareas que no serán valoradas.*

Los estudiantes que emplean este enfoque como predominante, no suelen presentar problemas de aprendizaje, pese a que su excesivo celo por conseguir elevadas calificaciones pueden llegar a producirles problemas físicos, psíquicos y sociales. Cuando se detecte este tipo de problemas hay que intentar convencerles de que esta obsesión puede llegar a ser contraproducente, es recomendable la utilización de un enfoque más relajado, de un híbrido entre el enfoque profundo y el de alto rendimiento.

Este enfoque (Biggs, 1985; 1987a; 1988) realiza algunas puntualizaciones:

- 1) Un estudiante no puede aprender memorísticamente y significativamente de un modo simultáneo.*

- 2) *El enfoque superficial y el enfoque profundo son mutuamente excluyentes.*
- 3) *Aunque estos enfoques sean excluyentes, las estrategias pueden emplearse de modo sucesivo. Es decir, que un estudiante profundo puede iniciar su proceso de aprendizaje empleando estrategias superficiales, aunque posteriormente emplee estrategias profundas.*
- 4) *El enfoque de logro o enfoque de alto rendimiento está vinculado al contexto de aprendizaje.*
- 5) *El enfoque de logro puede formar parte del enfoque superficial y del profundo, es decir, se puede aprender mecánicamente de forma organizada (superficial-logro), al igual que se puede aprender significativamente de una forma organizada (profunda-logro).*

Esta dicotomía que se establece con los enfoques compuestos ha sido demostrada empíricamente (Biggs, 1987a) a través del análisis factorial de tercer orden de las respuestas de diversos grupos de estudiantes, tras cumplimentar el cuestionario S.P.Q. y L.P.Q. En nuestro contexto (Hernández Pina y otros, 1999), hemos llevado a cabo un estudio paralelo empleando el C.P.E., el cual detallamos en el siguiente capítulo, que confirma los resultados hallados por Biggs. De este modo surgen dos enfoques “híbridos”, que pueden ser descritos como:

✓ ***Superficial-Alto Rendimiento***

El motivo que mueve a los estudiantes es de logro o de alto rendimiento, aunque éstos consideran que el aprendizaje memorístico con la finalidad de reproducir hasta el último detalle es la estrategia más eficaz para conseguir sus metas.

✓ **Profundo-Alto Rendimiento**

El motivo que mueve a los estudiantes está relacionado con el interés propio de los contenidos de aprendizaje y con la consecución de elevadas calificaciones. Para ello emplean buenas estrategias de aprendizaje, relacionadas tanto con el enfoque profundo, como con el alto rendimiento.

Llegados a este punto cabe plantearnos la pregunta: ¿qué reclama la Universidad del aprendizaje de los estudiantes? La respuesta parece obvia, la Sociedad actual, el mercado de trabajo en el que se integran los actuales estudiantes universitarios, es un mundo complejo, variable, pero sobre todo, competitivo. Por lo tanto, la Universidad debe formar profesionales complejos, profundos y competitivos, los mismos que en el ámbito del aprendizaje han sido catalogados como estudiantes con un enfoque profundo y/o de alto rendimiento, personas con un aprendizaje ecológicamente válido y duradero que han surgido para dar respuesta a las necesidades del contexto. Para ello, desde el ámbito de la Educación Superior debe promoverse (Biggs y Telfer, 1987):

- x El desarrollar aprendices activos, críticos, curiosos, reflexivos, etc.*
- x Que los estudiantes “aprendan a aprender”, que estructuren y retengan los conocimientos, con la finalidad de formarse personal, académica y profesionalmente y no como una rendición de cuentas de cara a superar una materia.*
- x Que dichos estudiantes no se “sientan” como unidades aisladas, sino que forman parte de un todo, que interactúan con sus iguales, sus profesores, sus familias, etc.*
- x Y sobre todo, que desde la Universidad se promueva y fomente un contexto que motive al estudiante a desarrollar estos retos.*

3.- PROCESO REFLEXIVO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

La Sociedad actual reclama trabajadores formados y competitivos, hábiles aprendices que desarrollen adecuadamente su actividad profesional. La Educación Superior es la encargada de formar estos estudiantes desarrollando en ellos el perfil de aprendizaje adecuado para integrarse en el mundo del trabajo.

Estos aprendices deben formarse bajo el paradigma del aprendizaje reflexivo, crítico, integral, etc., pero esta actividad resulta imposible sin el respaldo de los docentes y profesionales encargados de la formación de los aprendices.

Presentamos a continuación las características y limitaciones que tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje reflexivo en la Educación Superior, describiendo tanto las características de los aprendices, como el papel facilitador del formador.

3.1.- EL APRENDIZAJE REFLEXIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La comprensión de lo que supone la práctica reflexiva (conceptualización teórica) es un paso hacia el desarrollo de una tarea sumamente compleja y holística (aplicación práctica). La capacidad de emprender una práctica reflexiva ha sido y es uno de los medios para incrementar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario, pero realmente es poco aplicada tanto por los profesores como por los estudiantes (Barnett, 1992a). Este mismo autor, centrándose en el aprendizaje de los estudiantes afirma que: “... los estudiantes deben estimularse para desarrollar la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos y con el resto de personas de su entorno, en relación con las acciones que realizan en el ámbito educativo”.

Los trabajos realizados por Schön (1983, 1987) han sido básicos para los estudios de Barnett en el campo del aprendizaje reflexivo y, la práctica reflexiva en general, como medio para reforzar las capacidades críticas y reflexivas de los estudiantes. Los profesores y los estudiantes aplican la reflexión en el desarrollo de las sesiones prácticas relacionadas con los aprendizajes teóricos previos. Si en las sesiones teóricas, los estudiantes se limitan a escuchar, observar o hacer; en las sesiones prácticas, sobre todo en aquellas que están relacionadas con el desarrollo de su profesión futura (manejar un bisturí,

extraer una muela, etc.), los mismos estudiantes ponen en marcha todo un proceso de reflexión-sobre-la-acción, reflexionan sobre su práctica, con ellos mismos y con sus profesores.

Esta primera reflexión se integra como parte del aprendizaje ("el saber") sobre un tema, para ser empleada en situaciones futuras. Lo que sucede es que la reflexión en esta nueva situación no se lleva a cabo al concluir la práctica, sino que se reflexiona durante la acción en su desarrollo, es lo que Schön denomina reflexión-en-la-acción.

- 1) *Expresar la relación entre la acción, el pensamiento y el ser.*
- 2) *Para señalar la inmediatez que existe entre la reflexión y la acción, sobre todo en el segundo momento, ya que la reflexión se produce "sobre la marcha", mientras se desarrolla la acción.*

Para Barnett (1992a), la idea del estudiante como profesional reflexivo, integra cuatro conceptos:

- 1) **La acción.** *La capacidad de hacer afirmaciones sobre el conocimiento, además de ser capaz de elaborar otras afirmaciones fundamentadas en un razonamiento personal.*
- 2) **La relación interpersonal.** *La participación en las formas de razonamiento implica relaciones interpersonales entre la persona que razona, un oyente,*

un público y un crítico. En palabras de Barnett: “... el estudiante ha de comprender que sus puntos de vista sólo tienen relevancia si pueden resistir el examen crítico de otros”.

- 3) **Reflexión-en-la-acción.** Es lo más parecido a un diálogo interior. Como indica este autor: “... lo que se presenta en papel no es más que el resultado de la fase actual de reflexión-en-la-acción del estudiante, en donde la reflexión se produce durante la acción de desarrollar el diálogo interno”.
- 4) **Saber-al-uso.** Este concepto integra todo el saber que un estudiante puede aportar a una situación nueva o, ante un problema que se le plantee, ya sea desde el propio yo o desde el mundo que le rodea.

Pero, ¿porqué promover un aprendizaje reflexivo en la Universidad? ¿este aprendizaje incrementará la calidad de los resultados, del proceso, de los participantes, en el contexto, etc.? Podemos afirmar que el aprendizaje superior exige del estudiante un pensamiento de orden superior, con independencia de que se ocupen del pensamiento proposicional o de la acción profesional, debe permitirse que los estudiantes desarrollen la capacidad de estar pendientes de sí mismos y, al mismo tiempo, de participar de un diálogo crítico consigo mismo en todo lo que piensen y hagan, se trata de un procedimiento reflexivo en el que el alumno interroga sus pensamientos o acciones. El resultado del aprendizaje que se pretende de todos y cada uno de los estudiantes, es el del profesional reflexivo.

3.1.1.- REQUISITOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Las condiciones previas de la reflexión reclaman una figura de profesor consciente de los procedimientos que utiliza durante su proceso de enseñanza, con la finalidad de modelar dichos procedimientos (reflexión-en-la-acción) y hacerlos intencionales, de este modo producirán en sus estudiantes mejores resultados (aprendizajes críticamente reflexivos).

Coincidimos con Brockbank y McGill (1999) al señalar que son cinco los criterios necesarios para que se desarrolle una buena práctica reflexiva, desarrollados seguidamente:

- x Diálogo*
- x Intencionalidad*
- x Procedimiento*
- x Modelado*
- x Posición personal*

3.1.1.1.- DIÁLOGO

El diálogo es un modo de comunicación tradicional entre los seres humanos, pero esta concepción de diálogo no es la que debe llevarse a cabo para que se produzcan aprendizajes críticamente reflexivos, sino que debe producirse un diálogo reflexivo intencionado. Éste debe explicitar las relaciones de poder social que existen entre las partes.

En el contexto que determina la Universidad, es el profesor el que tiene el poder frente al estudiante, con una posición de autoridad personal y académica. El clima de aprendizaje que el profesor sea capaz de desarrollar influirá inequívocamente en la calidad del diálogo, y fijará las condiciones adecuadas que conduzcan a un diálogo reflexivo entre el profesor y sus estudiantes.

Deben establecerse diferencias entre el diálogo interno de cada persona (intuiciones), y el diálogo que se produce entre distintas personas, ya que los aprendizajes que se produzcan serán necesariamente diferentes. En palabras de Jarvis (1987): “... el aprendizaje siempre se produce en un contexto social y el alumno es también hasta cierto punto, un constructo social, de manera que el aprendizaje hay que considerarlo como un fenómeno social, al mismo tiempo que individual”.

Como anticipábamos al abordar el tema del aprendizaje de doble bucle (Hawkins y Shoher, 1997), el diálogo reflexivo destinado a la consecución de aprendizajes críticamente reflexivos, compromete a la persona de un modo integral, desde sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, cuestionando sus premisas sobre el saber, sobre él como persona y el mundo en el que vive. Según Brockbank y McGill (1999), “... el aprendizaje se transforma en reflexivamente crítico cuando las ideas emergentes se relacionan con los sentidos que se dan al saber, al yo y al mundo, y surge una nueva comprensión”.

3.1.1.2.- INTENCIONALIDAD

*Para que se produzcan aprendizajes reflexivos es necesaria la existencia de un diálogo reflexivo, éste debe tener la **intención** de proporcionar un contexto para que se produzca dicho aprendizaje, y, sobre todo, apoyarlo y conservarlo.*

Las partes intencionales (profesor y alumno) deben manifestar el propósito explícito de comprometerse en el diálogo reflexivo como requisito previo para iniciar el diálogo. Se establecen dos niveles de diálogo:

- x El primero, el diálogo tradicional en el que no es necesario ningún tipo de compromiso y que tiene como finalidad transmitir conocimientos.*
- x El segundo, el diálogo reflexivo cuya intención es fomentar aprendizajes transformacionales (Harvey y Knight, 1996).*

3.1.1.3.- PROCEDIMIENTO

Si una tarea es lo que hago, el procedimiento es cómo lo hago, es decir, el modo de realizar una tarea en lugar de la tarea misma. Esto puede parecer muy obvio, pero dependiendo del contexto en el que se lleva a cabo la actividad profesional, no lo es tanto. Por ejemplo, un odontólogo puede explicar la diferencia entre realizar una endodoncia y el procedimiento óptimo de

realizarla. En cambio, en la enseñanza, durante la explicación de unos contenidos, resulta muy difícil diferenciar entre la tarea a realizar y el procedimiento más adecuado para llevarla a cabo.

Un profesor, en el desempeño de su tarea profesional suele realizar actividades con sus estudiantes, estas acciones o ejecuciones de las actividades se llevan a cabo de un modo determinado (siguiendo un procedimiento). Las acciones realizadas por el profesor se van “modelando” durante el proceso. Esto quiere decir que aplicará determinadas conductas, valores, expectativas, cualidades y destrezas, etc.

3.1.1.4.- MODELADO

El profesor incrementa la participación de los estudiantes en su práctica reflexiva cuando modela intencionadamente su procedimiento. El modelado del procedimiento de la práctica reflexiva se convierte en condición necesaria, casi imprescindible, para que se produzca un aprendizaje críticamente reflexivo en la Educación Superior.

El modelado supone la transmisión de una manera de ser y de hacer por parte del profesor hacia el alumno. Este modelado es especialmente visible cuando el aprendizaje está relacionado con la adquisición de destrezas como pueden ser las musicales, el dominar un instrumento musical. En estas actividades el estudiante trata de imitar al profesor (Schön, 1987), si logra una

imitación eficaz, terminará comprendiendo lo que hace y reflexionar sobre ello.

3.1.1.5.- POSICIÓN PERSONAL

Para Salmon (1989) el aprendizaje humano es muy especial, afirma que no existe diferencia entre lo que se comprende y lo que se experimenta, íntima y personalmente. Sugiere que el posicionamiento personal es una condición básica para que puedan desarrollarse aprendizajes reflexivos, en sus palabras lo justifica: “... como la postura personal se refiere a las posiciones que cada uno de nosotros toma en la vida. Esta metáfora hace hincapié en los aspectos de la experiencia que alcanza mayor profundidad que lo cognitivo y reflejan su carácter esencialmente relacional, social y activo”.

La posición o postura personal, contiene dos dimensiones que pueden ser abordadas por separado aunque estén íntimamente relacionadas. La primera dimensión, está vinculada con el contenido de enseñanza y aprendizaje (“el saber”), indicando que éste existe independientemente de las personas que puedan estar interesadas en él. La segunda dimensión, se refiere al contexto que profesores y estudiantes aportan al procedimiento empleado en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, es decir, su “parecer” ante el aprendizaje.

A modo de síntesis, hemos de decir que no es suficiente con transmitir a los estudiantes que el posicionamiento personal influye en su aprendizaje, es necesario que profesores y estudiantes se esfuercen en comprender y aprender lo que ocurre en el contexto en el que se desarrollan las enseñanzas y aprendizajes, construyendo conjuntamente los conocimientos.

3.1.2.- LIMITACIONES DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Más que limitaciones de la práctica reflexiva, lo que encontramos son críticas, puntualizaciones o dificultades a la hora de realizar dicha práctica.

*La primera de ellas es el **escepticismo** o la desconfianza de que en la Educación Superior, se lleven a cabo enseñanzas y aprendizajes críticamente reflexivos, y sobre todo, que sea el profesorado universitario el que lleve las riendas de esta actividad.*

Antes de pasar a las siguientes limitaciones, citamos dos autores, que en un trabajo conjunto (Harvey y Knight, 1996), clarifican este tema y nos sirven de guía para exponer el resto de limitaciones de la práctica reflexiva.

Estos autores, acerca del profesional reflexivo indican que: "... entabla conscientemente un diálogo entre el pensamiento que vincula a las acciones y el pensamiento que se refiere al saber

proposicional más abstracto... Este profesional medita con regularidad y aprende continuamente con la interacción entre el saber procedimental y el proposicional.. No obstante, ser un profesional reflexivo (de ahí el ayudar a los docentes a convertirse en tales profesionales), es más que una cuestión de numerosas órdenes de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, la reflexión puede ser, con mucha facilidad, autoconfirmatoria". Concluyendo que "... la reflexión es una buena intención que fracasa frecuentemente en tiempos difíciles. No hay nada que la distinga del "pensamiento" que es una actividad humana esencial. Lo realmente importante es la calidad de dicho pensamiento".

*La segunda limitación está relacionada con el **cambio**, cuando la práctica reflexiva está orientada al cambio de ideas en el sujeto, en lugar de añadir información a las ideas preexistentes.*

*La siguiente limitación está referida al carácter **solitario** de determinadas reflexiones, que deben ser entendidas como un diálogo interno del profesional reflexivo, y no como un intento de autoconvencimiento o reprobación.*

*La cuarta crítica que podemos realizar a la práctica reflexiva es la **autoconfirmación**, que se encuentra muy vinculada a la soledad de la práctica reflexiva, que por carecer de una visión crítica externa termina convirtiéndose en un "círculo sin fin". El profesional se plantea un problema,*

reflexiona sobre el mismo, se presenta las posibles soluciones o hipótesis, obtiene una solución y se autoconvence de que esa solución, es la única y más válida.

*Otra dificultad para el correcto desarrollo de la práctica reflexiva puede surgir cuando el diálogo reflexivo se lleva a cabo entre compañeros, colegas o amigos, esta limitación ha sido denominada **connivencia** y está muy relacionada con la complicidad, confabulación, etc. que conlleva la inhibición a la hora de experimentar cambios en las ideas previas y en la acción.*

*La última limitación que consideramos relevante es la relacionada con el **sentido del poder**. Si existe dentro de un grupo alguna persona que por su carácter, su situación personal o, su modo de actuar ante la situación generada por la práctica reflexiva, se comporta inhibiendo o limitando al resto del grupo, es necesario ponerlo de manifiesto e intentar solucionarlo lo antes posible, ya que de lo contrario la práctica reflexiva no podrá desarrollarse.*

3.2.- EL PROFESOR COMO PROFESIONAL REFLEXIVO

El cometido de la Enseñanza Superior no consiste sólo en hacer que los estudiantes se conviertan en aprendices críticos en diversos campos, sino que (Barnett, 1997): "... se debe tomar en serio a los alumnos como personas, como sujetos críticos en

preparación... el estudiante se enfrenta continuamente con el reto de establecer conexiones entre sus conocimientos, su idea de sí mismo y las acciones en los niveles más elevados de la crítica”, y en este proceso, el profesor tiene muchas responsabilidades.

Si el docente se considera un profesional en su papel de profesor, o en otros papeles que desempeñe en la Universidad, como puede ser el de investigador o gestor, debe plantearse el interrogante ¿cómo trabajo? Esta pregunta concierne a la responsabilidad de profesor dentro de su actividad profesional en su relación con los estudiantes e incluso con el resto de la comunidad educativa y la propia Universidad.

3.2.1.- EL PROFESOR EN SU INTENTO TRANSFORMADOR

La concepción que los profesores tienen de su función como profesionales de la educación condiciona su trabajo y la visión que el resto de miembros de la Institución tiene sobre ellos. Es necesario que los profesores se sientan profesionales reflexivos, para que puedan favorecer aprendizajes críticos reflexivos en sus estudiantes, superando la función “tradicional” de transmisión del “saber”.

Harvey y Knight (1996) señalan que una buena enseñanza en el ámbito universitario es aquella en la que el profesor considera que su papel es el de facilitador del aprendizaje transformacional y no, el de simple suministrador de datos.

También es cierto que un profesor que no presente características de profesor transformacional, puede promover este tipo de aprendizajes en sus estudiantes. Aunque Trigwell y Prosser (1995) afirmen que: "... sí un profesor cree que su función primordial es facilitar datos a sus estudiantes, en transmitir conocimientos, es muy fácil que termine centrándose en actividades carentes de poder transformacional para sus estudiantes".

Coincidimos con Dearing (1997), en su visión de la enseñanza y el aprendizaje transformacional, avalando sus palabras con resultados de investigaciones muy recientes: "... a pesar de los cambios en el ambiente de aprendizaje, no parece que hayan variado mucho los métodos de enseñanza... Los descubrimientos iniciales de la investigación indican que muchos profesores todavía consideran la enseñanza en relación sobre todo, con la transmisión de información, principalmente mediante clases magistrales. Son muchos los docentes que están dispuestos a adoptar distintos métodos de enseñanza cuando varíen las circunstancias, pero a otros les resulta difícil aceptar el cambio y no reflexionan mucho sobre su enseñanza ni se preguntan por el fundamento de una buena práctica docente".

El desarrollo de la práctica reflexiva entre el profesorado, les permite reflexionar sobre su enseñanza, y los capacita como expertos en la gestión del aprendizaje transformador, o lo que es

lo mismo, promueve el aprendizaje crítico reflexivo entre sus estudiantes.

3.2.2.- RASGOS DEL DOCENTE REFLEXIVO

En nuestro contexto se emplean términos como “aprendizaje reflexivo”, “aprendizaje permanente”, “aprendizaje transformacional”, de un modo muy habitual, lo que no se indica tan a menudo son las características necesarias del profesional para que se desarrollen estos aprendizajes ni tampoco la forma de lograrlos.

Lo que sucede en muchos casos es que se terminan recogiendo un cúmulo de buenas intenciones, se indican las cualidades y limitaciones, pero se obvia el proceso necesario, es decir, no se indica como se deben producir estos aprendizajes y como deben estar relacionados con el resto de elementos que integran al contexto educativo.

Como ejemplo, citamos a Knapper y Cropley (1991) que apuntan nuevas formas de relación entre los estudiantes, reconocen que las Universidades deben cubrir las necesidades de los nuevos estudiantes (reflexivos, permanentes, transformacionales, etc.), indican igualmente la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza de los profesores a las nuevas situaciones, etc., pero no desvelan los procedimientos necesarios para llevar a cabo todas estas novedades, en sus propias palabras, afirman que: “... la transformación de las

universidades y de los centros superiores en un sistema que promueva la educación permanente requerirá, sin embargo, la adopción de un objetivo común que se centre en los procedimientos del aprendizaje en lugar de hacerlo sobre los contenidos”.

Otros autores, sí ofrecen en sus trabajos las condiciones o los rasgos que debe tener el profesor para que desarrolle una práctica profesional, que conduzca a un aprendizaje reflexivo y crítico en los estudiantes. Nos quedamos con Barnett (1997), para dar respuesta a algunas cuestiones, incluimos textualmente un párrafo bastante largo, pero que al analizarlo pormenorizadamente nos permite apreciar las posibles respuestas a esta interrogante.

“Para una conciencia crítica, el cometido del profesor consiste en establecer un marco educativo de referencia en el que los estudiantes puedan hacer sus propias exploraciones estructuradas, poniendo a prueba sus ideas junto con la opinión crítica de los demás. Éste es un procedimiento muy estructurado, en el que los alumnos no sólo están sometidos a las reglas locales de la disciplina concreta, sino también a las reglas generales del discurso racional en cuanto tal: la intervención por turno, la escucha atenta, el respeto al punto de vista del otro, la expresión de las propias ideas de manera adecuada al contexto, e incluso, la introducción del humor: la conciencia crítica puede ser demasiado seria para su propio bien. Más aún, tiene que haber elementos de auténtica apertura, de manera que los estudiantes

puedan sentir que su voz y sus reivindicaciones existenciales importan. Esto significa que puede y debe cuestionarse la postura del propio profesor”.

Analizando este párrafo detalladamente obtenemos algunas respuestas a las cuestiones que habíamos planteado.

- 1) El profesor debe generar un contexto de referencia para sus estudiantes, así éstos pueden desarrollar actividades críticas. Siguiendo estos referentes prefijados, los estudiantes se sienten seguros, asumen riesgos y reciben retroalimentación sobre su trabajo.*
- 2) Las reglas o criterios para desarrollar una correcta actividad docente pueden corresponder a una materia concreta o a un “saber” más general. El profesor puede inculcar un “modo de hacer” muy específico, sin necesidad de relacionarlo con las “reglas” generales.*
- 3) La necesidad de intervenir por turnos, es otro de los criterios para el docente reflexivo, aunque en algunas situaciones resulta muy complejo diferenciar las prioridades o establecer los niveles de actuación. Como apuntan Brockbank y McGill (1999): “... unas voces pueden oírse más que otras”.*
- 4) Escuchar con atención, tanto docentes como estudiantes, pero ¿somos capaces de diferenciar cuando una persona está oyendo o cuando está escuchando? Lo que diferencia estos dos términos es la intención. Un*

buen profesor hará que sus estudiantes se sientan escuchados.

- 5) Respetar el punto de vista de la persona que tenemos enfrente es imprescindible, aunque dentro de la Educación Superior, muchas personas (tanto profesores como estudiantes) se encuentran en situaciones en las que se sienten intimidados, cohibidos e incluso, temerosos ante las posibles represalias, que puedan recibir si expresan sus opiniones o puntos de vista. El profesor debe promover y facilitar que sus estudiantes puedan luchar y defender libremente sus opiniones.*
- 6) La apertura, la disposición a abrirse a los demás, está muy relacionada con el respeto a las opiniones de los demás, ya que si no existe respeto entre dos o más personas participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, difícilmente se producirán diálogos reflexivos y críticos.*

El profesor debe asegurarse que el currículo de la materia que imparte, integre un marco de referencia, un espacio real, para que los estudiantes se desarrollen como personas críticas, y participen activamente en la construcción de sus aprendizajes, además de poder realizar evaluaciones, entendidas en términos de capacidad para tomar decisiones sobre sus aprendizajes. En palabras de Barnett (1997) “.. asuman sus responsabilidades con respecto a sus exploraciones continuadas... un espacio existencial en el que los estudiantes puedan hacer, interactivamente, sus

propias evaluaciones críticas desde esta perspectiva, sin sentimientos de intimidación o exclusión”.

3.2.3.- UNA BUENA PRÁCTICA PROFESIONAL

Para que los estudiantes desarrollen un buen enfoque de aprendizaje, se conviertan en aprendices reflexivos y lleguen a ser verdaderos profesionales en el desarrollo de su actividad profesional, hemos de estimular, como profesores, el aprendizaje críticamente reflexivo. Al desarrollar esta concepción del aprendizaje tiene que fomentarse dicha idea, las prácticas adecuadas y los procedimientos oportunos, pero ¿qué hace mientras el profesor?, pues debe participar en los aprendizajes, modelar las ideas, guiar las prácticas y fomentar los procedimientos que orienten ese aprendizaje. De otro modo, si se limita a recomendar el aprendizaje reflexivo y transformacional a sus estudiantes, sin haber participado de este aprendizaje realizará un esfuerzo inútil que producirá unos resultados infructuosos.

En el momento que un profesor adopta un modelo de enseñanza que promueve o fomenta los aprendizajes reflexivos entre sus estudiantes, obtiene la base de su propio desarrollo profesional continuado. Es decir, que la propia función docente lleva implícita el desarrollo adecuado del profesor como profesional reflexivo de la educación.

Coincidimos Brockbank y McGill (1999) cuando afirman que el desarrollo profesional debe producirse a varios niveles:

El **primer nivel**, se alcanza cuando los profesores adoptan la perspectiva facilitadora de la práctica reflexiva. Si se acogen a la postura de experto transmisor de información la relación con los estudiantes es unidireccional, en cambio, si adoptan una postura transformacional, la relación del profesor con los estudiantes es bidireccional. A continuación se desarrolla esta concepción del profesor como facilitador.

El **segundo nivel**, también ligado al profesor como facilitador de la práctica reflexiva, establece que éste debe iniciarse en dicha práctica con sus compañeros que le servirán de aprendizaje, de apoyo y de reto profesional, no sólo vinculado a la docencia, sino también a otros ámbitos de la Educación Superior, como son la investigación y la gestión.

El **tercer y último nivel** de desarrollo profesional del profesor universitario, está relacionado con la formación continuada de dicho profesional en los distintos ámbitos de la Educación Superior (docencia, investigación y gestión). El hecho de fomentar la práctica reflexiva entre profesionales de un mismo contexto, servirá para progresar y mejorar de un modo colaborativo, creando un entorno válido para la consecución de los objetivos, tanto personales como colectivos.

En resumen, la práctica reflexiva del profesor universitario parte de la base del desarrollo profesional continuo, que se integra en todos los ámbitos de su práctica profesional y se adapta a las necesidades del mismo. Además, no es una práctica en soledad, sino que se realiza con otros, de este modo las posibilidades de exceso de tolerancia (Brockbank y McGill, 1999) disminuyen, aunque también pudiera gestarse la tolerancia mutua.

3.2.4.- EL PAPEL FACILITADOR DEL PROFESOR

El término facilitar se define como hacer más fácil o promover “algo”, así que en relación con la enseñanza, el profesor facilitador es aquel que hace más fácil el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Este tipo de profesor actúa de un modo distinto, estimula al grupo, lo guía, pero su relación con la enseñanza tradicional no se difumina, ya que indica qué enseñar, cómo llevar a cabo esas enseñanzas y qué criterios se emplearán para la evaluación de los aprendizajes.

El profesor debe facilitar a sus estudiantes el poder reflexionar sobre el marco de referencia que se genera después de realizar alguna actividad. De tal modo que, en una situación similar producida en un momento posterior, trabajará con estudiantes que habrán reflexionado sobre los procedimientos y las acciones llevadas a cabo y, tendrán un marco de referencia para superar la nueva situación.

De todas las características positivas que pueda tener la facilitación para la Educación Superior, nos quedamos con las relaciones que se establecen durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, la relación entre el profesor y los estudiantes y, las relaciones entre los propios estudiantes.

Este aspecto novedoso de la educación es un punto de ruptura con la enseñanza superior tradicional, cuyas relaciones estaban determinadas por la separación y el aislamiento. Parafraseando a Radley (1980) “los alumnos están alejados de los demás, de sus profesores y de los contenidos que intentan aprender... los estudiantes ven las materias de aprendizaje como un -surtido de ideas- producto del profesor”, pero cuando las relaciones reemplazan al alejamiento, el aprendizaje se convierte en la expresión de un sistema social que se centra en los modos de abordar las tareas de aprendizaje de un modo compartido entre profesores y estudiantes, y entre los propios estudiantes.

Coincidimos con Buber (1994), cuando resalta la importancia de las relaciones en el proceso de aprendizaje, “el aprendiz se educa gracias a las relaciones”. Este autor indica que la condición humana exige la “relación yo-tú” para el aprendizaje personal, éste la describe como: “... la relación es mutua. Mi tú me afecta, como yo le afecto. Estamos moldeados por nuestros estudiantes y hechos por nuestras obras... Vivimos nuestras vidas inescrutablemente incluídas en la fluyente vida mutua del universo”.

Toda esta filosofía colaborativa, de relaciones y facilitadora, contrasta con la concepción occidental tradicional de la Educación Superior, centrada en la competencia, el distanciamiento y los resultados, pero una vez que se reconoce la importancia del contexto ecológico que condiciona la enseñanza y el aprendizaje comprendemos la importancia de las relaciones, de la creatividad en el aprendizaje, de la reflexión crítica, etc.

Las relaciones a la hora de fomentar el aprendizaje críticamente reflexivo tiene un excelente potencial para la Educación Superior, superando ampliamente los métodos tradicionales de transmisión, pero generando una gran incertidumbre. Hasta ahora, como indica Barnett (1997) “... los académicos se han fijado para sí mismos un conjunto limitado de tareas para desarrollar las capacidades críticas de los estudiantes... la enseñanza superior, en la época actual, tiene más misión que generar la incertidumbre epistemológica, también debe proporcionar incertidumbre personal y ontológica y tiene que producir una incertidumbre práctica”.

Las relaciones necesarias para desarrollar el aprendizaje críticamente reflexivo son mutuas y no unidireccionales, son lo suficientemente flexibles para asumir el cuestionamiento de las ideas establecidas, utilizando para ello el diálogo y, los valores y estímulos que aportan los contextos sociales y políticos, que envuelven a las instituciones de Educación Superior.

*Las razones para escoger la facilitación como precursora y promotora de aprendizajes críticamente reflexivos de los estudiantes de la Educación Superior, ya los encontramos en el pensamiento de Rogers (1983) que en su obra *Freedom to Learn*, establece las bases del aprendizaje y de la enseñanza centrada en la persona. Estos principios forman parte de las características básicas de la facilitación empleada en Educación Superior por los profesores, tanto en los programas de las materias, como en las estrategias empleadas en los procesos de enseñanza.*

Los principios de la enseñanza o facilitación centrada en la persona podemos resumirlos en (Rogers, 1983):

- ✓ *El facilitador clarifica los propósitos de las personas y los fines generales del grupo y se basa en el deseo de cada estudiante de cumplir esos propósitos que tienen sentido para él.*
- ✓ *El facilitador trabaja para poner al alcance de todos el conjunto más amplio posible de recursos para el aprendizaje y se considera a sí mismo como un recurso flexible para uso del grupo.*
- ✓ *El facilitador se mantiene alerta a las expresiones indicadoras de sentimientos profundos o fuertes, y responde a las expresiones de sentimiento y acepta tanto el contenido intelectual como las actitudes emocionales, dando a cada aspecto la importancia que tenga para la persona, para el grupo o para ambos.*

- ✓ *El facilitador, reconociendo y aceptando sus propias limitaciones, toma la iniciativa de compartir los sentimientos tanto como los pensamientos, del modo adecuado.*

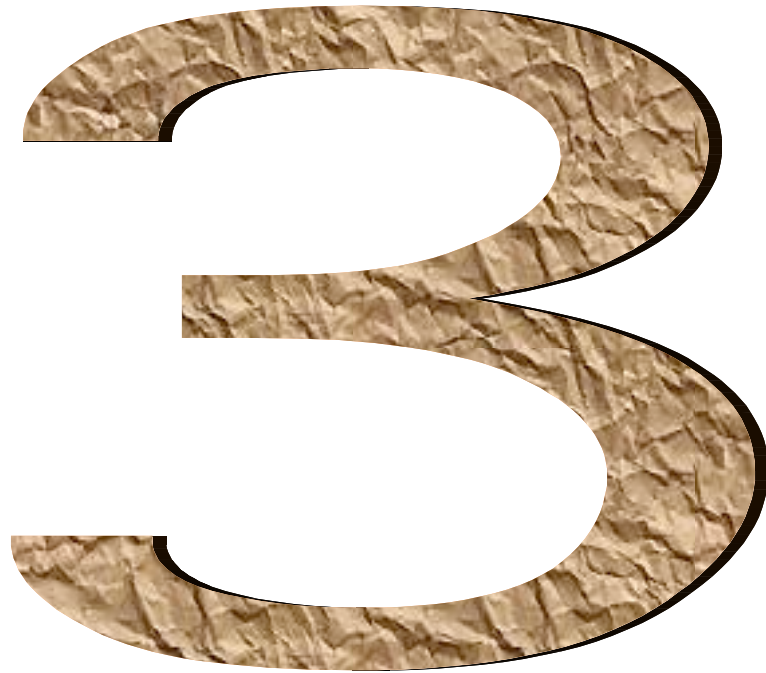
En cuanto a los principios del aprendizaje centrado en la persona, (Rogers, 1983) podemos señalar:

- ✓ *Los seres humanos tienen una curiosidad y una potencialidad naturales para aprender, y los estudiantes aprenden cuando la materia tiene relevancia y significado para ellos.*
- ✓ *El aprendizaje que supone el cambio de la percepción de uno mismo es amenazador, y el sujeto suele oponerse a él, de ahí que se logre con mayor facilidad el aprendizaje cuando se minimizan las amenazas externas y la experiencia puede procesarse sin peligro.*
- ✓ *El aprendizaje se facilita cuando el aprendiz participa en él, y la mayoría del aprendizaje significativo se logra mediante la acción.*
- ✓ *El aprendizaje a iniciativa del sujeto que involucra a toda la persona, tanto los sentimientos como el intelecto, es más duradero y penetrante.*
- ✓ *La independencia, la creatividad y la confianza en uno mismo se facilitan cuando la autoevaluación es primordial y la evaluación a cargo de otros, secundaria.*

- ✓ *El aprendizaje más útil en el mundo moderno es el aprendizaje sobre el procedimiento de aprendizaje, una interiorización de la experiencia del cambio.*

Una vez que han sido contextualizados los aspectos más generales relacionados con los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, el aprendizaje críticamente reflexivo, y el papel del profesor como facilitador de dicho aprendizaje, presentamos los resultados obtenidos al realizar el análisis de necesidades de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Murcia.

Pretendemos localizar los aspectos personales y situacionales que están incidiendo negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios, centrándonos en describir las estrategias, motivaciones y enfoques de aprendizaje, en general, de los estudiantes en la Universidad de Murcia.



CAPÍTULO TERCERO

*CARACTERÍSTICAS DEL
APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA*

El Modelo Ecológico de Aprendizaje propuesto por Biggs (1991) hace especial hincapié en las variables de proceso que gestan los enfoques de aprendizaje. Este modelo analiza el aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva fenomenológica y contextual, asigna el protagonismo a las variables de contexto que mejoran, inequívocamente, la calidad de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y el rendimiento de los mismos.

Resulta imprescindible que antes de proceder al diseño del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.), analicemos las necesidades de habilidades de aprendizaje de los destinatarios de dicho programa. Para ello nos hemos basado en los resultados del proyecto de investigación titulado: "Los Enfoques de Aprendizaje en el Contexto de la Evaluación de la Calidad de las Universidades", solicitado en 1996 a la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (resolución 11 de octubre de 1995. BOE 25 de octubre de 1995). Los resultados de este proyecto de investigación (Hernández Pina y otros, 1999), se centran en dos aspectos preferentes, por un lado, describir las características métricas y factoriales del Cuestionario de Procesos de Estudio (C.P.E.), que operativiza los enfoques de aprendizaje, ampliamente descritos en el capítulo segundo, y por otro, comprobar empíricamente la aplicabilidad del CPE de Biggs en el contexto de la Universidad de Murcia, describiendo los perfiles de aprendizaje de los estudiantes en función de variables como la titulación, la edad, el curso, el género, etc.

De los resultados que ofrece dicho proyecto cabría resaltar que el 45% de los estudiantes que acceden a la Universidad emplean predominantemente el enfoque superficial (SA) en sus tareas de aprendizaje. El 39% de los estudiantes emplean el enfoque profundo (DA), y tan solo el 16% de los estudiantes el enfoque de alto rendimiento (AA).

El porcentaje de estudiantes de último curso de carrera que emplean el enfoque superficial (SA), se reduce sensiblemente, correspondiendo al 43% del total. En cambio, el porcentaje de estudiantes de último curso que emplea enfoque profundo (DA), se incrementa (48%) en detrimento del porcentaje de estudiantes que emplean enfoque de alto rendimiento (AA), tan solo el 9%.

Estos resultados suponen la razón principal por la que resulta necesario diseñar un programa de intervención que mejore los enfoques de aprendizaje de los estudiantes superficiales. Las características del aprendizaje de estos estudiantes están incidiendo negativamente en sus resultados o rendimientos académicos, lo que está incrementando el porcentaje de estudiantes que fracasan en los estudios universitarios.

En el presente capítulo incluimos los aspectos técnicos y los resultados más relevantes de la investigación realizada (Hernández Pina y otros, 1999) que sustentan el análisis de necesidades realizado y la urgencia de un programa de intervención como el que proponemos.

1.- INSTRUMENTO PARA OPERATIVIZAR LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

La idea de situación o estado estable es de gran ayuda para comprender cómo se han de emplear los cuestionarios sobre los procesos de aprendizaje/estudio (CPA/CPE), que miden las características del aprendizaje que tiene lugar en el aula tanto a nivel individual como de grupo (Biggs, 1987a), en relación a dos aspectos, la motivación y el uso de estrategias o habilidades.

La predisposición que el estudiante tenga hacia un determinado enfoque de aprendizaje será el modo de que éste entre en equilibrio con la institución educativa tal como la percibe. Es decir, dadas unas metas que el estudiante ha de alcanzar, la autopercepción de su habilidad, el modo de enseñanza y la evaluación, los resultados obtenidos, etc., le servirán para que tras un período de exposición a un marco de enseñanza/aprendizaje concreto desarrolle un determinado enfoque (superficial, profundo o de alto rendimiento), que le permita llevar a cabo sus tareas académicas lo más cómodamente posible. De ahí que las respuestas al CPE, conceptualizadas como variables de presagio o independientes, puedan servir para evaluar el marco de enseñanza como una variable dependiente.

El modelo general propuesto por Biggs, presentado en el capítulo segundo, con el que se relaciona el Cuestionario de Procesos de Estudio, como instrumento para operativizar los enfoques de aprendizaje es ampliamente descrito y analizado seguidamente.

1.1.- EL STUDY PROCESS QUESTIONNAIRE (S.P.Q.)

*Son dos los cuestionarios elaborados por Biggs, para operativizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. El primero de ellos, destinado a estudiantes de secundaria, se denomina *Learning Process Questionnaire (LPQ - CPA)*, consta de 36 ítems. El segundo cuestionario, destinado a estudiantes universitarios, es el denominado *Study Process Questionnaire (S.P.Q.)*, traducido y adaptado al español por la Prof. Hernández Pina, como *Cuestionario sobre Procesos de Estudio (C.P.E.)*.*

1.1.1.- DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO SPQ (CPE)

El Cuestionario sobre Procesos de Estudio (CPE) consta de 42 ítems organizados en torno a seis subescalas correspondientes a los motivos y estrategias. Dichas subescalas configuran los tres enfoque de aprendizaje ya mencionados (superficial, profundo, y de alto rendimiento). En la figura 3.1, puede observarse el modelo teórico que sustenta a este cuestionario, antes recordemos el

significado de las siglas correspondientes a los enfoques y subescalas motivo y estrategia en función de cada enfoque.

ENFOQUE SUPERFICIAL SA	MOTIVO SUPERFICIAL SM ESTRATEGIAS SUPERFICIAL SS
ENFOQUE PROFUNDO DA	MOTIVO SUPERFICIAL DM ESTRATEGIA SUPERFICIAL DS
ENFOQUE DE ALTO RENDIMIENTO AA	MOTIVO ALTO RENDIM. AM ESTRATEGIA ALTO RENDIM. AS

ORDEN JERÁRQUICO EN LA ESTRUCTURA DEL CPE / CPA

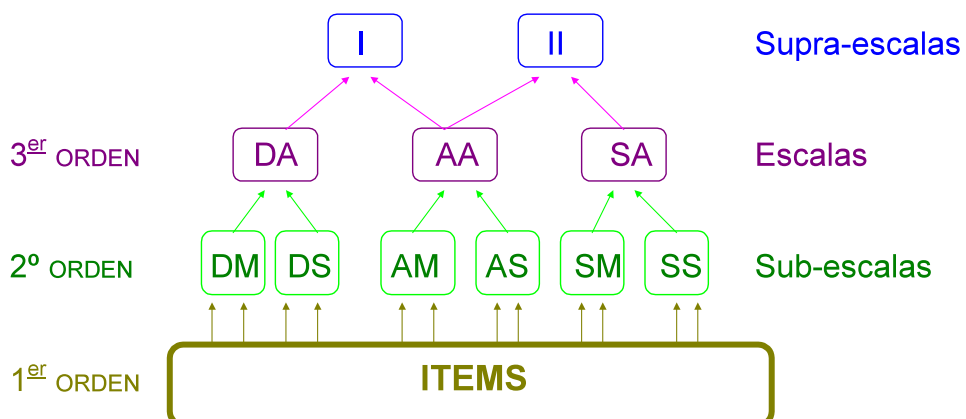


Figura 3.1.- Orden jerárquico en la estructura factorial del CPE

En los trabajos realizados sobre aprendizaje y que han requerido la utilización del CPE, hemos empleado la versión española, traducida y adaptada a nuestro contexto por la Prof. Hernández Pina. La distribución de las preguntas en el cuestionario está planteada de tal forma que el estudiante no percibe la afinidad de la pregunta por escala o subescala. Cada

una de estas preguntas debe ser respondida, en función de los valores de una escala tipo Likert, que explicamos en el apartado correspondiente a la plantilla de respuestas.

La idea del autor de hacer del cuestionario un instrumento lo más fiable posible, le llevó a seleccionar los sujetos tomando un número limitado de Facultades favoreciendo la intensidad a expensas de la extensión. El número de participantes empleados ha sido de **2.347**, siendo 1.512 estudiantes de Magisterio y 835 correspondientes a las Facultades de Letras, Ciencias y Educación.

El procedimiento de muestro se llevó a cabo a través de los profesores que voluntariamente quisieron aplicarlo en sus clases. A nivel territorial la muestra de alumnos de Magisterio se tomó en seis regiones australianas, mientras que la de Facultades se redujo a tres regiones. A nivel de género, el porcentaje de mujeres ha sido de un 61% en Letras, 60% en Educación y 36% en Ciencias. Según el autor, estos porcentajes se corresponden con los de la población nacional.

En el estudio de la fiabilidad y la validez del instrumento, Biggs ha seguido los planteamientos de la teoría clásica. Para el cálculo de la fiabilidad de las subescalas y escalas empleó el procedimiento de las dos mitades, superando todos los coeficientes el .51, resultados que el autor estima "bastante razonables".

En cuanto a la validez de contenido, en el *Manual del Cuestionario SPQ*, el autor indica las fuentes de las que partió. La validez criterial concurrente la calculó utilizando el rendimiento

y la valoración subjetiva que los alumnos hacían de sí mismos. Tanto el estudio de la validez y la fiabilidad han sido objeto de análisis en este trabajo, los resultados serán presentados posteriormente.

Al igual que la consistencia interna del cuestionario, su estructura factorial también ha sido corroborada por otros estudios como los de O'Neil y Child (1984), Christesen, Massey e Isaacs (1991), etc. Como voces discrepantes cabe mencionar a Kember y Gow (1990), quienes han señalado algunas diferencias que pueden ser debidas a aspectos culturales. Las coincidencias en la consistencia interna se deberían, en cambio, a una semejanza tanto en metas como objetivos de la educación superior a nivel mundial.

1.1.2.- LISTADO DE ÍTEMS DEL CPE

Como ya hemos indicado, el Cuestionario sobre Procesos de Estudio (CPE) consta de 42 ítems adaptados y traducidos a nuestro contexto.

Seguidamente incluimos cada uno de estos ítems tal y como aparecen en el cuestionario de aplicación.

- 1.** *Elijo todas las materias de la carrera en función de los intereses de mercado más bien que movido por mi satisfacción personal.*

2. *Estudiar me produce una sensación de satisfacción personal.*
3. *Mi objetivo es sacar las máximas calificaciones para así tener acceso a los mejores puestos de trabajo.*
4. *Realmente sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. Entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo.*
5. *Cuando estudio, pienso en las aplicaciones de lo que estudio a la vida real.*
6. *Resumo las lecturas señaladas por el profesor y las incluyo como parte de la materia en cuestión.*
7. *Me desanimo cuando saco malas notas y me pregunto cómo podré mejorarlas.*
8. *Aunque me doy cuenta de que la verdad cambia a medida que nuestro conocimiento aumenta, siento la necesidad de descubrir dicha verdad en cada momento.*
9. *Siento un profundo deseo de destacar en todas las materias.*
10. *Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria.*
11. *Cuando leo cosas nuevas, las relaciono automáticamente con lo que ya sé, y las veo bajo una nueva perspectiva.*
12. *Estudio de una manera muy sistemática a lo largo del curso y reviso los apuntes con regularidad.*

13. *Creo que los estudios superiores son imprescindibles para conseguir un trabajo estable y bien remunerado.*
14. *Todos los temas que tengo que estudiar me resultan interesantes una vez que profundizo en ellos.*
15. *Me considero una persona con ambición personal que quiere alcanzar el máximo en todo lo que hace.*
16. *Cuando tengo la posibilidad de elegir materias, me inclino por aquellas que se caracterizan por un contenido más factual (empírico) que teórico.*
17. *Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho.*
18. *Hago todas las tareas que me asignan cuanto antes.*
19. *Aunque estudio mucho para un examen, tengo la sensación de que puede no salirme bien.*
20. *Para mí estudiar ciertas materias de la carrera es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.*
21. *Si me llegase el caso estaría dispuesto a sacrificar la popularidad inmediata que pudiera tener entre los compañeros con tal de tener éxito en mis estudios y en el ejercicio de mi carrera.*
22. *En mis estudios me atengo a lo que específicamente se me señala. Creo que no es necesario hacer nada extra.*
23. *Intento relacionar lo que he aprendido en una materia con lo que ya sé de otras.*

24. *Después de una clase releo los apuntes para asegurarme de que están claros y los entiendo.*
25. *No empleo mucho tiempo en estudiar aquello que entiendo puede no salir en el examen.*
26. *Cuanto más estudio un tema, más me absorbe.*
27. *Al elegir una materia lo hago pensando primeramente en la nota que pueda obtener.*
28. *Como mejor aprendo es escuchando a aquellos profesores que dan la clase bosquejando con nitidez los puntos fundamentales.*
29. *Encuentro toda temática nueva interesante y dedico tiempo a ampliarla buscando información adicional.*
30. *Me pregunto a mí mismo/a sobre temas importantes hasta conseguir dominarlos perfectamente.*
31. *Aunque me desagrada la idea de pasar varios años cursando una carrera, entiendo que el resultado final merece la pena.*
32. *Creo que mi objetivo en esta vida es descubrir mi propia razón de ser y actuar estrictamente de acuerdo con dichos principios.*
33. *Lograr buenas notas lo veo como juego competitivo en el que me gusta jugar y ganar.*
34. *Prefiero aceptar las ideas de los profesores cuestionándolas sólo en circunstancia especiales.*
35. *Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés en diversas materias.*

36. *Intento leer toda la bibliografía complementaria que el profesor señala para cada tema.*
37. *Pienso que estoy en la Universidad porque así consigo un mejor puesto de trabajo.*
38. *Los estudios que realizo influyen decisivamente en mi manera de ver la vida.*
39. *Entiendo que la sociedad es básicamente competitiva y que esto se refleja también en el sistema educativo.*
40. *Creo que los profesores saben bastante más que yo. Por eso considero que lo que dicen es importante y no valoro solamente mi propia opinión.*
41. *Cuando leo, relaciono todo lo nuevo con lo que ya sé sobre el tema.*
42. *Tengo los apuntes estructurados y bien organizados.*

1.1.3.- DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS DEL CPE EN FUNCIÓN DE LAS SEIS SUBESCALAS

A continuación presentamos los 42 ítems que configuran el cuestionario CPE, agrupados en función de cada una de las seis subescalas que dan lugar a los tres enfoques de aprendizaje según la teoría de Biggs.

ENFOQUE SUPERFICIAL (SA)

MOTIVOS (SM)

1. *Elijo todas las materias de la carrera en función de los intereses de mercado más bien que movido por mi satisfacción personal.*
7. *Me desanimo cuando saco malas notas y me pregunto cómo podré mejorarlas.*
13. *Creo que los estudios superiores son imprescindibles para conseguir un trabajo estable y bien remunerado.*
19. *Aunque estudio mucho para un examen, tengo la sensación de que puede no salirme bien.*
25. *No empleo mucho tiempo en estudiar aquello que entiendo puede no salir en el examen.*
31. *Aunque me desagrada la idea de pasar varios años cursando una carrera, entiendo que el resultado final merece la pena.*
37. *Pienso que estoy en la universidad porque así consigo un mejor puesto de trabajo.*

ESTRATEGIAS (SS)

4. *Realmente sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. Entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo.*

10. *Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria.*
16. *Cuando tengo la posibilidad de elegir materias, me inclino por aquellas que se caracterizan por un contenido más factual (empírico) que teórico.*
22. *En mis estudios me atengo a lo que específicamente se me señala. Creo que no es necesario hacer nada extra.*
28. *Como mejor aprendo es escuchando a aquellos profesores que dan la clase bosquejando con nitidez los puntos fundamentales.*
34. *Prefiero aceptar las ideas de los profesores cuestionándolas sólo en circunstancias especiales*
40. *Creo que los profesores saben bastante más que yo. Por eso considero que lo que dicen es importante y no valoro solamente mi propia opinión.*

ENFOQUE PROFUNDO (DA)

MOTIVOS (DM)

2. *Estudiar me produce una sensación de satisfacción personal.*
8. *Aunque me doy cuenta de que la verdad cambia a medida que nuestro conocimiento aumenta, siento la necesidad de descubrir dicha verdad en cada momento.*
14. *Todos los temas que tengo que estudiar me resultan interesantes una vez que profundizo en ellos.*

20. *Para mí estudiar ciertas materias de la carrera es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.*
26. *Cuanto más estudio un tema, más me absorbe.*
32. *Creo que mi objetivo en esta vida es descubrir mi propia razón de ser y actuar estrictamente de acuerdo con dichos principios.*
38. *Los estudios que realizo influyen decisivamente en mi manera de ver la vida.*

ESTRATEGIAS (DS)

5. *Cuando estudio, pienso en las aplicaciones de lo que estudio a la vida real.*
11. *Cuando leo cosas nuevas, las relaciono automáticamente con lo que ya sé, y las veo bajo una nueva perspectiva.*
17. *Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho.*
23. *Intento relacionar lo que he aprendido en una materia con lo que ya sé de otras.*
29. *Encuentro toda temática nueva interesante y dedico tiempo a ampliarla buscando información adicional.*
35. *Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés en diversas materias.*
41. *Cuando leo, relaciono todo lo nuevo con lo que ya sé sobre el tema.*

ENFOQUE DE ALTO RENDIMIENTO (AA)

MOTIVOS (AM)

3. *Mi objetivo es sacar las máximas calificaciones para así tener acceso a los mejores puestos de trabajo.*
9. *Siento un profundo deseo de destacar en todas las materias.*
15. *Me considero una persona con ambición personal que quiere alcanzar el máximo en todo lo que hace.*
21. *Si me llegase el caso estaría dispuesto a sacrificar la popularidad inmediata que pudiera tener entre los compañeros con tal de tener éxito en mis estudios y en el ejercicio de mi carrera.*
27. *Al elegir una materia lo hago pensando primeramente en la nota que pueda obtener.*
33. *Lograr buenas notas lo veo como juego competitivo en el que me gusta jugar y ganar.*
39. *Entiendo que la sociedad es básicamente competitiva y que esto se refleja también en el sistema educativo.*

ESTRATEGIAS (AS)

6. *Resumo las lecturas señaladas por el profesor y las incluyo como parte de la materia en cuestión.*
12. *Estudio de una manera muy sistemática a lo largo del curso y reviso los apuntes con regularidad.*

18. *Hago todas las tareas que me asignan cuanto antes.*
24. *Después de una clase releo los apuntes para asegurarme de que están claros y los entiendo.*
30. *Me pregunto a mí mismo/a sobre temas importantes hasta conseguir dominarlos perfectamente.*
36. *Intento leer toda la bibliografía complementaria que el profesor señala para cada tema.*
42. *Tengo los apuntes estructurados y bien organizados.*

1.2.- LA PLANTILLA DE RESPUESTAS DEL CPE

El cuestionario va acompañado de una hoja de respuestas donde aparecen las instrucciones para su cumplimentación y la explicación del valor cuantitativo y cualitativo de los niveles de la escala Likert para cada ítem.

Además de las respuestas al cuestionario Biggs solicita de un modo confidencial y aunque la prueba es anónima, los datos de identificación correspondientes al centro, sexo, edad, años de estudio, país, trabajo del padre, planes futuros en su formación, auto-valoración del rendimiento académico, etc. En la adaptación española, los datos solicitados, también de un modo confidencial, son el nombre del centro de estudios, género, curso (primero/último), edad, opción de acceso a la titulación, nivel de estudios de los padres, etc., también se solicita el nombre y número

de D.N.I., pero no es de obligada cumplimentación. El formato de la dicha hoja de respuestas es el siguiente:

HOJA DE RESPUESTAS CPE (Cuestionario Procesos de Estudio)

Nombre y Apellidos DNI.....

Titulación Universidad de Murcia

Curso Grupo Número de asignaturas pendientes

Género: **1.** Hombre **2.** MujerEdad: **1.** 18 o menos **2.** 19-20 **3.** 21-22 **4.** 23 o más

Opción en la que elegiste la titulación que estudias:

1. Primera **2.** Segunda **3.** Tercera **4.** Cuarta **5.** Quinta o más

Modo de acceso a la Universidad y nota media:

Modo de acceso	Nota media
COU <input type="checkbox"/>	
Reforma <input type="checkbox"/>	
F. P. <input type="checkbox"/>	

Si el modo de acceso fue a través de COU, selecciona la opción cursada durante dicho curso: **1.** Ciencias puras **2.** Letras puras **3.** Ciencias mixtas **4.** Letras mixtas

Marca el número correspondiente al nivel de estudios de tu padre, de tu madre y de tus hermanos

Nivel de estudios del padre	Nivel de estudios de la madre	Indica si tienes hermanos y/o hermanas que estén cursando o hayan cursado estudios universitarios
0. Sin estudios 1. Estudios primarios 2. Estudios secundarios 3. Bachillerato 4. Universitarios medios 5. Universitarios superiores 6. Doctor	0. Sin estudios 1. Estudios primarios 2. Estudios secundarios 3. Bachillerato 4. Universitarios medios 5. Universitarios superiores 6. Doctor	NO <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> ¿Cuántos? ____

5. (casi) Siempre 4. Frecuentemente 3. A menudo 2. Algunas veces 1. Nunca

1.-	8.-	15.-	22.-	29.-	36.-
2.-	9.-	16.-	23.-	30.-	37.-
3.-	10.-	17.-	24.-	31.-	38.-
4.-	11.-	18.-	25.-	32.-	39.-
5.-	12.-	19.-	26.-	33.-	40.-
6.-	13.-	20.-	27.-	34.-	41.-
7.-	14.-	21.-	28.-	35.-	42.-

SS= SUMA 4+10+16+22+28+34+40 =
 SM= SUMA 1+7+13+19+25+31+37 =
 SA= SUMA SS+SM =
 DS= SUMA 5+11+17+23+29+35+41 =
 DM= SUMA 2+8+14+20+26+32+38 =

DA= SUMA DS+DM =
 AS= SUMA 6+12+18+24+30+36+42 =
 AM= SUMA 3+9+15+21+27+33+39 =
 AA= SUMA AS+AM =

2.- PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Los resultados de la investigación realizada con el Cuestionario sobre Procesos de Estudio en el contexto de la Universidad de Murcia empleado en el análisis de necesidades, se ha centrado en el colectivo de alumnos matriculados en la Universidad de Murcia durante el curso académico 1996-97 en primer y último curso de carrera. El total de estudiantes matriculados en nuestra Universidad durante dicho curso ha sido de 36.371, de los cuales 9.456 pertenecen a primer curso y 5.205 a último. El total de los participantes en dicha investigación ha sido de 3.861 estudiantes. La distribución de la muestra, de acuerdo con los datos de identificación, es la siguiente, presentada en función de las variables centro, género, curso y edad.

CENTRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frecuencia	344	285	253	324	42	79	276	130	131	267
Porcentaje	8.91	7.38	6.55	8.39	1.09	2.05	7.15	3.77	3.39	6.92
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	TOTAL
Frecuencia	216	103	80	369	347	206	120	148	141	3861
Porcentaje	5.59	2.67	2.07	9.56	8.99	5.34	3.11	3.83	3.65	100

GÉNERO	Hombres	Mujeres	TOTAL
Frecuencia	1278	2578	3856
Porcentaje	33.14	66.86	100

CURSO	Primero	Último	TOTAL
Frecuencia	2560	1299	3859
Porcentaje	66.34	33.66	100

EDAD	Hasta 18 años	De 19 a 20 años	De 21 a 23 años	De 24 a 26 años	27 años ó más	TOTAL
Frecuencia	1118	1736	746	216	21	3837
Porcentaje	29.14	45.24	19.44	5.63	0.55	100

El procedimiento seguido en esta investigación reúne las características de los trabajos tipo encuesta o survey, ya que el cuestionario se aplicó durante la hora de clase, previo permiso a los profesores, a todos los estudiantes que se encontraban en el aula en los grupos seleccionados el día y hora fijados para cada curso y centro. Al comenzar la sesión se indicó que aquellos que no quisieran participar podían abandonar el aula. El abandono fue prácticamente nulo en todas las sesiones. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo por los miembros del equipo de investigación, garantizando de ese modo la identidad instruccional a todos los grupos.

De los objetivos planteados en la investigación original, presentamos algunos de los resultados más relevantes en los cuatro apartados siguientes, ya que éstos avalan el análisis de necesidades realizado, que a su vez justifica el diseño del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.).

3.- PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS ÍTEMS, SUBESCALAS Y ESCALAS DEL CPE

El estudio de las propiedades psicométricas de un cuestionario debe ser una de las primeras cuestiones a explorar antes de analizar los datos, las relaciones entre dichos datos, o las interpretaciones de los mismos para dar respuesta a otros objetivos; ya que primero debe constatarse que el instrumento es válido y fiable para medir aquello que queremos analizar.

Tanto Biggs (1987a) como otros autores (Hattie y Watkins, 1981; O'Neil y Child, 1984; Kember y Gow, 1990; Beckwith, 1991; etc.), han calculado los coeficientes de fiabilidad de las escalas y subescalas del CPE utilizando el procedimiento de Cronbach (1951). Este coeficiente alfa es equivalente al coeficiente número 20 de Kuder-Richardson.

Para el cálculo de la fiabilidad del instrumento en nuestro contexto, hemos utilizado el módulo TESTAT, versión 2.0 del paquete estadístico SYSTAT (1990). Basándonos en el modelo clásico para hacer comparables nuestros resultados con los presentados por Biggs y con otros estudios anteriores.

Mediante el análisis clásico se obtiene un resumen de la estadística descriptiva del test, los coeficiente de fiabilidad del test total, y de las dos mitades (pares e impares), el coeficiente Spearman-Brown, etc. Permite calcular, además, los errores estándar de medida para los intervalos de las puntuaciones y, por último, efectuar el análisis estadístico de cada uno de los ítems incluyendo la media, la desviación estándar, la correlación del ítem con el test total (incluido y excluido el ítem), etc.

Los datos más importantes, referentes a la fiabilidad de la prueba total en la muestra española, están recogidos en la tabla 3.1. Dado que Biggs no ha suministrado información sobre la fiabilidad de la prueba total, nos limitaremos a comentar los datos obtenidos en la Universidad de Murcia.

Biggs (1987a) consideró “altamente” satisfactorios los datos obtenidos de las muestras que estudió deduciendo de los mismos que los estudiantes despliegan un grado elevado de estabilidad en sus motivos y estrategias, aunque, el autor únicamente facilita datos correspondientes a las escalas y subescalas, pero no indica la fiabilidad de la prueba total.

La fiabilidad de la prueba total en la muestra de la Universidad de Murcia ha alcanzado un coeficiente de .790. Este coeficiente es considerado bastante aceptable.

ESTUDIO	TEST TOTAL	MITAD PAR	MITAD IMPAR
UNIV. MURCIA	.790	.648	.673
PRIMER CURSO	.785	.639	.665
ULTIMO CURSO	.787	.655	.662

Tabla 3.1.- Coeficientes de fiabilidad de la prueba total

3.1.- FIABILIDAD DE LAS ESCALAS Y SUBESCALAS

En cuanto a la fiabilidad a nivel de escalas, en la tabla 3.2 se observa que de las tres, enfoque superficial (**SA**), profundo (**DA**) y de alto rendimiento (**AA**), la que arroja un coeficiente más bajo es la de enfoque superficial (**SA**).

Esta tónica se repitió cuando los datos se analizan en función del curso, la titulación y el género, siendo en todos los subgrupos la escala menos consistente. Los datos de la muestra murciana coinciden con los presentados por Biggs en los que observamos que la escala que arroja el coeficiente más bajo ha sido igualmente la de enfoque superficial (**SA**).

ESCALAS	SA	DA	AA
(Hernández Pina, 1993)	.533	.801	.726
UNIV. MURCIA (1999)	.527	.807	.718
BIGGS (CAE)	.680	.790	.770
BIGGS (Universidad)	.730	.810	.780
O'NEILL-CHILD	.640	.760	.780
HATTIE-WATKINS	.750	.790	.770
KEMBER-GOW	.720	.800	.790

Tabla 3.2.- Coeficientes de fiabilidad de las escalas

En el estudio de la fiabilidad de las subescalas, los resultados han seguido la misma tendencia que las escalas. Las subescalas del enfoque superficial (**SA**), resultaron ser menos fiables que las correspondientes a los enfoques profundo (**DA**) y de alto rendimiento (**AA**); más bajas incluso que las obtenidas por Biggs y los otros investigadores (Tabla 3.3).

	SM	SS	DM	DS	AM	AS
UNIVER. MURCIA	.35	.40	.66	.59	.65	.68
BIGGS (CAE)	.51	.62	.63	.73	.71	.75
BIGGS (UNIV.)	.61	.66	.65	.75	.72	.77
O'NEILL-CHILD	.55	.56	.64	.65	.72	.73
HATTIE-WATKINS	.60	.69	.67	.72	.70	.74
KEMBER-GOW	.61	.57	.66	.72	.73	.76
BECKWITH	.57	.43	.60	.66	.72	.60

Tabla 3.3.- Coeficientes de fiabilidad de las subescalas

Al igual que sucediera con los datos de Biggs, O'Neil y Child, Hattie y Watkins, Kember y Gow y Beckwith, las subescalas correspondientes a las estrategias, arrojaron en general, valores algo mayores que las motivaciones, lo que nos podría indicar una mayor estabilidad de los ítems dentro de las subescalas de estrategias.

3.2.- ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS

Del análisis general del cuestionario con la muestra total observamos algunos ítems con un bajo grado de consistencia interna. Este análisis, nos ha permitido determinar las razones de la baja fiabilidad, de algunos ítems de la escala y subescalas del enfoque superficial (SA). En la tabla 3.4 identificamos dichos ítems y la subescala a la que pertenecen.

Los ítems con coeficientes inferiores a .200, pertenecieron todos a las subescalas del enfoque superficial (SA), tanto en el análisis efectuado para toda la población como en los subgrupos de primero y último curso de carrera. Coincidimos con Biggs (1993) en afirmar que estos ítems necesitan una revisión teórica y contextual con el fin de hacerlos más operativos y fiables.

ÍTEMS	R ÍTEM-TOTAL	ÍNDICE FIABILIDAD
1 SM	.116	.138
2 DM	.375	.425
3 AM	.430	.559
4 SS	-.059	-.069
5 DS	.363	.436
6 AS	.310	.409
7 SM	.316	.412
8 DM	.437	.507
9 AM	.471	.626
10 SS	.107	.118
11 DS	.429	.453
12 AS	.435	.498
13 SM	.313	.394
14 DM	.417	.460
15 AM	.473	.561
16 SS	.215	.266
17 DS	.419	.477
18 AS	.405	.471
19 SM	.248	.317
20 DM	.427	.535
21 AM	.332	.474
22 SS	-.027	-.031
23 DS	.461	.500
24 AS	.394	.499
25 SM	.023	.031
26 DM	.432	.482
27 AM	.186	.231
28 SS	.260	.317
29 DS	.384	.356
30 AS	.458	.483
31 SM	.321	.369
32 DM	.297	.337
33 AM	.416	.567
34 SS	.204	.237
35 DS	.371	.409
36 AS	.340	.348
37 SM	.222	.306
38 DM	.411	.497
39 AM	.259	.232
40 SS	.291	.330
41 DS	.530	.540
42 AS	.530	.540

Tabla 3.4.- Índices de fiabilidad de los ítems

4.- ESTRUCTURA FACTORIAL DE LOS ÍTEMS, SUBESCALAS Y ESCALAS DEL CPE

Para determinar la estructura factorial del CPE se ha utilizado el análisis de componentes principales, que tiene como finalidad encontrar la estructura subyacente latente a un grupo de variables. El análisis de componentes principales tiene un carácter exploratorio y ha sido empleado para comprobar la estructura que subyace a los datos recogidos en la Universidad de Murcia, comparándolos con el modelo que propone Biggs, y con los datos empíricos aportados por otras investigaciones (Wilkinson, 1990; Tabachnick y Fidell, 1989).

Los resultados ofrecidos por Biggs (1987a) y O'Neil y Child (1984) han sido calculados mediante el análisis de componentes principales con rotación varimax, y valores Eigen mayor que uno. Beckwith (1991); Christesen, Massey e Isaac (1991) y Kember y Gow (1990), utilizaron el análisis de componentes principales con rotación varimax y una solución de seis factores.

P3 AM		0.685								
P33 AM		0.683								
P18 AS			0.687							
P12 AS			0.674							
P24 AS			0.653							
P42 AS			0.639							
P40 SS				0.607						
P34 SS				0.563						
P22 SS					-0.727					
P4 SS					-0.693					
P29 DS						0.686				
P35 DS						0.640				
P36 AS						0.587				
P30 AS						0.548				
P26 DM						0.523	0.319			
P2 DM							0.528			
P14 DM						0.331	0.520			
P7 SM								0.726		
P19 SM								0.695		
P16 SS									0.657	
P32 DM									0.554	
P13 SM										0.750
P37 SM							-0.323			0.607
P31 SM										0.527
P1 SM							0.385			
P38 DM										
P21 AM		0.340								
P28 SS				0.446						
P17 DS						0.441				
P27 AM							-0.483			
P39 AM				0.403						
P8 DM										
P25 SM					-0.330		-0.367			
P20 DM						0.302	0.488			
P10 SS								0.452		
P6 AS										
Varianza	2.754	2.508	2.269	1.574	1.820	2.776	2.024	1.616	1.238	1.538
%	6.537	5.962	5.402	3.759	4.334	6.609	4.819	3.849	2.946	3.663

Tabla 3.5.- Distribución de las cargas factoriales

El primer factor satura a cuatro ítems, pertenecientes a la escala de enfoque profundo (**DA**), y concretamente a la estrategia profunda (**DS**). Por el tipo de ítems que aparecen en este factor, podría denominarse de estrategia profunda (**DS**).

El segundo factor satura a cinco ítems correspondientes a la motivación de alto rendimiento (**AM**). Este factor podríamos denominarlo motivo de alto rendimiento (**AM**).

El tercer factor claramente puede quedar definido como estrategia de alto rendimiento (**AS**).

El cuarto factor satura a cuatro ítems, tres que pertenecen a la subescala de estrategia superficial (**SS**) y uno a motivo de alto rendimiento (**AM**).

El quinto factor está compuesto por tres ítems que saturan negativamente a la subescalas de estrategia (**SS**) y motivo superficial (**SM**). Estos dos factores, el cuarto y el quinto, podría denominarse de estrategia superficial (**SS**).

El factor sexto satura a ocho ítems, tres pertenecientes a la estrategia profunda (**DS**), dos a la estrategia de alto rendimiento (**AS**) y tres de motivo profundo (**DM**). Aparece, por tanto, como un factor muy heterogéneo.

El factor séptimo satura a siete ítems correspondientes, dos a motivo profundo (**DM**), tres a motivo superficial (**SM**) (uno con

saturación positiva y dos con negativa), uno negativamente a motivo de alto rendimiento (**AM**) y otro a estrategia profunda (**DS**). Aparece también como un factor que recoge ítems de varias subescalas.

El siguiente factor, el octavo, satura a tres ítems, dos a motivo superficial (**SM**) y otro, a estrategia superficial (**SS**).

El factor noveno satura a dos ítems correspondientes a la motivación profunda (**DM**), y a la estrategia superficial (**SS**).

El factor décimo, satura a tres ítems pertenecientes a la motivación superficial (**SM**).

Por último, encontramos una serie de ítems que no han sido saturados por ningún factor: 38, 8, 6 y 10.

De este análisis se desprende que existen varios factores que dan homogeneidad a varias de las subescalas definidas en la teoría de los enfoques, siendo las estrategias profundas (**DS**), el motivo de alto rendimiento (**AM**), las estrategias de alto rendimiento (**AS**) y las estrategias superficiales (**SS**), las más claramente definidas.

Tanto en el estudio de Biggs (1987a), como en el nuestro, la escala profunda (**DA**) y la escala de alto rendimiento (**AA**), son las que presentan la estructura factorial más clara. O'Neil y Child (1984), encontraron una estructura aún más clara que la de Biggs.

Los ítems del enfoque superficial (**SA**), quedaron estructurados bajo un solo factor prácticamente; el enfoque profundo (**DA**) en tres y el enfoque de alto rendimiento (**AA**) en otros tres.

4.2.- ESTRUCTURA FACTORIAL DE SEGUNDO ORDEN

El análisis de componentes principales también ha sido realizado a las subescalas (Tabla 3.6) con el fin de comprobar su estructura factorial y, si los resultados de Biggs (1987a) coincidían con los hipotetizados en su modelo en el que establecía que las dos subescalas (motivo y estrategia), dentro de cada enfoque (superficial, profundo y alto rendimiento) son saturadas por un mismo factor.

	ANÁLISIS FACTORIAL SUBESCALAS	
	1	2
DS	0.846	
DM	0.795	
AS	0.761	
SM		0.777
SS		0.743
AM	0.374	0.630
Eigen	2.121	1.572
Porcentaje Varianza	35.351	26.203
TOTAL	61.554	

Tabla 3.6.- Estructura factorial de segundo orden

Estos resultados nos permiten afirmar que existen dos factores que explican el 61.55% de la varianza total, tal como se

aprecia en la matriz rotada de la tabla 3.6. El primer factor, podríamos denominarlo profundo de alto rendimiento, y el segundo, superficial de alto rendimiento. La figura 3.2 representa gráficamente los resultados.

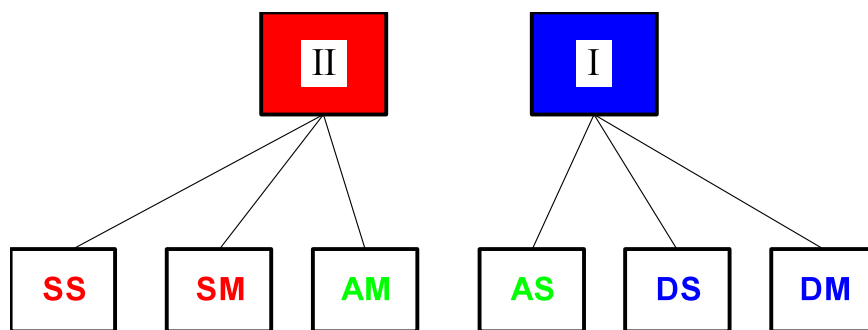


Figura 3.2.- Análisis factorial de las subescalas

Los análisis iniciales realizados por Biggs indican que los enfoques superficial (*SA*) y profundo (*DA*), pueden teóricamente combinarse con el enfoque de alto rendimiento (*AA*), ya que existe una cierta intercorrelación entre las distintas subescalas (motivos y estrategias). El autor, conjetura con la existencia de una estructura de tercer orden, aún más simple, y capaz de explicar los procesos de aprendizaje. Para comprobar esta hipótesis, Biggs efectúa un análisis factorial de tercer orden entre las escalas.

4.3.- ESTRUCTURA FACTORIAL DE TERCER ORDEN

El análisis factorial de tercer orden presenta una estructura de dos factores, que explica el 83.74% de la varianza (Tabla 3.7). El

primer factor satura a las escalas profunda (DA) y de alto rendimiento (AA), y el segundo factor, a la escala superficial (SA). Estos resultados (Figura 3.3), confirman la teoría inicial de un enfoque profundo (DA) y otro superficial (SA), en los estudiantes universitarios (Marton y Säljö, 1984), es decir, un buen enfoque de aprendizaje y un mal enfoque de aprendizaje, en términos de rendimiento y calidad en el aprendizaje. Los resultados similares en diversos contextos de una estructura en dos factores, ha dado lugar a la revisión del cuestionario S.P.Q., y a una nueva propuesta, que Biggs ha denominado R-SPQ-2F (2001). Este cuestionario ha sido traducido y adaptado al español, por el grupo de investigación que dirige la Prof. Hernández Pina.

	ANÁLISIS FACTORIAL ENFOQUES	
	1	2
DA	0.881	
AA	0.820	
SA		0.974
Eigen	1.451	1.064
Porcentaje Varianza	48.366	35.482
TOTAL	83.848	

Tabla 3.7.- Análisis factorial de tercer orden

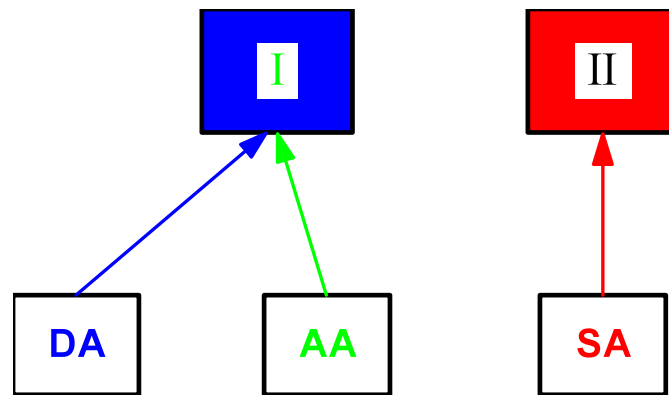


Figura 3.3.- Análisis factorial de las escalas

A partir de estos los resultados, podemos afirmar que el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE), diseñado por Biggs (1987a) y traducido a nuestro contexto, es una herramienta válida y fiable, para el análisis de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Por lo tanto también es una herramienta válida y fiable para detectar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en la Universidad de Murcia.

5.- RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CPE EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

En este apartado describimos los resultados de la aplicación del Cuestionario sobre Procesos de Estudio en los estudiantes de la Universidad de Murcia. Estos resultados aportan una visión general de las características del aprendizaje en dichos estudiantes, haciendo especial hincapié en aquellos que presentan un enfoque superficial en su aprendizaje, ya que son considerados sujetos de especial atención o sujetos de riesgo.

5.1.- DESCRIPCIÓN DE LOS MOTIVOS, ESTRATEGIAS Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN TERMINOS DE MEDIA

En la tabla 3.8 figuran los resultados de los análisis descriptivos realizados a los datos aportados por los 3.861 participantes en el estudio a nivel de motivos y estrategias de aprendizaje, así como, de los enfoques.

	SS	SM	DS	DM	AS	AM
Nº DE CASOS	3861	3861	3861	3861	3861	3861
MÍNIMO	8.000	10.000	7.000	8.000	7.000	7.000
MÁXIMO	35.000	35.000	35.000	35.000	35.000	35.000
RANGO	27.000	25.000	28.000	27.000	28.000	28.000
MEDIA	20.817	25.055	22.237	23.636	19.573	21.840
DESV. TÍPICA	3.857	4.104	4.714	4.692	4.810	5.024
SKEWNESS (G1)	0.116	-0.253	-0.043	-0.105	0.114	0.070
KURTOSIS (G2)	-0.052	-0.143	-0.352	-0.376	-0.279	-0.550

	SA	DA	AA
Nº DE CASOS	3861	3861	3861
MÍNIMO	24.000	19.000	19.000
MÁXIMO	66.000	70.000	65.000
RANGO	42.000	51.000	46.000
MEDIA	45.872	45.873	41.413
DESV. TÍPICA	6.491	8.369	7.851
SKEWNESS (G1)	-0.067	-0.063	0.035
KURTOSIS (G2)	-0.044	-0.282	-0.301
FRECUENCIAS	1725	1651	485
PORCENTAJES	44.68	42.76	12.56

Tabla 3.8.- Análisis descriptivo de las subescalas y escalas

En las *subescalas*, observamos que la media más baja se localiza en las estrategias de alto rendimiento (**AS**), seguida por las estrategias superficiales (**SS**) y motivos de alto rendimiento (**AM**).

La media más alta se corresponde con la motivación superficial (**SM**), seguida de la motivación profunda (**DM**). En todas las subescalas la puntuación máxima ha coincidido con la máxima posible en la subescala, siendo los rangos prácticamente idénticos en todas ellas excepto en motivación superficial (**SM**) que ha resultado ser el más bajo.

Dentro de cada enfoque las medias de las subescalas de motivación han sido más altas que las de su correspondiente estrategia. La subescala que ha resultado ser más homogénea (desviación típica más baja), ha sido la de estrategia superficial (**SS**) y la más heterogénea (desviación típica más alta), la motivación de alto rendimiento (**AM**). En cuanto a la asimetría y curtosis recordemos que cuanto más se acercan a cero, más se aproxima la distribución a la curva normal. En nuestro caso, de todas las subescalas, la más normal ha resultado ser la de estrategia superficial (**SS**) que resultó ser también la más homogénea. La motivación de alto rendimiento (**AM**), ha sido la más platicúrtica, dato que coincide con la dispersión mostrada por su desviación estándar, la más alta de todas.

En cuanto a los resultados en las **escalas** (Tabla 3.8), la media más baja se localiza en alto rendimiento (**AA**), mientras que los enfoques profundo (**DA**) y superficial (**SA**), presentan los valores más altos y similares.

La diferencia entre estas medias resultó ser significativa entre **DA** vs **AA** y **SA** vs **AA**, a un nivel de confianza .000,

pero no entre **SA** y **DA**. Estos datos son muy parecidos a un estudio previo (Hernández Pina, 1993), en el que las medias resultaron ser **SA**=45.30, **DA**=45.94 y **AA**=39.82. Las puntuaciones más homogéneas se observaron en el enfoque superficial (**SA**), siendo el enfoque profundo (**DA**), el que se caracterizó por tener los datos más heterogéneos.

5.2.- DESCRIPCIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN TÉRMINOS PORCENTUALES

El proceso seguido para efectuar el análisis porcentual en el uso de los enfoques de aprendizaje es el siguiente: una vez que los participantes cumplieron el cuestionario CPE, y se le calculó a cada estudiante la puntuación para cada uno de los enfoques, se le etiquetó en el enfoque en el que obtuvo mayor puntuación. Una vez perfilado cada estudiante en uno de los tres enfoques, calculamos el porcentaje de estudiantes en cada uno de ellos.

En la figura 3.4, observamos que el 45% de los participantes emplean predominantemente enfoque superficial (**SA**) en sus situaciones de aprendizaje, seguido del 43% de enfoque profundo (**DA**) y, solamente un 12% utiliza enfoque de alto rendimiento (**AA**). Lo que indica que casi la mitad de los estudiantes que han participado en este estudio emplean un mal enfoque de aprendizaje que correlaciona de un modo muy elevado con un rendimiento bajo en los estudios.

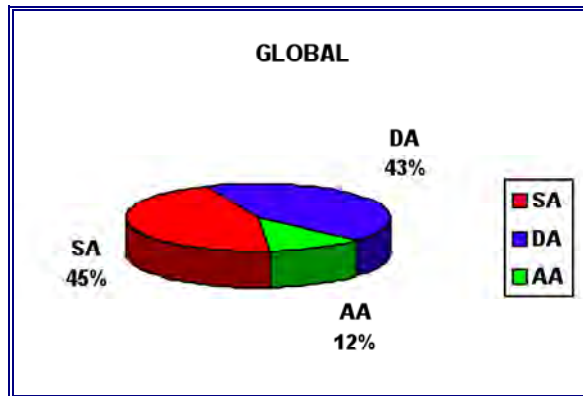


Figura 3.4.- Distribución porcentual de enfoques de aprendizaje

5.3.- COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS A NIVEL INTERNACIONAL

Si comparamos las medias de los enfoques de aprendizaje en la muestra seleccionada de la Universidad de Murcia, con los datos aportados por Biggs (1987a), de otras investigaciones, observamos que los resultados son muy similares tal y como se deduce de la tabla 3.9.

	A	B	C	D	E	F	G
N	2.240	181	36	29	82	1.905	3.861
SUPERFICIAL	43.4	42.2	42.1	44.7	41.6	45.30	45.87
PROFUNDO	44.0	45.2	45.1	46.1	47.7	45.94	45.87
ALTO RENDIMIENTO	40.1	39.4	40.9	39.8	41.4	39.82	41.41
... A ... Australia				... E ... Otros			
... B ... Gran Bretaña				... F ... España 1993			
... C ... Europa				... G ... España 1996/97			
... D ... Asia							

Tabla 3.9.- Medias de los enfoques de aprendizaje en diversas muestras a nivel internacional.

Los datos que figuran en la columna C, corresponden a Europa, aunque Biggs no señala que se hayan recogido datos de España. De ahí que la aportación desde nuestro contexto adquiera una importancia especial, máxime si tenemos en cuenta que el número de sujetos que han participado en ambos estudios, es bastante elevado.

De acuerdo con los datos que aparecen en la tabla 3.9, en la muestra australiana la media más alta corresponde a enfoque profundo (DA), seguida de enfoque superficial (SA) y de alto rendimiento (AA). En los datos de Españoles (columna F y G), se observa una similitud en los valores de enfoque superficial (SA) y enfoque profundo (DA). Curiosamente, esta prelación se ha mantenido en las restantes muestras de Biggs pese al número limitado de sujetos que las constituyen.

6.- LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE DIECINUEVE TITULACIONES DE LA UNIVER. DE MURCIA

En este apartado se analizan las diferencias existentes en los enfoques de aprendizaje de diecinueve titulaciones de la Universidad de Murcia. Estos resultados se incluyen en este trabajo ya que aportan una visión panorámica de los enfoques de aprendizaje de la mayoría de titulaciones de nuestro contexto universitario.

El análisis de las características diferenciales del aprendizaje en diversas titulaciones aporta una información imprescindible para describir el perfil de aprendizaje más adecuado a cada titulación, y que de ese modo podamos intervenir diseñando o adaptando un programa de intervención que mejore las características del aprendizaje de los estudiantes de dichas titulaciones.

En la tabla 3.10 incluimos los resultados del análisis descriptivo y exploratorio, de los enfoques de aprendizaje a nivel global, y en función de los diecinueve centros de aplicación.

	TOTAL			BIOLÓGICAS		
	SA	DA	AA	SA	DA	AA
Nº DE CASOS	3861	3861	3861	343	343	343
MÍNIMO	24.000	19.000	19.000	27.000	25.000	19.000
MÁXIMO	66.000	70.000	65.000	66.000	65.000	64.000
RANGO	42.000	51.000	46.000	39.000	40.000	45.000
MEDIA	45.872	45.873	41.413	45.708	46.105	40.472
DESV. TÍPICA	6.491	8.369	7.851	6.614	8.101	7.496
SKEWNESS (G1)	-0.067	-0.063	0.035	-0.081	-0.103	0.101
KURTOSIS (G2)	-0.044	-0.282	-0.301	0.010	-0.382	-0.166
MEDIANA	46.000	46.000	41.000	46.000	46.000	40.000
FRECUENCIA	1725	1651	485	141	167	35
PORCENTAJE	44.68	42.76	12.56	41.11	48.69	10.20

	ECONÓMICAS			DERECHO		
	SA	DA	AA	SA	DA	AA
Nº DE CASOS	286	286	286	253	253	253
MÍNIMO	31.000	23.000	24.000	30.000	26.000	25.000
MÁXIMO	61.000	66.000	62.000	66.000	69.000	65.000
RANGO	30.000	43.000	38.000	36.000	43.000	40.000
MEDIA	47.713	44.689	42.444	47.605	46.731	42.676
DESV. TÍPICA	5.964	8.319	7.649	6.840	8.431	7.841
SKEWNESS (G1)	-0.183	0.020	0.085	0.101	-0.187	0.030
KURTOSIS (G2)	-0.206	-0.192	-0.266	-0.223	-0.484	-0.508
MEDIANA	48.000	45.000	43.000	47.000	47.000	42.000
FRECUENCIA	148	95	43	119	93	41
PORCENTAJE	51.75	33.22	15.03	47.04	36.76	16.21

	PEDAGOGÍA			FILOSOFÍA		
	SA	DA	AA	SA	DA	AA
Nº DE CASOS	324	324	324	42	42	42
MÍNIMO	27.000	25.000	22.000	24.000	28.000	22.000
MÁXIMO	62.000	65.000	61.000	55.000	70.000	64.000
RANGO	35.000	40.000	39.000	31.000	42.000	42.000
MEDIA	45.583	45.883	42.133	37.571	50.119	37.929
DESV. TÍPICA	6.811	8.130	7.855	6.851	9.673	8.962
SKEWNESS (G1)	-0.063	0.071	-0.028	0.237	-0.057	0.404
KURTOSIS (G2)	-0.522	-0.545	-0.704	-0.044	-0.290	-0.016
MEDIANA	45.000	45.500	42.000	37.500	50.500	37.000
FRECUENCIA	141	134	49	5	32	5
PORCENTAJE	43.52	41.36	15.12	11.90	76.19	11.90

	INFORMÁTICA			FILOLOGÍA		
	SA	DA	AA	SA	DA	AA
Nº DE CASOS	79	79	79	276	276	276
MÍNIMO	34.000	23.000	22.000	29.000	25.000	22.000
MÁXIMO	62.000	64.000	52.000	63.000	66.000	62.000
RANGO	28.000	41.000	30.000	34.000	41.000	40.000
MEDIA	46.519	43.671	39.494	45.478	46.199	42.268
DESV. TÍPICA	6.108	8.618	7.369	6.640	8.852	8.255
SKEWNESS (G1)	0.130	-0.234	-0.265	0.105	-0.024	0.116
KURTOSIS (G2)	-0.317	0.025	-0.410	-0.065	-0.600	-0.341
MEDIANA	46.000	44.000	40.000	45.000	46.000	42.000
FRECUENCIA	45	29	5	115	120	41
PORCENTAJE	56.96	37.71	6.33	41.67	43.48	14.86

	MATEMÁTICAS			MEDICINA		
	SA	DA	AA	SA	DA	AA
Nº DE CASOS	130	130	130	131	131	131
MÍNIMO	30.000	22.000	19.000	25.000	28.000	29.000
MÁXIMO	64.000	70.000	63.000	60.000	69.000	64.000
RANGO	34.000	48.000	44.000	35.000	41.000	35.000
MEDIA	46.438	46.477	43.308	44.817	50.519	45.740
DESV. TÍPICA	6.481	8.286	8.370	6.589	7.144	7.478
SKEWNESS (G1)	0.130	-0.017	-0.008	-0.586	-0.157	-0.018
KURTOSIS (G2)	0.336	0.312	-0.314	0.157	0.183	-0.441
MEDIANA	46.000	46.000	43.500	44.000	50.000	46.000
FRECUENCIA	57	50	23	30	80	21
PORCENTAJE	43.85	38.46	17.69	22.90	61.07	16.03

	PSICOLOGÍA			QUÍMICAS		
	SA	DA	AA	SA	DA	AA
Nº DE CASOS	267	267	267	216	216	216
MÍNIMO	25.000	22.000	21.000	30.000	23.000	23.000
MÁXIMO	63.000	68.000	63.000	62.000	64.000	61.000
RANGO	38.000	46.000	42.000	32.000	41.000	38.000
MEDIA	45.172	47.288	40.090	46.481	45.954	41.444
DESV. TÍPICA	6.259	7.963	7.405	5.739	8.642	8.159
SKEWNESS (G1)	-0.004	-0.253	0.079	0.175	-0.064	-0.055
KURTOSIS (G2)	0.157	0.183	-0.441	0.044	-0.457	-0.427
MEDIANA	46.000	50.000	46.000	46.500	46.000	41.500
FRECUENCIA	100	151	16	102	82	32
PORCENTAJE	37.45	56.55	5.99	47.22	37.96	14.81

	VETERINARIA			BIBLIOTECONOMÍA		
	SA	DA	AA	SA	DA	AA
Nº DE CASOS	103	103	103	80	80	80
MÍNIMO	31.000	19.000	21.000	30.000	29.000	22.000
MÁXIMO	57.000	67.000	62.000	57.000	65.000	60.000
RANGO	26.000	48.000	41.000	27.000	36.000	38.000
MEDIA	45.087	45.767	40.903	45.050	44.463	40.438
DESV. TÍPICA	5.586	8.405	8.110	6.258	8.326	7.673
SKEWNESS (G1)	-0.233	-0.169	-0.083	-0.418	0.242	0.011
KURTOSIS (G2)	-0.254	0.402	-0.446	-0.206	-0.414	0.038
MEDIANA	45.000	46.000	41.000	46.000	45.000	40.000
FRECUENCIA	45	50	8	38	30	12
PORCENTAJE	43.69	48.54	7.77	47.50	37.50	15.00

	ENFERMERÍA			E.U. EMPRESARIALES		
	SA	DA	AA	SA	DA	AA
Nº DE CASOS	369	369	369	347	347	347
MÍNIMO	26.000	20.000	21.000	29.000	24.000	24.000
MÁXIMO	64.000	67.000	61.000	63.000	67.000	61.000
RANGO	38.000	47.000	40.000	34.000	43.000	37.000
MEDIA	44.916	47.190	40.580	46.542	43.876	40.971
DESV. TÍPICA	6.746	8.211	7.639	5.939	8.400	7.593
SKEWNESS (G1)	0.135	-0.193	-0.016	-0.089	0.038	0.001
KURTOSIS (G2)	-0.203	-0.137	-0.435	0.198	-0.241	-0.218
MEDIANA	45.000	48.000	40.000	47.000	44.000	41.000
FRECUENCIA	153	189	27	187	116	44
PORCENTAJE	41.46	51.22	7.32	53.89	33.43	12.68

	GRADUADO SOCIAL			TRABAJO SOCIAL		
	SA	DA	AA	SA	DA	AA
Nº DE CASOS	206	206	206	120	120	120
MÍNIMO	30.000	24.000	19.000	24.000	28.000	20.000
MÁXIMO	62.000	63.000	60.000	61.000	65.000	60.000
RANGO	32.000	39.000	41.000	37.000	37.000	40.000
MEDIA	47.383	42.248	41.296	45.342	46.992	39.842
DESV. TÍPICA	6.123	7.752	7.591	6.880	7.675	7.852
SKEWNESS (G1)	-0.305	0.170	0.095	-0.208	-0.019	0.030
KURTOSIS (G2)	-0.253	-0.016	-0.117	0.010	-0.258	-0.027
MEDIANA	48.000	42.000	40.500	45.000	47.000	40.000
FRECUENCIA	130	43	33	48	62	10
PORCENTAJE	63.11	20.87	16.02	40.00	51.67	8.33

	MAGISTERIO			FISIOTERÁPIA		
	SA	DA	AA	SA	DA	AA
Nº DE CASOS	148	148	148	141	141	141
MÍNIMO	35.000	24.000	23.000	30.000	28.000	22.000
MÁXIMO	60.000	61.000	57.000	61.000	65.000	61.000
RANGO	25.000	37.000	34.000	31.000	37.000	39.000
MEDIA	45.588	42.831	39.851	44.255	47.688	42.149
DESV. TÍPICA	5.633	7.815	7.338	6.201	7.102	7.835
SKEWNESS (G1)	0.392	0.070	-0.052	0.008	-0.240	-0.106
KURTOSIS (G2)	-0.539	-0.402	-0.481	-0.332	0.171	-0.319
MEDIANA	44.500	43.000	40.000	45.000	48.000	42.000
FRECUENCIA	82	51	15	39	77	25
PORCENTAJE	51.45	34.46	10.14	27.66	54.61	17.73

Tabla 3.10.- Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje por titulaciones

6.1.- PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS EN TÉRMINOS DE MEDIA

Interpretando los resultados en términos de media, podemos hacer dos clasificaciones. Estas clasificaciones se basan en la media que cada enfoque obtenga tras el análisis. Se han encontrado titulaciones cuya media es mayor en enfoque superficial (SA), otras en profundo (DA), pero ninguna en enfoque de alto rendimiento (AA).

En la primera clasificación (Tabla 3.11), tras localizar las titulaciones con la media más elevada en enfoque superficial (SA) los ordenamos de mayor a menor intensidad, quedando como sigue:

ENFOQUE SUPERFICIAL		
1	(2)	ECONÓMICAS
2	(3)	DERECHO
3	(16)	GRADUADO SOCIAL
4	(15)	EMPRESARIALES
5	(6)	INFORMÁTICA
6	(11)	QUÍMICAS
7	(18)	MAGISTERIO
8	(13)	BIBLIOTECONOMÍA

Tabla 3.11.- Orden de los centros en función de la intensidad de la media en el enfoque superficial (SA)

En la segunda clasificación (Tabla 3.12), tras localizar las titulaciones con la media más elevada en enfoque profundo (**DA**), los ordenamos de mayor a menor intensidad, quedando como sigue:

ENFOQUE PROFUNDO		
1	(9)	MEDICINA
2	(5)	FILOSOFÍA
3	(19)	FISIOTERAPIA
4	(10)	PSICOLOGÍA
5	(14)	ENFERMERÍA
6	(17)	TRABAJO SOCIAL
7	(8)	MATEMÁTICAS
8	(7)	FILOLOGÍA
9	(1)	BIOLÓGICAS
10	(4)	PEDAGOGÍA
11	(12)	VETERINARIA

Tabla 3.12.- Orden de los centros en función de la intensidad de la media en el enfoque profundo (**DA**)

6.2.- PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS EN TÉRMINOS PORCENTUALES

Interpretando los resultados en términos de porcentajes, se realizan igualmente dos clasificaciones. Éstas se basan en el número de estudiantes que emplean un determinado enfoque de aprendizaje en una titulación.

En la primera clasificación (Tabla 3.13), se incluyen las titulaciones cuyos estudiantes emplean, predominantemente, el enfoque superficial (**SA**) en sus tareas de aprendizaje, en este caso son diez centros. Ordenados de mayor a menor porcentaje, quedando como sigue:

ENFOQUE SUPERFICIAL			
1	(16)	GRADUADO SOCIAL	63%
2	(6)	INFORMÁTICA	57%
3	(18)	MAGISTERIO	55%
4	(15)	E.U. EMPRESARIALES	54%
5	(2)	ECONÓMICAS	52%
6	(13)	BIBLIOTECONOMÍA	48%
7	(3)	DERECHO	47%
8	(11)	QUÍMICAS	47%
9	(4)	PEDAGOGÍA	44%
10	(8)	MATEMÁTICAS	44%

Tabla 3.13.- Orden de los centros en función del porcentaje predominante en enfoque superficial (**SA**)

Observamos que en cinco centros, más de la mitad de sus estudiantes, emplean predominantemente el enfoque superficial (**SA**) en sus tareas de aprendizaje. Estos datos, son motivo más que suficiente para intervenir desde el punto de vista institucional, en nuestro caso, a través del diseño de un programa de intervención, que mejore las habilidades de aprendizaje de estos estudiantes.

En la segunda clasificación (Tabla 3.14), hemos incluido las titulaciones cuyos estudiantes emplean, predominantemente, el enfoque profundo (**DA**) en sus tareas de aprendizaje, en este caso son nueve centros, los ordenamos de mayor a menor porcentaje, quedando como sigue:

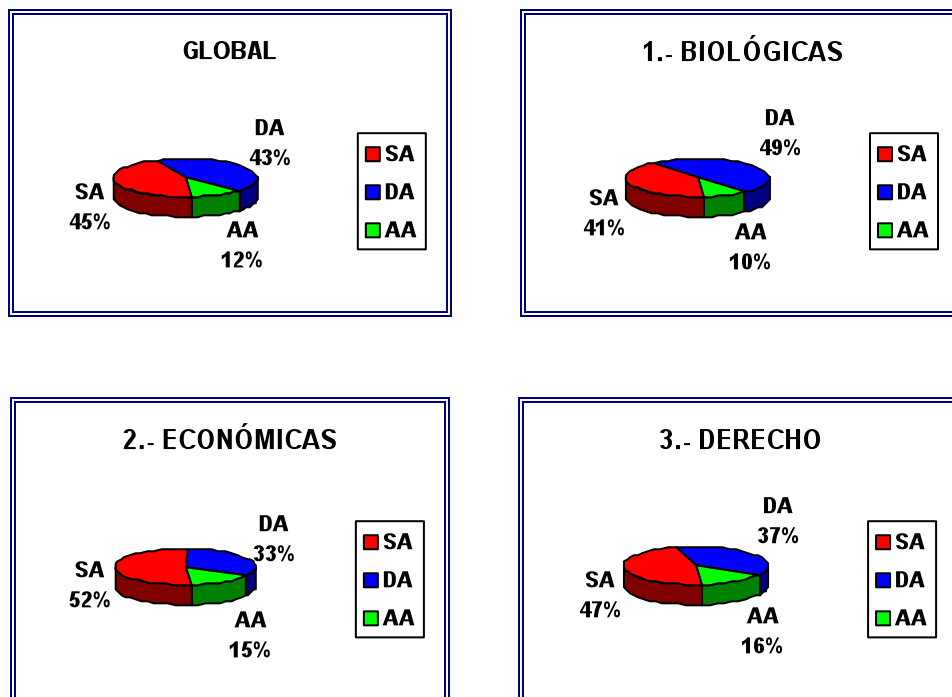
ENFOQUE PROFUNDO			
1	(5)	FILOSOFÍA	76%
2	(9)	MEDICINA	61%
3	(10)	PSICOLOGÍA	57%
4	(19)	FISIOTERAPIA	54%
5	(17)	TRABAJO SOCIAL	52%
6	(14)	ENFERMERÍA	51%
7	(1)	BIOLÓGICAS	49%
8	(12)	VETERINARIA	48%
9	(7)	FILOLOGÍA	43%

Tabla 3.14.- Orden de los centros en función del porcentaje predominante en enfoque profundo (**DA**)

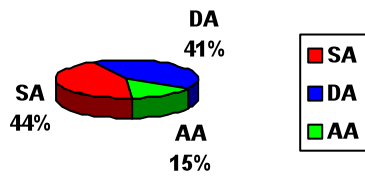
Observamos que seis centros sobrepasan el 50% de estudiantes que predominantemente emplean enfoque profundo (**DA**) en sus tareas de aprendizaje. Estos estudiantes, según el modelo de Biggs, no deben de tener problemas para superar sus estudios universitarios, pero los estudiantes que nos preocupan, salvando a los que emplean el enfoque de alto rendimiento (**AA**), son el resto hasta llegar al 100% en cada titulación.

6.3.- CICLOGRAMAS DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ENFOQUES EN FUNCIÓN DE LOS CENTROS

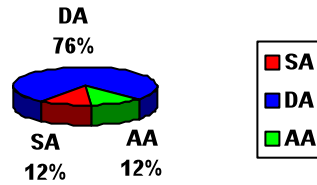
En las páginas siguientes (Figura 3.5), incluimos los ciclogramas de la distribución porcentual de los enfoques de aprendizaje tanto a nivel global como por titulaciones. La tabla presentada anteriormente (Tabla 3.10), contiene los datos descriptivos de los que se ha partido para realizar dichos gráficos.



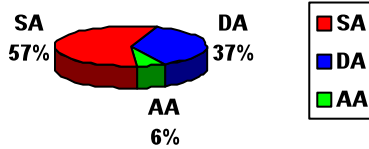
4.- PEDAGOGÍA



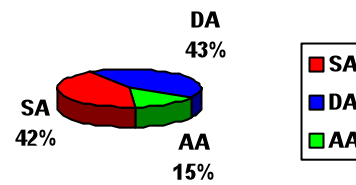
5.- FILOSOFÍA



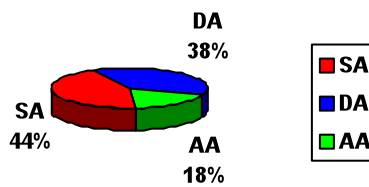
6.- INFORMÁTICA



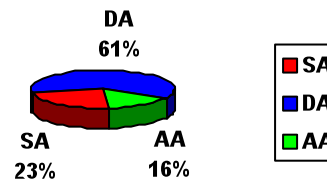
7.- FILOLOGÍA



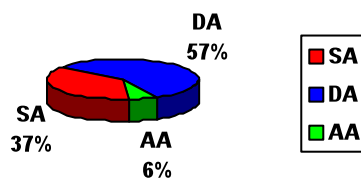
8.- MATEMÁTICAS



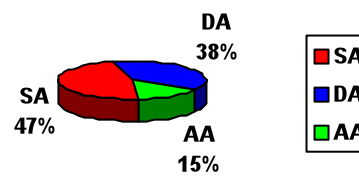
9.- MEDICINA



10.- PSICOLOGÍA



11.- QUÍMICA



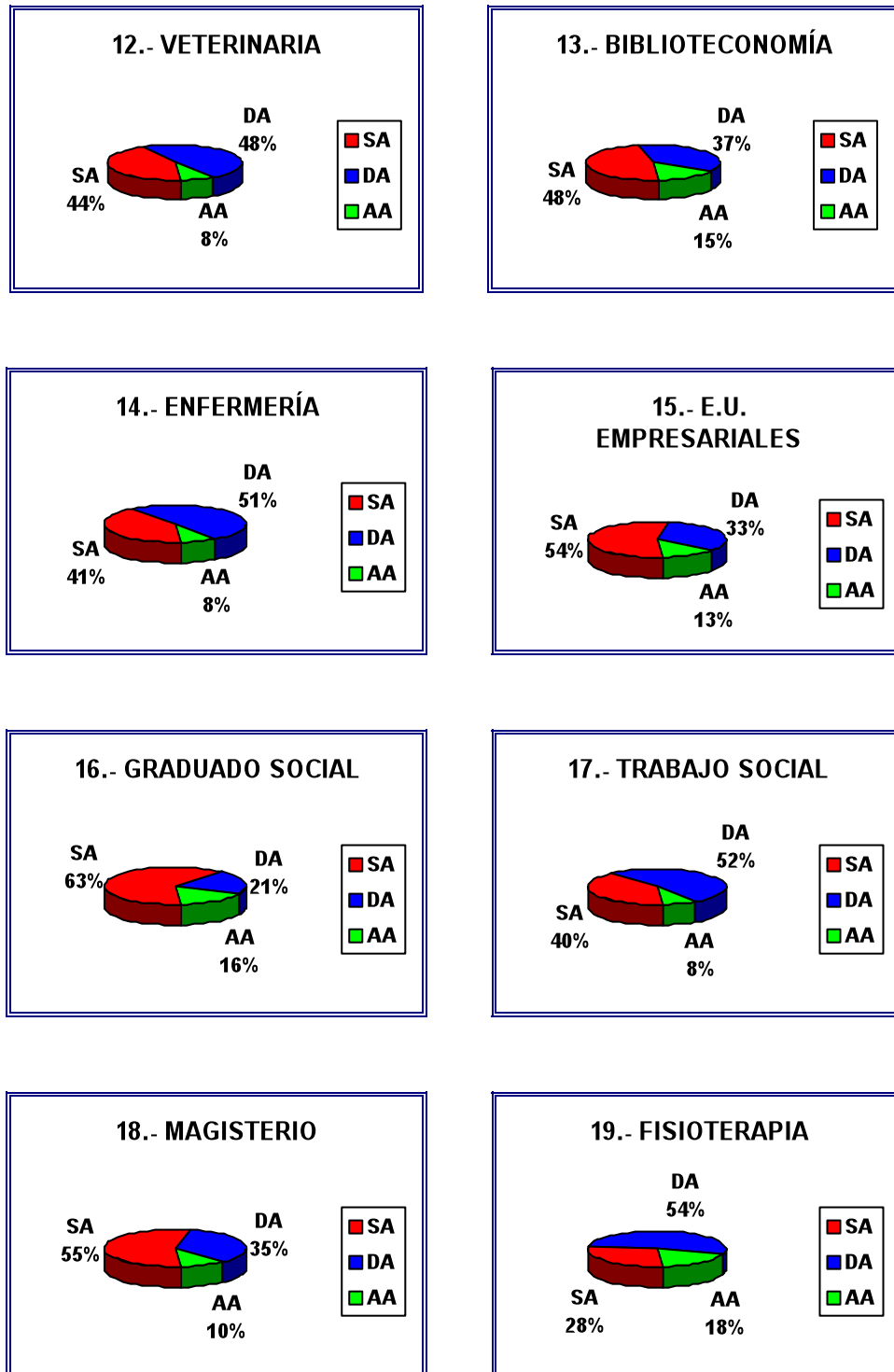


Figura 3.5.- Ciclógramas de la distribución porcentual de los enfoques de aprendizaje a nivel global y en función de los centros

7.- IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES PARA ADQUIRIR UN APRENDIZAJE DE CALIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

La identificación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que han participado en la investigación en la Universidad de Murcia, requiere un estudio detallado de las puntuaciones consignadas por dichos estudiantes en cada uno de los ítems del Cuestionario sobre Procesos de Estudio (CPE).

Las necesidades de aprendizaje han sido catalogadas en dos grandes grupos: necesidades motivacionales y necesidades de estrategias y habilidades, y por lo tanto deben ser abordadas por separado.

Opinamos que no existe un perfil ideal de estudiante, pero desde numerosos contextos se ha demostrado que los estudiantes que empujan un perfil de aprendizaje profundo o de alto rendimiento son los que obtienen mejores resultados o rendimientos académicos, es por ello que aconsejamos que los estudiantes se decanten por estos perfiles.

La mejora del enfoque de aprendizaje de cualquier estudiante está centrada en la adquisición y la aplicación de una serie de estrategias que le permitirán abordar las situaciones de aprendizaje de un modo más eficaz. La mejora de este aprendizaje está condicionada por los aspectos negativos de aprendizaje que dicho estudiante posee y aplica a situaciones reales de aprendizaje. Es decir, que la mejora del perfil de aprendizaje de un sujeto pasa por su entrenamiento en estrategias de aprendizaje, que a través de procesos de práctica y repetición se transforman en habilidades personales de estudio. Esta mejora del aprendizaje se incrementa sustancialmente cuando el estudiante además de aplicar estas nuevas habilidades, abandona los aspectos superficiales de su aprendizaje que están reduciendo o influyendo negativamente en su rendimiento académico.

La vertiente motivacional del aprendizaje es el otro pilar que debe ser tenido en cuenta para mejorar el perfil de aprendizaje de los estudiantes. Los límites de actuación sobre este aspecto aparecen al considerar los motivos como un aspecto intrínseco a la persona y que el cambio o la mejora de este aspecto depende de los intereses personales o de los rasgos de personalidad del sujeto. Por lo tanto, nuestra actuación en este tema se limita al consejo o a la presentación de las características motivacionales que tienen los estudiantes que emplean el perfil de aprendizaje más adecuado a las demandas de la Institución Universitaria. La intención de esta acción radica en que el estudiante sea consciente de la necesidad de adaptarse a dichas demandas para conseguir sus metas académicas.

Desde esta perspectiva aconsejamos una motivación profunda que integre algunos aspectos motivacionales del enfoque de alto rendimiento. De este modo, los estudiantes presentarían un enfoque de aprendizaje más relajado que incidiría positivamente sobre su rendimiento académico.

Basándonos en los resultados del estudio realizado en la Universidad de Murcia sobre los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes (Hernández Pina y otros, 1999), presentamos las necesidades de aprendizaje que están condicionando los resultados académicos de los estudiantes con enfoque superficial. Podemos presentar las necesidades generales o globales de los estudiantes de la Universidad de Murcia, pero consideramos que los sujetos de especial atención son aquellos que predominantemente emplean el enfoque superficial para superar las demandas de la Institución, y a partir de los datos proporcionados por estos 1.725 sujetos se ha llevado a cabo el análisis de necesidades.

La estructura factorial del CPE aplicado a la muestra murciana presenta un modelo de dos factores uno superficial y otro profundo, al que se añaden los aspectos motivacionales y estratégicos del enfoque de alto rendimiento respectivamente, siguiendo este criterio procedemos a presentar los resultados del análisis de necesidades realizado.

Considerando que existe una estrecha relación entre la motivación superficial y la de alto rendimiento frente a la

motivación profunda, presentamos aquellas que predominante se están llevando a cabo. Estas concepciones son presentadas en función del porcentaje de estudiantes que las respalda, es decir, en función de la cantidad de estudiantes que erróneamente considera que determinadas características de la motivación superficial y de alto rendimiento deben guiar su aprendizaje.

En síntesis, las características de la motivación de los estudiantes superficiales correlaciona con las características de la motivación de alto rendimiento. Estas características negativas del aprendizaje son consideradas necesidades a cubrir desde nuestra perspectiva. A continuación presentamos las concepciones del aprendizaje de estos estudiantes, y las acompañamos de las concepciones que consideramos más adecuadas a las demandas de la Institución.

MOTIVACIÓN: CONCEPCIONES ERRÓNEAS (% de estudiantes que valoran positivamente esta concepción errónea del aprendizaje, puntúan 4-5) (Lo que hacen y deberían dejar de hacer)	
<u>CONCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN</u>	PORCENTAJE
☼ La Sociedad es competitiva y por lo tanto el Sistema Educativo también lo es.	83.37%
☼ Me desagrada pasar varios años cursando una carrera, pero los resultados considero que merecen la pena.	79.42%
☼ Opino que los estudios superiores son imprescindibles para conseguir un buen trabajo que esté bien remunerado.	76.18%
☼ Me desanimo cuando saco malas notas y me planteo como mejorarlas.	69.33%
☼ Aunque estudie mucho para un examen, tengo la sensación de que puede salirme mal.	68.23%
☼ Para seleccionar las materias de la carrera me fijo en los intereses de mercado, más que por mi satisfacción personal.	64.41%

☼ Considero que estoy en la Universidad porque así consigo un mejor puesto de trabajo.	55.82%
☼ Empleo mi tiempo de estudio en aquello que creo que puede salir en el examen.	44.41
☼ Considero que sacando las mejores calificaciones podré optar a los mejores puestos de trabajo.	44.17%
☼ Soy una persona con ambición personal que quiere alcanzar el máximo en todo lo que hace.	42.96%
☼ Sacrificaría la popularidad entre mis compañeros si con ello consigo tener éxito en los estudios y en el ejercicio de mi carrera.	40.93%
☼ Lograr buenas notas lo veo como un juego competitivo en el que me gusta jugar y ganar.	23.19%
☼ La elección de mis materias de estudio está condicionada por la nota que considero que puedo conseguir.	22.78%
☼ Siento un profundo deseo de destacar en todas las materias.	19.38%

MOTIVACIÓN: CONCEPCIONES NECESARIAS (% de estudiantes que no valoran suficientemente estas concepciones, puntúan 1-2) (Lo que no hacen y deberían hacer)	
CONCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN	PORCENTAJE
☼ Considero que estudiar algunas materias de mi carrera es tan atractivo como leer una novela o ver una película.	57.22%
☼ Cuanto más estudio un tema, más me absorbe.	55.13%
☼ Estudiar me produce una sensación de satisfacción personal.	47.54%
☼ Los temas que tengo que estudiar me resultan interesantes una vez que profundizo en ellos.	45.05%
☼ Se que la verdad cambia a medida que el conocimiento aumenta, pese a ello, tengo la necesidad de descubrir dicha verdad en cada momento.	30.09%
☼ Los estudios que realizo influyen decisivamente en mi manera de ver la vida.	26.78%
☼ El objetivo de mi vida es descubrir mi razón de ser y actuar en consonancia a esos principios.	15.76%

Respecto al uso de estrategias, existe una elevada correlación entre las estrategias profundas y las de alto rendimiento frente a las superficiales. Basándonos en este criterio presentamos las características de ambos perfiles de aprendizaje, recordando que las características negativas del aprendizaje (enfoque superficial), son consideradas desde nuestra perspectiva como necesidades a cubrir. A continuación presentamos las estrategias o habilidades de aprendizaje que estos estudiantes deben abandonar, y las acompañamos de las estrategias consideradas más adecuadas para adoptar un enfoque de aprendizaje adecuado a las demandas de la Institución.

ESTRATEGIAS: LAS QUE DEBEN ABANDONARSE (% de estudiantes que emplean estas estrategias, puntúan 4-5) (Las que emplean y deberían dejar de utilizar)	
<u>USO DE ESTRATEGIAS</u>	<u>PORCENTAJE</u>
☼ Los profesores saben más que yo, por eso considero que lo que dicen es mucho más importante que mi opinión personal.	67.88%
☼ Aprendo mejor cuando los profesores bosquejan con nitidez los apartados y puntos fundamentales.	65.29%
☼ Cuando puedo elegir materias me decanto por las que tienen un contenido más empírico que teórico.	52.52%
☼ En mis estudios me atengo a lo que se me señala, no considero necesario hacer nada extra.	35.24%
☼ Prefiero aceptar las ideas de los profesores, cuestionándolas solo en circunstancias especiales.	35.13%
☼ Sólo estudio los apuntes y lo que se amplía en clase. Buscar información complementaria lo considero una pérdida de tiempo.	32.81%
☼ Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria.	24.05%

ESTRATEGIAS: LAS ADECUADAS A LAS DEMANDAS (% de estudiantes que no emplean estas estrategias, puntúan 1-2) Las que emplean poco y deberían desarrollar	
<u>USO DE ESTRATEGIAS</u>	PORCENTAJE
☼ Intento leer toda la bibliografía complementaria que el profesor señala para cada tema.	87.94%
☼ Encuentro toda temática nueva interesante y dedico tiempo a ampliarla buscando información adicional.	86.17%
☼ Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés en diversas materias.	79.77%
☼ Después de una clase releo los apuntes para asegurarme que están claros y los entiendo.	67.77%
☼ Me pregunto a mi mismo/a sobre temas importantes hasta conseguir dominarlos perfectamente.	66.20%
☼ Resumo las lecturas señaladas por el profesor y las incluyo como parte de la materia en cuestión.	62.03%
☼ Hago las tareas que me demandan cuanto antes.	54.26%
☼ Estudio de un modo planificado y sistemático a lo largo de todo el curso. Revisando los contenidos periódicamente.	53.39%
☼ Cuando estudio algo lo trabajo hasta formarme una opinión personal y así quedo satisfecho.	48.06%
☼ Mientras estudio pienso en las aplicaciones de lo que estudio a la vida real.	33.85%
☼ Intento relacionar lo que he aprendido en una materia con lo que ya se de otras.	31.53%
☼ Cuando leo cosas nuevas, las relaciono con las que ya se y las interpreto bajo una nueva perspectiva.	29.91%
☼ Cuando leo, relaciono todo lo nuevo con lo que ya sé sobre el tema.	23.13%
☼ Los apuntes los tengo bien organizados y estructurados.	21.68%

A partir de estos datos presentamos un listado de las necesidades de los estudiantes de la Universidad de Murcia, la priorización de estas necesidades se debe realizar en función de las características específicas de los distintos grupos de destinatarios en el momento de aplicación del programa.

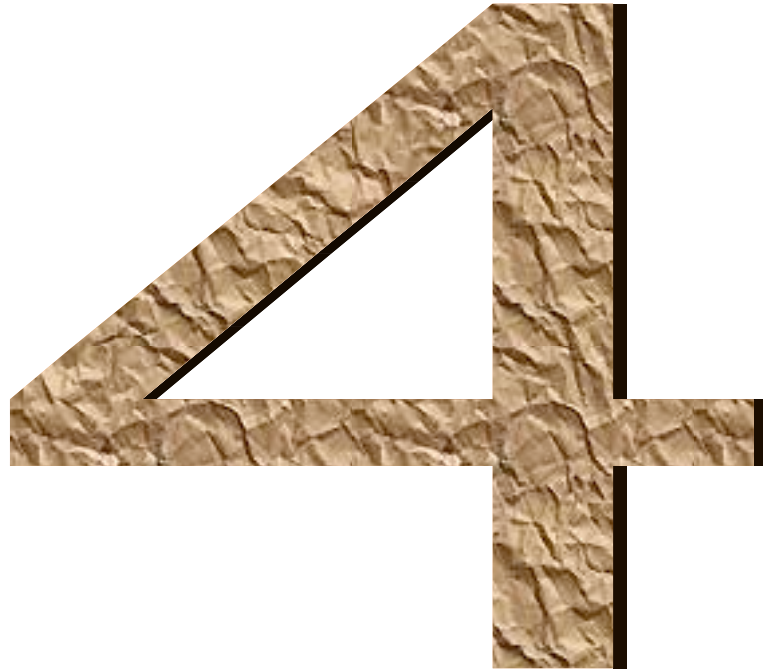
Las necesidades de estos estudiantes pueden sintetizarse en:

- x *Falta de visión real de lo que supone estudiar en la Universidad.*
- x *Falta de interés a la hora de estudiar, centrando sus motivaciones en los resultados.*
- x *Ausencia de perspectiva en cuanto al acceso a los puestos de trabajo.*
- x *Necesidad de conocer las diferencias salariales existentes entre los trabajadores con estudios universitarios y los que no los tienen.*
- x *Falta de motivación por superarse a sí mismos en situaciones adversas.*
- x *Carencia de criterio para seleccionar asignaturas optativas, que son guiadas generalmente por intereses de mercado.*
- x *Escasez de perspectiva para abordar las situaciones de estudio, limitándose a los contenidos susceptibles de ser evaluados.*
- x *Falta de motivación por aprender, ya que los intereses se centran en obtener las notas más elevadas.*
- x *Ausencia de ambición personal.*
- x *Pobre visión del compañerismo y la amistad, que puede sacrificarse por conseguir beneficios personales.*
- x *Necesidad de disfrutar de las cosas sin competir por ellas.*
- x *Necesidad de disfrutar de los estudios, sin considerarlos como un lastre que se arrastra durante unos años.*
- x *Falta de implicación personal en las materias objeto de estudio.*

- x *Necesidad de desarrollar una satisfacción personal durante el estudio.*
- x *Limitada capacidad para profundizar e interesarse en determinados temas de la carrera.*
- x *Necesidad de integrar los contenidos aprendidos en la concepción personal de la vida.*
- x *Falta de interés por descubrir la “razón de ser” de cada uno y actuar en consonancia.*
- x *Necesidad de desarrollar una visión personal sobre los contenidos que se aprenden.*
- x *Necesidad de defender la visión personal de las cosas, frente a otras personas, de un modo razonado.*
- x *Falta de desarrollo de una perspectiva global de los contenidos objeto de aprendizaje, sin necesidad de que los profesores presenten dicha perspectiva.*
- x *Ausencia de interés sobre las materias eminentemente teóricas.*
- x *Necesidad de desarrollar una visión activa del aprendizaje, sin limitarse a los mínimos establecidos.*
- x *Falta de desarrollo de una actitud crítica hacia los profesores.*
- x *Necesidad de emplear técnicas de búsqueda de información para ampliar los contenidos ofrecidos por los profesores.*
- x *Necesidad de eliminar el aprendizaje basado en el estudio mecánico y fomentar un adecuado método de estudio.*
- x *Necesidad de conocer la importancia de leer la bibliografía complementaria que señalan los profesores.*

- x *Desarrollar el interés por determinadas materias de la carrera a las que no se les dedica el tiempo necesario.*
- x *Falta de interés por dedicar tiempo a profundizar en las materias que resultan más atractivas.*
- x *Ausencia de estrategias para elaborar y ampliar los apuntes.*
- x *Falta de interés por dominar completamente los contenidos de una materia.*
- x *Necesidad de conocer la importancia de realizar las tareas académicas requeridas cuanto antes.*
- x *Ausencia de planificación y organización del estudio.*
- x *Necesidad de aplicar los contenidos aprendidos a situaciones de la vida real.*
- x *Necesidad de desarrollar las habilidades orientadas a relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos previos.*

Tras contrastar la validez y fiabilidad del CPE como instrumento adecuado para medir los enfoques de aprendizaje en los estudiantes en el contexto de la Universidad de Murcia, y una vez detalladas las necesidades de habilidades de aprendizaje de dichos estudiantes, consideramos justificado y necesario, el diseño de un programa de intervención, que tenga como finalidad el mejorar dichas habilidades de aprendizaje superando las carencias o necesidades que se acaban de presentar. Este programa de intervención ha sido denominado P.D.H.E. (Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio), y se detalla en el siguiente capítulo.



CAPÍTULO CUARTO

*EL PROGRAMA DE
DESARROLLO DE
HABILIDADES EN EL ESTUDIO
(P.D.H.E.)*

A la función de la Universidad de generar conocimientos, transmitirlos y formar profesionales, la mayoría de los expertos está de acuerdo en añadir, la función de formar ciudadanos que puedan incorporarse a la Sociedad del Conocimiento en la que viven. Esta Sociedad del Conocimiento exige nuevas competencias, nuevas habilidades y nuevas estrategias en los estudiantes universitarios, y debe ser la propia Universidad la que desarrolle acciones prácticas que solventen estas deficiencias.

La Educación Superior tiene que preparar a sus estudiantes como aprendices reflexivos, que empleen un enfoque de aprendizaje adecuado para acceder a nuevos conocimientos, que sean capaces de evaluarlos, resolver problemas, cooperar en el aprendizaje, etc., es decir, que aprendan a aprender, además de tomar decisiones abiertas, reflexivas, críticas, flexibles y creativas, ante las situaciones que se les puedan presentar en la vida, tanto académica como profesional (Barnett, 1997; Harvey y Knight, 1996, Brockbank y McGill, 1999).

En este capítulo presentamos el diseño de un programa de intervención que cubre las necesidades de habilidades de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad de Murcia enumeradas en el capítulo anterior. Somos conscientes que adoptamos una postura educativa que podría ser discutible, pero desde este trabajo presentamos una propuesta, avalada y fundamentada por investigaciones de reconocido prestigio que

sustentan nuestras decisiones. Lo que queremos decir es que: “ésta es una buena manera, pero no es la única”.

El Modelo de Aprendizaje propuesto por Biggs (1987b, 1989, 1991), el Modelo 3P, es un modelo de contrastada validez y adecuada calidad técnica, tal y como presentamos en capítulos anteriores. La configuración del enfoque de aprendizaje personal está condicionado por aspectos motivacionales y el uso de habilidades y estrategias en el estudio, siendo estos aspectos sobre los que debemos incidir para optimizar el perfil de aprendizaje de los estudiantes. (Biggs, 1987, 1993, 1999, 2001; Hernández Pina y otros, 1999, 2001; Kember, 1996; Kember y Gow, 1990; Kember y Leung, 1998; Kember, Wong y Leung, 1999; Trigwell y Prosser, 1991, etc.)

Los estudiantes universitarios requieren un perfil de aprendizaje profundo o de alto rendimiento, es decir, alumnos muy motivados, competitivos y hábiles estudiantes que sean capaces de utilizar las técnicas más adecuadas a las tareas que se les demande desde la Institución. Además de un contexto que enfatice las destrezas metacognitivas de autodirección del aprendizaje, en lugar de la instrucción como sistema de enseñanza básico y generalizado (Biggs, 1988; McCormick, Miller, y Pressley, 1989; Weinstein y Mayer, 1986). En cambio, al analizar las características de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Murcia, cuyos resultados presentamos en el capítulo tercero, podemos afirmar que existe

una notable necesidad de mejorar el perfil de aprendizaje de dichos estudiantes.

Resulta inquietante y hasta preocupante para una Institución Educativa, que casi la mitad de sus estudiantes empleen un enfoque superficial, en sus tareas de estudio. Este enfoque de aprendizaje, como ya hemos indicado, supone una baja motivación y un uso de técnicas y habilidades muy pobres, en relación, a las complejas tareas que se les va a requerir por parte de los profesores, a lo largo de la carrera.

En nuestro interés por incrementar la calidad de la Institución, en general, y la de los aprendizajes de los estudiantes, en particular, surge la propuesta de intervención que presentamos seguidamente, ésta tiene como fin último, el equipar al alumnado que accede a la Universidad, con las herramientas necesarias para un aprendizaje permanente, favoreciendo la eficacia en el trabajo y la adquisición de las habilidades que le ayuden a incorporarse al mundo laboral. Para ello, el programa de intervención, cuenta con el respaldo, tanto humano como material, del Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP) adscrito al Vicerrectorado de Estudiantes, Participación y Servicios de la Universidad de Murcia, el cual, ha organizado desde el año académico 1998-99, veinticuatro ediciones de un curso de autoayuda sobre técnicas de estudio, impartidas por este doctorando, ya que entienden como una prioridad para la Institución, el incrementar la

calidad del aprendizaje de sus estudiantes, y sobre todo, cubrir las demandas realizadas por los mismos en este ámbito.

A la vista de la formación y experiencia adquirida, y analizando las carencias de dicho curso, hemos creído conveniente continuar con este trabajo, para ello, proponemos un programa de intervención mucho más amplio, complejo y técnico, que presentamos seguidamente. Éste, creemos que debe estar centrado principalmente en estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad, carentes, en la mayoría de los casos, según el modelo teórico que sustenta al P.D.H.E., de las habilidades básicas “especiales” que necesita el aprendizaje universitario. Aunque estudiantes de otros cursos también podrían asistir y participar en la aplicación de este programa de intervención, por esta razón, dicho programa ostenta un carácter tanto preventivo, como de desarrollo y terapéutico.

La aplicación práctica se dirige a la formación personal para la carrera, en dos aspectos tan básicos como fundamentales: incrementar la motivación por el estudio, y promover el desarrollo y adquisición de habilidades para superar las tareas de aprendizaje, con las mayores garantías de éxito.

1.- ESTRUCTURA SISTÉMICA DEL P.D.H.E.

El término “sistémico” hace referencia a las características generales del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio. En los capítulos precedentes, y en la introducción de este capítulo hemos presentado las peculiaridades que tiene el aprendizaje en la Universidad, las del profesor como facilitador, el modelo de enseñanza y aprendizaje que avala nuestra intervención (Biggs 1987, 1989, 1991), el análisis de las características del aprendizaje de los estudiantes de la Universidad y los antecedentes del presente Programa de Intervención. Lo cual justifica el diseño del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.).

La estructura general del Programa de Intervención (P.D.H.E.), supone nuestra propuesta para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes en la Universidad de Murcia, en relación a la mejora de sus habilidades para abordar las tareas de aprendizaje demandadas por la Institución.

El programa de intervención diseñado corresponde a un programa genérico, un programa que servirá de base para elaborar los programas específicos y contextualizados de cada

grupo de destinatarios pertenecientes a una titulación única o a varias titulaciones, y que de este modo se cubran las necesidades específicas de dicho grupo.

La estructura general del programa debe contener los objetivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), los contenidos, la metodología empleada, los recursos necesarios (materiales y humanos), el tiempo necesario para la adecuada implementación del programa, los destinatarios y la evaluación (tanto inicial, de proceso, de resultados y la metaevaluación).

1.1.- OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos han sido diferenciados entre conceptuales, procedimentales y actitudinales, posteriormente, en cada una de las unidades didácticas que se integran en el programa, se incluyen los objetivos específicos correspondientes a éstos generales.

1.1.1.- OBJETIVOS GENERALES CONCEPTUALES

Que el estudiante sea capaz de:

- 1.- Conocer las características de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario.*
- 2.- Obtener conclusiones sobre su enfoque de aprendizaje, mediante su análisis personal y la comparación con el*

- perfil de aprendizaje, de la titulación universitaria que cursa.*
- 3.- *Conocer y distinguir los factores que inciden en el estudio, ya sean: ambientales, internos, psicoafectivos, físicos o sociales*
 - 4.- *Reconocer la importancia que la gestión del tiempo tiene para estudiar, y aprender con calidad.*
 - 5.- *Advertir la importancia de cómo una adecuada lectura puede incidir en el rendimiento académico.*
 - 6.- *Aprender los fundamentos y estrategias asociadas al método de aprendizaje EPLEMER para estudiantes universitarios.*
 - 7.- *Reconocer el valor de una memorización adecuada para realizar aprendizajes de calidad.*
 - 8.- *Conocer todos los aspectos positivos que conlleva el tomar apuntes, cuando una persona explica algo que nos interesa.*
 - 9.- *Aprender el proceso de elaboración y presentación de los trabajos académicos que debe realizar durante su carrera*
 - 10.- *Conocer las distintas fuentes de información que le servirán para desenvolverse en la Sociedad del Conocimiento.*
 - 11.- *Reconocer los fundamentos y estrategias más adecuadas y rentables para superar las situaciones de examen, que se le presenten a lo largo de la vida.*

**1.1.2.- OBJETIVOS GENERALES
PROCEDIMENTALES**

Que el estudiante sea capaz de:

- 1.- Aplicar, a medio y largo plazo, los conocimientos adquiridos acerca del aprendizaje universitario.*
- 2.- Experimentar las recomendaciones sobre el modo de abordar las situaciones de aprendizaje, con el enfoque más adecuado.*
- 3.- Aplicar los conocimientos adquiridos sobre los factores que inciden en el estudio para un aprendizaje de calidad.*
- 4.- Utilizar los conocimientos y estrategias adquiridas para mejorar la gestión de su tiempo, a nivel personal, social y educativo.*
- 5.- Poner en práctica las estrategias para desarrollar una lectura adecuada, así como la velocidad y nivel de comprensión.*
- 6.- Aplicar el método de aprendizaje EPLEMER durante su vida académica y profesional.*
- 7.- Experimentar los beneficios de emplear técnicas y estrategias de memorización, adaptadas a las necesidades personales del estudiante.*
- 8.- Ejecutar el método y las recomendaciones sobre la toma de apuntes durante la carrera.*

- 9.- *Utilizar las recomendaciones sobre el proceso de elaboración de los distintos trabajos académicos, y cómo ha de presentarlos adecuadamente.*
- 10.- *Manejar eficazmente todas las fuentes de información que tiene a su alcance.*
- 11.- *Aplicar las recomendaciones y estrategias explicadas para la superación de los exámenes, con las mayores garantías de éxito.*

1.1.3.- OBJETIVOS GENERALES ACTITUDINALES

Que el estudiante sea capaz de:

- 1.- *Ser consciente de las diferencias que existen entre la Universidad y el resto de niveles educativos, respecto de la enseñanza y el aprendizaje.*
- 2.- *Ser consciente de que los mejores rendimientos académicos se obtienen con un adecuado enfoque de aprendizaje.*
- 3.- *Valorar la importancia de practicar los conocimientos y los procedimientos adquiridos, en su desarrollo personal y social.*
- 4.- *Apreciar los beneficios que tiene la gestión del tiempo para su vida.*
- 5.- *Concienciarse de la importancia de la lectura como pilar para desenvolverse en la Sociedad del Conocimiento.*

- 6.- *Aceptar el método de aprendizaje EPLEMER como el más adecuado a sus necesidades.*
- 7.- *Interesarse por los aspectos relacionados con la memoria, asumiendo su importancia dentro del aprendizaje para la vida.*
- 8.- *Darse cuenta de los beneficios que reporta para su aprendizaje, el elaborar y estudiar sus propios apuntes.*
- 9.- *Interesarse por los distintos matices sobre realización de trabajos académicos, que le dan calidad al proceso de elaboración.*
- 10.- *Concienciarse de la necesidad de estar informado, y saber acceder a la información a través de todas las fuentes existentes.*
- 11.- *Desarrollar una actitud crítica ante los exámenes, tanto en los aspectos positivos como en los negativos.*

1.2.- CONTENIDOS GENERALES

Los contenidos generales del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.) han sido organizados en torno a once Unidades Didácticas, que a su vez integran los contenidos específicos de cada una de ellas.

Unidad Didáctica 1. La enseñanza y el aprendizaje universitario

Unidad Didáctica 2. El enfoque de aprendizaje de los estudiantes, en relación al perfil de

aprendizaje requerido en la titulación

Unidad Didáctica 3. Factores que inciden en un estudio de calidad

Unidad Didáctica 4. La gestión del tiempo en el estudio

Unidad Didáctica 5. La mejora de la capacidad lectora: Velocidad y comprensión

Unidad Didáctica 6. El método de aprendizaje universitario EPLEMER

Unidad Didáctica 7. La memoria. Estrategias para optimizar su rendimiento

Unidad Didáctica 8. El arte de tomar apuntes

Unidad Didáctica 9. Los trabajos escritos. Elaboración y presentación

Unidad Didáctica 10. Las fuentes de información. De la aldea global a la Sociedad del Conocimiento.

Unidad Didáctica 11. Los exámenes. Su preparación para incrementar el rendimiento

1.3.- METODOLOGÍA GENERAL

Partiendo del programa general, se elaboran los programas específicos de intervención, para ello partimos de evaluación de necesidades de los destinatarios del programa, utilizando la versión actualizada del Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE) de J. Biggs (2001), traducido y adaptado al español por el grupo de investigación que dirige la Dra. Hernández

Pina. Este análisis de necesidades, guía al ponente o responsable de la implementación del programa en la selección de aquellas unidades didácticas, o parte de las unidades didácticas más adecuadas a las necesidades de los destinatarios.

Las sesiones comienzan con introducciones a nivel teórico de los contenidos de cada unidad didáctica. En cada una de ellas, se les invita a la cumplimentación individual del cuestionario de autoevaluación inicial, respondiendo sinceramente a los ítems planteados. A partir de los conocimientos, preguntas o concepciones erróneas sobre el aprendizaje, que han manifestado cada uno de los componentes del grupo, se inician las actividades prácticas referidas a cada unidad didáctica.

Para la implementación de los programas de intervención, adoptaremos un enfoque externo y ecléctico, en el sentido de que los programas serán impartidos por personas ajenas a la titulación, pero que han recabado suficiente información sobre la misma y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes a lo largo de su carrera universitaria.

Los resultados a los que se llega al final de cada unidad didáctica, son objeto de comentario por parte de los implicados, intentando afianzar los contenidos, procedimientos y actitudes trabajadas en cada bloque. De igual forma, se resuelven las dudas, se hacen sugerencias, etc.

Concluida la aplicación de cada unidad didáctica del programa, se evalúan los resultados obtenidos, aquí la finalidad es proporcionar evidencias acerca del grado en que cada unidad y el programa en su globalidad, ha conseguido mejorar -a corto, medio y largo plazo- las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios. En este momento, se debe recabar información sobre la eficacia, eficiencia, efectividad e impacto del programa, para la posterior toma de decisiones. Y llevar a cabo los procesos metaevaluativos necesarios de cara a la mejora de la evaluación.

1.4.- RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS

Los recursos materiales necesarios para desarrollar cada una de las unidades didácticas son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa del programa que incluye las unidades didácticas seleccionadas, en las que aparecen los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y, los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor.

El resto de recursos materiales necesarios se limitan al espacio dónde se lleva a cabo la implementación del programa, que debe contener el mobiliario imprescindible, como son mesas y sillas y, las comodidades mínimas de iluminación, ventilación, insonorización, etc. En cuanto a recursos técnicos, es necesaria la existencia de ordenadores a los que se pueda acceder y que estén

conectados a INTERNET, además de un cañón de vídeo y retroproyector de transparencias, para las exposiciones.

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente o responsable de desarrollar los contenidos teóricos, y las actividades prácticas del programa, éste debe poseer la formación, conocimientos y capacidad, que le avalen como una persona adecuada para implementar el programa de intervención. Eventualmente, podría recurrirse a expertos en un área determinada, que podrían aportar una visión más exhaustiva sobre un tema concreto.

La Universidad, a través del Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP), es la responsable de facilitar estos recursos, tanto materiales como humanos, para implementar el programa de intervención.

1.5.- TEMPORALIZACIÓN GENERAL

Para la implementación intensiva del programa se ha calculado que harían falta 8 días, a razón de 3 horas diarias, lo que hace un total de 24 horas entre las sesiones teóricas y las actividades prácticas. El desarrollo del programa se hará preferentemente de lunes a jueves a lo largo de dos semanas consecutivas, pero esta distribución temporal variará en función de las necesidades de los destinatarios y de la configuración del programa específico para un grupo de destinatarios.

1.6.- DESTINATARIOS DEL PROGRAMA

Los destinatarios del programa son aquellos estudiantes que participan en la implementación de programa y que configuran un grupo. Este grupo debe estar formado entre 13 y 15 personas como máximo, siendo entre 10 y 12 el número ideal.

Las organización de estos grupos puede ser muy variada, en función de una gran diversidad de criterios. El carácter preventivo que queremos darle a este programa, nos indica que la actuación prioritaria está centrada en los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad, es decir, los estudiantes de primero. Por lo tanto, los destinatarios preferentes, son grupos de estudiantes de primero de las titulaciones que se imparten en la Universidad de Murcia.

En principio, es más cómodo que los estudiantes formen grupos homogéneos por cada titulación, es decir, que en un mismo grupo no existan estudiantes de diversas titulaciones, aunque en situaciones “especiales” o porque la realidad lo determine, podrían configurarse grupos heterogéneos, es decir, variados, de diversas titulaciones y de distintos cursos. La experiencia nos avala, para afirmar que estos grupos aportan una visión más real de lo que debe ser el aprendizaje en la

Universidad, ofreciendo a los estudiantes más noveles, una visión de lo que se encontrarán a los largo de su carrera.

1.7.- EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación del programa específico de intervención se llevará a cabo mediante cuatro tipos de evaluación: Evaluación inicial, evaluación de proceso, evaluación de resultados y metaevaluación.

1.7.1.- EVALUACIÓN INICIAL

La evaluación inicial se realiza antes de la aplicación de cada unidad didáctica que configura el programa de intervención. Está dirigida tanto a los estudiantes como a la propia unidad didáctica.

Respecto a los estudiantes, se recoge información sobre los conocimientos previos relacionados con los contenidos de la unidad didáctica. Para ello, se emplean los cuestionarios de autoevaluación inicial que se incluyen en cada una de las unidades didácticas y que el ponente entrega a los estudiantes antes de iniciar el desarrollo de la unidad. Esta evaluación se lleva a cabo para adaptar el contenido de la unidad, y el desarrollo del mismo, a las características específicas de los destinatarios.

En cuanto a la evaluación de las unidades didácticas del programa, se analiza la calidad del diseño de las mismas antes de su aplicación, para ello hemos recurrido a un grupo de expertos externos que valoran este diseño empleando un instrumento de evaluación propio, compuesto por ocho fichas que contienen setenta y un indicadores de evaluación. Esta evaluación permitirá tomar las oportunas decisiones de cara a mejorar el programa antes de su implementación.

1.7.2.- EVALUACIÓN DE PROCESO

La evaluación de proceso se realiza durante la aplicación de cada unidad didáctica que configura el programa de intervención. Esta evaluación se realiza a los estudiantes, las unidades didácticas y el sistema de enseñanza del ponente.

Respecto a los estudiantes, se recoge información sobre la adecuación de los objetivos, contenidos, metodología, etc, a las características individuales de cada estudiante. Para ello, durante el desarrollo de la sesión, el ponente, a través de la observación sistemática, recaba información que almacena en notas de campo. Esta evaluación se realiza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes antes de finalizar la implementación de cada unidad.

En cuanto a la evaluación de las unidades didácticas del programa, el ponente analiza la calidad de las mismas durante su implementación, es decir, el grado de adecuación de los

elementos, el clima social que se genera, la consecución de los objetivos parciales, etc. de cara a la mejora de la unidad didáctica en particular y el programa, en general. Para ello emplea la observación sistemática, almacenando la información en notas de campo para la toma de decisiones.

Durante la implementación de la unidad, el ponente ha de reflexionar sobre la adecuación de su práctica de enseñanza al resto de variables que configuran el contexto de aplicación del programa. Es decir, a través de la autoevaluación, debe analizar la idoneidad de su sistema de enseñanza en relación a las características de los destinatarios, con los objetivos y contenidos del programa, la temporalización, el diseño de evaluación, etc., con la intención de mejorar.

1.7.3.- EVALUACIÓN DE RESULTADOS

La evaluación de resultados se realiza al finalizar la aplicación de cada unidad didáctica que configura el programa de intervención. En esta evaluación se valora el aprendizaje de los estudiantes, las unidades didácticas desde la perspectiva de los estudiantes y el ponente, así como el sistema de enseñanza del mismo.

Respecto a los estudiantes, se recoge información sobre los beneficios obtenidos para su aprendizaje tras la implementación de cada unidad. Para ello, el ponente les entrega un cuestionario de evaluación de la unidad que contiene preguntas relacionadas

sobre su aprendizaje. Este cuestionario es individual y se incluye al final de cada unidad didáctica.

En cuanto a la evaluación de las unidades didácticas del programa, se realiza desde una doble perspectiva, desde el punto de vista de los estudiantes y desde la perspectiva del ponente encargado del desarrollo de las unidades. Esta actividad se lleva a cabo con la cumplimentación de dos cuestionarios, que se incluyen al final de cada unidad, y que pretenden valorar tanto la adecuación de los elementos, como la eficacia, efectividad, eficiencia e impacto del programa, de cara a la mejora del mismo.

En este momento, el ponente también realiza una autoevaluación sobre su sistema de enseñanza, con la información recogida en su cuestionario de evaluación del programa y la información que le proporcionan los estudiantes. La finalidad de esta reflexión se centra en la mejora de su actividad profesional.

1.7.4.- META-EVALUACIÓN

El último tipo de la evaluación es la metaevaluación, o lo que es lo mismo, una evaluación de la evaluación. La finalidad de ésta se orienta a la mejora de los procesos evaluativos que aparecen en el diseño del programa. Analizando para ello la utilidad de la evaluación; la viabilidad; el carácter ético, honesto o moral; y por último, su calidad técnica.

Una parte de esta metaevaluación la realizan los evaluadores externos al valorar el apartado de procedimientos de evaluación como un elemento más del diseño del programa. Una vez que el programa comience a aplicarse la metaevaluación será realizada por el ponente encargado de la implementación del mismo.

A continuación incluimos desarrolladas, las once unidades didácticas que configuran nuestra propuesta del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.)



Unidad Didáctica 1

1.- TÍTULO

*LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
UNIVERSITARIO*

2.- OBJETIVOS

2.1.- *Objetivo general CONCEPTUAL*

Que el estudiante sea capaz de:

Conocer las características de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario.

2.2.- *Objetivos específicos CONCEPTUALES*

Que el estudiante sea capaz de:

2.2.1.- Identificar la importancia de los conocimientos previos en el rendimiento académico.

2.2.2.- Conocer la función que las aptitudes intelectuales desempeñan en los resultados académicos.

2.2.3.- *Analizar las ventajas de la motivación interna en el aprendizaje.*

2.2.4.- *Comentar las habilidades en el estudio necesarias para superar las tareas académicas, requeridas en su titulación.*

2.2.5.- *Indicar las diferencias entre el estudio en secundaria y en la Universidad.*

2.2.6.- *Explicar la necesidad de pensar por él mismo.*

2.2.7.- *Identificar el proceso de aprendizaje empleado en el desarrollo de la unidad didáctica.*

2.2.8.- *Recordar el proceso de aprendizaje combinado para futuras situaciones de aprendizaje.*

2.2.9.- *Sacar conclusiones acerca de las ventajas que tiene enseñar para aprender.*

2.3.- Objetivo general PROCEDIMENTAL

Que el estudiante sea capaz de:

Aplicar, a medio y largo plazo, los conocimientos adquiridos acerca del aprendizaje universitario.

2.4.- Objetivos específicos PROCEDIMENTALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.4.1.- *Manejar la información recogida, de modo que desarrolle su percepción sobre el aprendizaje en la Universidad.*

2.4.2.- *Experimentar los beneficios del proceso de aprendizaje combinado, en el desarrollo de los aprendizajes.*

2.5.- Objetivo general ACTITUDINAL

Que el estudiante sea capaz de:

Ser consciente de las diferencias que existen entre la Universidad y el resto de niveles educativos, respecto de la enseñanza y el aprendizaje.

2.6.- Objetivos específicos ACTITUDINALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.6.1.- *Respetar las opiniones de los miembros del grupo, durante la puesta en común del cuestionario de autoevaluación inicial.*

2.6.2.- *Valorar positiva o negativamente las aportaciones de los compañeros en el cuestionario de autoevaluación inicial.*

2.6.3.- *Tomar conciencia de la importancia que los conocimientos previos tienen en el rendimiento.*

2.6.4.- *Apreciar las diferencias entre las distintas aptitudes intelectuales.*

2.6.5.- *Decantarse por la motivación intrínseca del aprendizaje.*

2.6.6.- *Ser consciente de la necesidad de practicar unas adecuadas habilidades para el estudio.*

2.6.7.- *Prestar la adecuada atención a la frase “Haz lo que estás haciendo”.*

2.6.8.- *Aceptar el modelo de aprendizaje combinado, como el más adecuado para implementar las unidades didácticas.*

2.6.9.- *Estar sensibilizado con la estrategia de enseñar para afianzar el propio aprendizaje.*

3.- CONTENIDOS

1.- EL PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES EN EL ESTUDIO.

1.1.- *Aspectos que inciden en el rendimiento académico*

1.1.1.- *Aptitud intelectual*

1.1.2.- *Conocimientos previos*

1.1.3.- *Motivación*

1.1.4.- *Habilidades para estudiar*

1.2.- *El estudiante universitario*

1.3.- *Aprender a pensar por uno mismo*

1.4.- *El proceso de aprendizaje combinado*

1.5.- *El que enseña aprende dos veces*

4.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La sesión comienza con la bienvenida al curso a los estudiantes matriculados en él, y la presentación del ponente y dinamizador del curso. Se les invita a la cumplimentación

individual del cuestionario de autoevaluación inicial, respondiendo sinceramente a los ítems planteados. Al finalizar, se presentan cada uno de ellos indicando las respuestas que han dado a cada ítem, ya que de este modo el resto de compañeros conocerán las expectativas que les ha orientado a realizar dicho curso. También servirá, como aporta la experiencia, para “romper el hielo” y facilitar a los estudiantes más tímidos la posibilidad de hablar y conocer al resto de participantes, llegándose incluso a establecer nuevas relaciones de amistad e incluso de pareja.

A continuación se lee la cita de Harri Maddox (Salas Parrilla, 1990), respecto de los cursos de técnicas de estudio y la aportación que hacen a los estudiantes en general. Se explica al grupo cuales son los aspectos que inciden en el rendimiento académico, profundizando en los motivacionales y sobre todo en las habilidades para estudiar.

Se describe también el perfil deseado del estudiante universitario y que ha de aprender a pensar por él mismo, llegando a conseguir la máxima de “hacer lo que está haciendo”.

Antes de concluir, se presenta a los estudiantes el proceso a seguir para implementar las unidades didácticas que componen el P.D.H.E. (Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio). Además de hacerles conocedores de la posibilidad de actuar como enseñantes respecto de sus compañeros, y los

beneficios que este tipo de actuaciones tienen sobre su propio aprendizaje.

Durante la sesión se lleva a cabo una evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes, y al finalizar se realiza la evaluación de la unidad, con los cuestionarios para estudiantes y para el profesor.

5.- RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1.- Recursos Materiales

Los recursos materiales necesarios para desarrollar la unidad didáctica son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa de dicha unidad, que incluye los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor.

El resto de recursos materiales necesarios se limitan al lugar y dotación donde se lleva a cabo la implementación del programa, referidos al mobiliario, el ruido, la temperatura, la iluminación, la ventilación, etc.

5.2.- Recursos Humanos

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente encargado de desarrollar la Unidad Didáctica.

6.- TEMPORALIZACIÓN

El tiempo estimado para desarrollar la unidad a nivel teórico y realizar las actividades prácticas programadas, con la suficiente profundidad, es de una hora.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a dos niveles: el primero, referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, el segundo, referido a la evaluación de la unidad didáctica. En las páginas siguientes incluimos los tres cuestionarios empleados: el cuestionario de autoevaluación inicial, el cuestionario de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el cuestionario de evaluación de la unidad didáctica por parte del profesor y la autoevaluación del sistema de enseñanza.

7.1.- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación inicial, se llevará a cabo mediante la cumplimentación individual, por parte de los estudiantes asistentes al curso, del CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL. Las respuestas que den los estudiantes a los distintos ítems del cuestionario permitirán adaptar los objetivos, contenidos y demás elementos de la unidad didáctica a las características generales del grupo de destinatarios.

La verificación del logro de los objetivos, por parte de los estudiantes se realizará mediante evaluación formativa, utilizando para ello la observación directa y participante durante todo el proceso. Será más exhaustiva, al desarrollar las actividades prácticas, de este modo, se podrá reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso necesario.

7.2.- Evaluación de la unidad

La evaluación de cada unidad didáctica se realizará mediante la cumplimentación individual de dos cuestionarios, uno destinado a los participantes (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE) y otro, dirigido a la persona encargada de la implementación de la unidad didáctica (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA).

Los resultados del primer cuestionario se exponen a los estudiantes, con la finalidad de recoger oralmente las valoraciones y comentarios de los mismos. Estos resultados, se suman a la valoración realizada por el profesor de la unidad didáctica y su autoevaluación como ponente, con la finalidad de mejorar la unidad y el resto del programa.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__																																			
Titulación: _____ Curso: _____ (1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)																																			
Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada																																			
Nombre: _____		Género: _____		Edad: _____																															
¿Por qué has decidido realizar estudios universitarios?																																			
La titulación que cursas, fue tu opción: 1.- Primera, 2.- Segunda, 3.- Tercera, 4.- cuarta o más.																																			
¿Cuáles han sido tus motivaciones para elegir esta carrera?																																			
¿Has tenido limitaciones a la hora de formalizar tu matrícula en la Universidad? ¿Cuáles?																																			
¿Qué esperas aprender con el Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio?																																			
<table border="1"> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> Me han enseñado a estudiar antes de acceder a la Universidad</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> Los conocimientos previos que tengo sobre los contenidos de la carrera son adecuados</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> Poseo la aptitud intelectual necesaria para superar los objetivos que me propongo de las asignaturas</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> Soy consciente que estudiar en la Universidad es diferente de la forma en que lo he hecho en los niveles educativos anteriores</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> He pensado en trabajar colaborativamente con otros compañeros de clase</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>						<input checked="" type="checkbox"/> Me han enseñado a estudiar antes de acceder a la Universidad	1	2	3	4	5	<input checked="" type="checkbox"/> Los conocimientos previos que tengo sobre los contenidos de la carrera son adecuados	1	2	3	4	5	<input checked="" type="checkbox"/> Poseo la aptitud intelectual necesaria para superar los objetivos que me propongo de las asignaturas	1	2	3	4	5	<input checked="" type="checkbox"/> Soy consciente que estudiar en la Universidad es diferente de la forma en que lo he hecho en los niveles educativos anteriores	1	2	3	4	5	<input checked="" type="checkbox"/> He pensado en trabajar colaborativamente con otros compañeros de clase	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Me han enseñado a estudiar antes de acceder a la Universidad	1	2	3	4	5																														
<input checked="" type="checkbox"/> Los conocimientos previos que tengo sobre los contenidos de la carrera son adecuados	1	2	3	4	5																														
<input checked="" type="checkbox"/> Poseo la aptitud intelectual necesaria para superar los objetivos que me propongo de las asignaturas	1	2	3	4	5																														
<input checked="" type="checkbox"/> Soy consciente que estudiar en la Universidad es diferente de la forma en que lo he hecho en los niveles educativos anteriores	1	2	3	4	5																														
<input checked="" type="checkbox"/> He pensado en trabajar colaborativamente con otros compañeros de clase	1	2	3	4	5																														
EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE																																			
TÍTULO DE LA UNIDAD:																																			

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__						
Titulación: _____ Curso: _____						
(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)						
Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada						
<input checked="" type="checkbox"/>	Los contenidos son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los objetivos previstos se han cumplido totalmente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los recursos materiales disponibles son adecuados al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Las actividades realizadas han favorecido el interés y la motivación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	El aprendizaje individual estaba integrado en la evolución del aprendizaje del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	La metodología ha favorecido la integración y participación de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	La planificación del tiempo se ha cumplido según lo diseñado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	El tiempo se ha malgastado en contenidos o actividades inútiles	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los estudiantes han favorecido su propio aprendizaje y el del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los destinatarios han sido partícipes del proceso de evaluación formativa de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los estudiantes han evaluado todos los aspectos referentes a la unidad didáctica	1	2	3	4	5
Expresa tu satisfacción con lo aprendido en esta unidad						
Enumera los contenidos más interesantes e indica las razones.						
¿Qué aspectos añadirías a la unidad?						
¿Qué aspectos eliminarías de la unidad?						
EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA						

TÍTULO DE LA UNIDAD:					
Profesor: _____ Fecha: __/__/200__					
Titulación: _____ Curso: _____					
(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)					
Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada					
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos y contenidos están adaptados a las características de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La unidad didáctica contempla objetivos expresados en términos de capacidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos se han entendido con claridad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos dan respuesta a los objetivos planteados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos tienen carácter conceptual, procedimental y actitudinal	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos están adecuados a los recursos materiales	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han interesado y motivado a los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades se han ajustado a los tiempos previstos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha sido activa y participativa	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han sido planificadas para llevarlas a cabo con carácter individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales se han adecuado al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación tiempo / utilidad ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación costo / satisfacción de los destinatarios ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo estimado para la unidad ha sido suficiente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los tiempos planificados se han ajustado a la realidad	1	2	3	4	5

<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo se ha empleado en contenidos o actividades no planificadas beneficiosas para los participantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La evaluación inicial se ha realizado y ha resultado útil	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La evaluación formativa ha favorecido un aprendizaje de calidad en los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La evaluación de la unidad por parte de los destinatarios ha sido positiva	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han participado en todo el proceso evaluador	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los resultados de las distintas evaluaciones se han comunicado a los estudiantes	1	2	3	4	5
CONTENIDOS / ACTIVIDADES PARA AÑADIR O PROFUNDIZAR					
ASPECTOS A MODIFICAR O ELIMINAR					
REGISTRO DE INCIDENCIAS					



Unidad Didáctica 2

1.- TÍTULO

EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES, EN RELACIÓN AL PERFIL DE APRENDIZAJE REQUERIDO EN LA TITULACIÓN

2.- OBJETIVOS

2.1.- Objetivo general CONCEPTUAL

Que el estudiante sea capaz de:

Obtener conclusiones sobre su enfoque de aprendizaje, mediante su análisis personal y la comparación con el perfil de aprendizaje de la titulación universitaria que cursa.

2.2.- Objetivos específicos CONCEPTUALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.2.1.- Conocer las variables que inciden sobre el enfoque de aprendizaje en el Modelo 3P.

2.2.2.- *Describir el enfoque superficial, así como los motivos y estrategias características de dicho enfoque.*

2.2.3.- *Describir el enfoque profundo, así como los motivos y estrategias características de dicho enfoque.*

2.2.4.- *Describir el enfoque de alto rendimiento, así como los motivos y estrategias características de dicho enfoque.*

2.2.5.- *Comparar el enfoque superficial con el enfoque profundo y de alto rendimiento.*

2.2.6.- *Conocer el procedimiento de cálculo de las puntuaciones de los tres enfoques de aprendizaje.*

2.2.7.- *Distinguir los aspectos positivos y negativos de su aprendizaje.*

2.2.8.- *Contrastar el perfil de aprendizaje de los estudiantes de primero con el de los alumnos que concluyen sus estudios en la titulación.*

2.2.9.- *Sacar conclusiones sobre los aspectos que ha de prestar atención, para adecuar su enfoque de aprendizaje a los requerimientos de la carrera.*

2.3.- *Objetivo general PROCEDIMENTAL*

Que el estudiante sea capaz de:

Experimentar las recomendaciones sobre el modo de abordar las situaciones de aprendizaje, con el enfoque más adecuado.

2.4.- Objetivos específicos PROCEDIMENTALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.4.1.- Autoaplicarse y aplicar a otros estudiantes universitarios el Cuestionario sobre Procesos de Estudio (CPE).

2.4.2.- Interpretar los resultados del cuestionario CPE, ya sea propio o ajeno.

2.4.3.- Comparar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de primero y los de último curso.

2.4.4.- Transformar las recomendaciones sobre su enfoque de aprendizaje de tal manera que le permitan aproximarse a un perfil más adecuado a las exigencias de la titulación.

2.5.- Objetivo general ACTITUDINAL

Que el estudiante sea capaz de:

Ser consciente de que los mejores rendimientos académicos se obtienen con un adecuado enfoque de aprendizaje.

2.6.- Objetivos específicos ACTITUDINALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.6.1.- Interesarse por todos los aspectos que influyen en el procesamiento de la tarea.

2.6.2.- *Perseguir de las ventajas y limitaciones de su enfoque de aprendizaje.*

2.6.3.- *Valorar las ventajas y limitaciones de cada enfoque de aprendizaje.*

2.6.4.- *Ser consciente de que el éxito académico puede conseguirse, si desarrolla los hábitos y emplea las estrategias adecuadas.*

2.6.5.- *Interesarse por el perfil de aprendizaje de los estudiantes de último curso.*

2.6.6.- *Prestar atención a la relación existente entre el enfoque de aprendizaje los estudiantes de último curso y el perfil de aprendizaje requerido en la titulación.*

3.- CONTENIDOS

1.- EL MODELO 3P DE APRENDIZAJE ESCOLAR

1.1.- *Los enfoques de aprendizaje*

1.2.- *Características de los enfoques de aprendizaje.
Motivación y estrategias*

1.2.1.- *Enfoque Superficial (SA)*

1.2.2.- *Enfoque Profundo (DA)*

1.2.3.- *Enfoque de Alto Rendimiento (AA)*

2.- EL CUESTIONARIO SOBRE PROCESOS DE ESTUDIO (CPE)

2.1.- *Descripción del cuestionario CPE*

2.2.- *Aplicación individual del CPE*

2.3.- *Cálculo e interpretación de los enfoques de aprendizaje*

3.- *EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO Y ÚLTIMO CURSO DE LA TITULACIÓN.*

3.1.- *Perfil de aprendizaje de los estudiantes de primer curso*

3.2.- *Perfil de aprendizaje de los estudiantes de último curso*

4.- *EL PERFIL DE APRENDIZAJE REQUERIDO EN LA TITULACIÓN*

4.- **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS**

La unidad comienza con la cumplimentación individual del cuestionario de autoevaluación inicial, que servirá de introducción a la explicación del modelo de aprendizaje propuesto por Biggs, denominado MODELO 3P y en qué lugar de dicho modelo surgen los enfoques de aprendizaje. Se definen los enfoques (superficial, profundo y de alto rendimiento) haciendo especial hincapié en la motivación y estrategias que diferencian a cada uno de ellos.

Individualmente, se realizará una práctica que permite la determinación del enfoque de aprendizaje predominante de cada estudiante. Ésta práctica se realiza cumplimentando el Cuestionario sobre Procesos de Estudio (CPE), que consta de cuarenta y dos ítems acompañados de una escala tipo Likert con cinco valores. Una vez cumplimentado, permiten calcular el perfil de aprendizaje de los estudiantes, también permite realizar orientaciones de cara a la acción respecto de la motivación por el aprendizaje, y de las estrategias o habilidades que emplea en las tareas académicas.

El perfil de aprendizaje de los estudiantes de primero y último curso de esta titulación, se realiza con los datos recogidos con una aplicación previa del CPE a los estudiantes de estos cursos. Los datos pueden servir a los destinatarios de la unidad didáctica para que valoren cualitativamente su enfoque de aprendizaje, y puedan compararlo con el de los compañeros que se encuentran al final de la carrera, es decir, que han superado los objetivos que todavía no se les ha planteado a ellos.

La unidad concluye con la descripción del perfil de aprendizaje de la titulación específica; este perfil se ha realizado a partir de datos recogidos sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes matriculados en ella, así como del análisis cualitativo de los programas de las asignaturas que conforman dicha titulación.

Durante la sesión, se lleva a cabo una evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y, al finalizar, se realiza la evaluación de la unidad con el cuestionario para estudiantes y el cuestionario de autoevaluación para el profesor.

5.- RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1.- Recursos Materiales

Los recursos materiales necesarios para desarrollar la unidad didáctica son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa de dicha unidad, que incluye los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor. También se incluye una copia del cuestionario CPE, su hoja de respuestas y la información de sobre las estrategias y motivaciones de cada enfoque de aprendizaje.

El resto de recursos materiales necesarios se limitan al lugar y dotación donde se lleva a cabo la implementación del programa, referidos al mobiliario, el ruido, la temperatura, la iluminación, la ventilación, etc.

5.2.- Recursos Humanos

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente encargado de desarrollar la Unidad Didáctica.

Eventualmente, y si las posibilidades lo permiten y los destinatarios son estudiantes de primer curso, se podría contar con la presencia de dos estudiantes de último curso de la titulación y, dos profesores con dedicación a tiempo completo que impartan docencia en diversos cursos de la carrera, para que aporten su percepción sobre lo que es y lo que debería ser, la enseñanza y el aprendizaje en esa titulación.

6.- TEMPORALIZACIÓN

El tiempo estimado para poder desarrollar la unidad a nivel teórico, y la actividad práctica relacionada con la identificación e interpretación de los enfoques de aprendizaje, es de una hora y treinta minutos.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a dos niveles: el primero, referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, el segundo, referido a la evaluación de la unidad didáctica. En las páginas siguientes incluimos los tres cuestionarios empleados: el cuestionario de autoevaluación inicial, el cuestionario de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el cuestionario de evaluación de la unidad didáctica por parte del profesor y la autoevaluación del sistema de enseñanza.

7.1.- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación inicial, se llevará a cabo mediante la cumplimentación individual, por parte de los estudiantes asistentes al curso, del CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL. Las respuestas que den los estudiantes a los distintos ítems del cuestionario permitirán adaptar los objetivos, contenidos y demás elementos de la unidad didáctica a las características generales del grupo de destinatarios.

La verificación del logro de los objetivos, por parte de los estudiantes se realizará mediante evaluación formativa, utilizando para ello la observación directa y participante durante todo el proceso. Será más exhaustiva, al desarrollar las actividades prácticas, de este modo, se podrá reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso necesario.

7.2.- Evaluación de la unidad

La evaluación de cada unidad didáctica se realizará mediante la cumplimentación individual de dos cuestionarios, uno destinado a los participantes (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE) y otro, dirigido a la persona encargada de la implementación de la unidad didáctica (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA).

Los resultados del primer cuestionario se exponen a los estudiantes, con la finalidad de recoger oralmente las valoraciones y comentarios de los mismos. Estos resultados, se suman a la valoración realizada por el profesor de la unidad didáctica y su autoevaluación como ponente, con la finalidad de mejorar la unidad y el resto del programa.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Me he planteado que, modificando algunos aspectos relacionados con mis estrategias para estudiar y trabajar, podré obtener mejores rendimientos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Si estudio para aprender obtendré mejores resultados que si estudio para aprobar	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Creo que cada persona estudia de un modo distinto	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Estoy convencido de que mi aprendizaje puede mejorarse y no requiere mucho más tiempo del que le dedico	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Entiendo que memorizando los contenidos mínimos puedo superar los exámenes sin dificultad.	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Pienso que durante la carrera tendré que adecuar mi modo de estudiar	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Tengo la sensación de que los profesores esperan que estudiemos sus asignaturas, de un modo diferente al que lo hacemos habitualmente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Soy consciente de que el modo en el que estudio condicionará el modo en el que trabaje al finalizar la carrera	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/>	Los contenidos son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los objetivos previstos se han cumplido totalmente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los recursos materiales disponibles son adecuados al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Las actividades realizadas han favorecido el interés y la motivación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	El aprendizaje individual estaba integrado en la evolución del aprendizaje del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	La metodología ha favorecido la integración y participación de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	La planificación del tiempo se ha cumplido según lo diseñado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	El tiempo se ha malgastado en contenidos o actividades inútiles	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los estudiantes han favorecido su propio aprendizaje y el del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los destinatarios han sido partícipes del proceso de evaluación formativa de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los estudiantes han evaluado todos los aspectos referentes a la unidad didáctica	1	2	3	4	5

Expresa tu satisfacción con lo aprendido en esta unidad

Enumera los contenidos más interesantes e indica las razones.

¿Qué aspectos añadirías a la unidad?

¿Qué aspectos eliminarías de la unidad?

**EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR
Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA**

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos y contenidos están adaptados a las características de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La unidad didáctica contempla objetivos expresados en términos de capacidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos se han entendido con claridad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos dan respuesta a los objetivos planteados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos tienen carácter conceptual, procedimental y actitudinal	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos están adecuados a los recursos materiales	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han interesado y motivado a los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades se han ajustado a los tiempos previstos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha sido activa y participativa	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han sido planificadas para llevarlas a cabo con carácter individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales se han adecuado al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación tiempo / utilidad ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación costo / satisfacción de los destinatarios ha sido adecuada	1	2	3	4	5

<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo estimado para la unidad ha sido suficiente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los tiempos planificados se han ajustado a la realidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo se ha empleado en contenidos o actividades no planificadas beneficiosas para los participantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La evaluación inicial se ha realizado y ha resultado útil	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La evaluación formativa ha favorecido un aprendizaje de calidad en los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La evaluación de la unidad por parte de los destinatarios ha sido positiva	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han participado en todo el proceso evaluador	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los resultados de las distintas evaluaciones se han comunicado a los estudiantes	1	2	3	4	5
CONTENIDOS / ACTIVIDADES PARA AÑADIR O PROFUNDIZAR					
ASPECTOS A MODIFICAR O ELIMINAR					
REGISTRO DE INCIDENCIAS					



Unidad Didáctica 3

1.- TÍTULO

FACTORES QUE INCIDEN EN UN ESTUDIO DE CALIDAD

2.- OBJETIVOS

2.1.- Objetivo general CONCEPTUAL

Que el estudiante sea capaz de:

Conocer y distinguir los factores que inciden en el estudio, ya sean: ambientales, internos, psicoafectivos, físicos o sociales.

2.2.- Objetivos específicos CONCEPTUALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.2.1.- Comparar las ventajas e inconvenientes del lugar de estudio: el rincón de estudio en casa y la biblioteca o sala de estudio.

2.2.2.- Conocer la temperatura ideal de su lugar de estudio, respecto de sus características fisiológicas.

- 2.2.3.- Conocer los inconvenientes que supone el estudiar con ruido o música.
- 2.2.4.- Analizar la calidad de la iluminación de su lugar de estudio.
- 2.2.5.- Conocer las ventajas de una adecuada ventilación durante el estudio.
- 2.2.6.- Identificar los aspectos positivos y negativos del mobiliario que emplea a la hora de estudiar.
- 2.2.7.- Conocer algunas técnicas de relajación mental y corporal.
- 2.2.8.- Reconocer los procesos de atención y concentración.
- 2.2.9.- Conocer algunas características sobre la inteligencia y el desarrollo de la agilidad mental.
- 2.2.10.- Conocer en qué medida una adecuada motivación, va a incidir en la calidad de su aprendizaje y en la naturaleza de sus rendimientos académicos.
- 2.2.11.- Sacar conclusiones sobre el sentido de la vida y las motivaciones personales.
- 2.2.12.- Conocer cuáles son sus cualidades y limitaciones.
- 2.2.13.- Analizar objetivamente las situaciones diarias que se le planteen.
- 2.2.14.- Identificar las situaciones fuente de frustración.
- 2.2.15.- Reconocer el problema de las personas que no centran su atención a las situaciones reales.

2.2.16.- *Conocer la importancia de una adecuada postura a la hora de estudiar.*

2.2.17.- *Interpretar la utilidad del ejercicio físico para el desarrollo de actividades intelectuales.*

2.2.18.- *Conocer cómo la fatiga psíquica reduce el rendimiento académico.*

2.2.19.- *Comentar aspectos relacionados con el descanso y el sueño.*

2.2.20.- *Sacar conclusiones de cómo una adecuada respiración puede incidir en la relajación.*

2.2.21.- *Comparar su alimentación con la ideal para las situaciones de estudio.*

2.2.22.- *Comentar los aspectos nocivos ligados al consumo de bebidas, tabaco y drogas en relación al estudio, el aprendizaje y el rendimiento académico.*

2.2.23.- *Conocer en qué medida el consumo de fármacos incide en el estudio.*

2.2.24.- *Sacar conclusiones sobre la relación entre el estudio, la familia, los amigos y la pareja.*

2.2.25.- *Interpretar los aspectos positivos y negativos del estudio en grupo.*

2.3.- Objetivo general PROCEDIMENTAL

Que el estudiante sea capaz de:

Aplicar los conocimientos adquiridos sobre los factores que inciden en el estudio para un aprendizaje de calidad.

2.4.- Objetivos específicos PROCEDIMENTALES

Que el estudiante sea capaz de:

- 2.4.1.- Ejecutar la técnica de la concentración-relajación.
- 2.4.2.- Ejecutar la técnica de la pesadez de cuerpo.
- 2.4.3.- Aplicar las prácticas de concentración que inciden el estudio.
- 2.4.4.- Utilizar una de las estrategias para la resolución de conflictos.
- 2.4.5.- Recoger información sobre el consumo de bebidas, tabaco y drogas en relación al aprendizaje universitario.
- 2.4.6.- Experimentar el estudio en pareja o pequeño grupo.

2.5.- Objetivo general ACTITUDINAL

Que el estudiante sea capaz de:

Valorar la importancia de practicar los conocimientos y los procedimientos adquiridos en su desarrollo personal y social.

2.6.- Objetivos específicos ACTITUDINALES

Que el estudiante sea capaz de:

- 2.6.1.- Valorar positiva o negativamente la técnica de la concentración-relajación.

2.6.2.- *Valorar positiva o negativamente la técnica de la pesadez de cuerpo.*

2.6.3.- *Tomar conciencia de la importancia que las técnicas de concentración tienen en el estudio.*

2.6.4.- *Percatarse de la importancia de resolver los conflictos de un modo razonado.*

2.6.5.- *Ser consciente del peligro que supone el consumo de bebidas, tabaco y drogas y de qué modo impide el desarrollo de actividades intelectuales.*

2.6.6.- *Inclinarse por el estudio en pareja o pequeño grupo y darse cuenta de que, la mejor manera de aprender es enseñando.*

3.- CONTENIDOS

1.- EL AMBIENTE QUE RODEA AL ESTUDIO

2.- FACTORES AMBIENTALES

2.1.- Lugar de estudio

2.2.- Temperatura

2.3.- Ruido y música

2.4.- Iluminación

2.5.- Ventilación

2.6.- Mobiliario

3.- FACTORES INTERNOS

3.1.- Relajación

3.2.- Atención y concentración. Ejercicios prácticos

3.3.- *Inteligencia y agilidad mental. Ejercicios prácticos*

3.4.- *Motivación. Ejercicio práctico*

4.- *FACTORES PSICOAFECTIVOS*

4.1.- *Sentido de la vida*

4.2.- *Cualidades y limitaciones*

4.3.- *Ver objetivamente las situaciones*

4.4.- *Afrontar frustraciones*

4.5.- *Orientar la imaginación hacia la realidad*

4.6.- *Los problemas personales. Estrategia de resolución de conflictos*

5.- *FACTORES FÍSICOS*

5.1.- *La fatiga*

5.2.- *Ejercicio físico*

5.3.- *Postura corporal*

5.4.- *Sueño y descanso*

5.5.- *Respiración y relajación*

5.6.- *Alimentación*

5.7.- *Bebidas, tabaco y drogas*

5.8.- *Los fármacos*

6.- *FACTORES SOCIALES*

6.1.- *La familia*

6.2.- *Los amigos*

6.3.- *El amor*

6.4.- *El estudio en grupo. Ventajas y limitaciones*

4.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La sesión comienza con la cumplimentación individual del cuestionario de autoevaluación inicial, respondiendo sinceramente a los ítems planteados y la lectura del texto de Tony Buzan (1989). Seguidamente se comenta en el grupo el texto leído y la situación personal de cada uno, si lo estima conveniente, con la intención de hacer especial hincapié en aquellos aspectos que les resultan más interesantes o problemáticos.

A continuación se explican los factores ambientales que inciden en un estudio de calidad, profundizando en el lugar de estudio (biblioteca o sala de estudio frente a la casa) y el estudio con música ¿sí o no?. Dada la poca complejidad de los contenidos expuestos, no se realiza ninguna práctica.

Respecto a los factores internos, se explica en qué consiste cada uno de ellos, así como diversas técnicas y ejercicios que pueden realizarse para desarrollarlos. Se realizan las prácticas individuales planificadas, en la medida que el lugar y el mobiliario lo permita.

La explicación de los factores psicoafectivos, pretende que el estudiante recapacite y sea consciente de él mismo, sus intenciones, esperanzas, limitaciones, su realidad, sus frustraciones... no con la intención de hundirle en la miseria, sino

de motivarle y hacerle ver todas sus posibilidades. También se explica una actividad o estrategia, que puede servir para solucionar o, al menos, ser consciente de la posibilidad de solucionar problemas personales. La actividad individual se desarrolla planteando una situación hipotética conflictiva personal, por ejemplo “Problemas con la pareja por la existencia de otra relación amorosa paralela” e intentando sopesar las ventajas e inconvenientes de cada una de las alternativas de solución y plasmándolo por escrito. Una vez sopesadas todas las alternativas, se toma una decisión, que ya ha sido razonada y valorada, haciendo previsible hasta el impacto de tal decisión.

A continuación se explican los factores físicos que inciden el aprendizaje, indicando cual es el estándar adecuado a cada uno de ellos. Se vuelve a repetir la importancia de la relajación ligada esta vez a la respiración. Se hace especial hincapié en la bebida, tabaco y drogas, ya que por la edad de los destinatarios del programa, y por el contexto social en el que se desenvuelven la mayoría de ellos son proclives al consumo de estos productos o sustancias.

Antes de finalizar con la unidad didáctica se hace referencia a los factores sociales, la importancia de la familia y la amistad, el amor a la edad de dieciocho o diecinueve años, el consejo de estudiar en parejas o pequeños grupos de hasta cuatro personas y, enseñar para aprender.

Durante la sesión se lleva a cabo una evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y al finalizar se realiza la evaluación de la unidad con el cuestionario para estudiantes y cuestionario de autoevaluación para el profesor.

5.- RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1.- Recursos Materiales

Los recursos materiales necesarios para desarrollar la unidad didáctica son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa de dicha unidad, que incluye los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor.

El resto de recursos materiales necesarios se limitan al lugar y dotación donde se lleva a cabo la implementación del programa, referidos al mobiliario, el ruido, la temperatura, la iluminación, la ventilación, etc.

5.2.- Recursos Humanos

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente encargado de desarrollar la Unidad Didáctica.

6.- TEMPORALIZACIÓN

El tiempo estimado para poder desarrollar la unidad a nivel teórico y realizar las actividades prácticas programadas, con la suficiente profundidad, es de dos horas y treinta minutos.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a dos niveles: el primero, referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, el segundo, referido a la evaluación de la unidad didáctica. En las páginas siguientes incluimos los tres cuestionarios empleados: el cuestionario de autoevaluación inicial, el cuestionario de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el cuestionario de evaluación de la unidad didáctica por parte del profesor y la autoevaluación del sistema de enseñanza.

7.1.- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación inicial, se llevará a cabo mediante la cumplimentación individual, por parte de los estudiantes asistentes al curso, del CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL. Las respuestas que den los estudiantes a los distintos ítems del cuestionario permitirán adaptar los objetivos, contenidos y demás elementos de la unidad didáctica a las características generales del grupo de destinatarios.

La verificación del logro de los objetivos, por parte de los estudiantes se realizará mediante evaluación formativa, utilizando para ello la observación directa y participante durante todo el proceso. Será más exhaustiva, al desarrollar las actividades prácticas, de este modo, se podrá reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso necesario.

7.2.- Evaluación de la unidad

La evaluación de cada unidad didáctica se realizará mediante la cumplimentación individual de dos cuestionarios, uno destinado a los participantes (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE) y otro, dirigido a la persona encargada de la implementación de la unidad didáctica (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA).

Los resultados del primer cuestionario se exponen a los estudiantes, con la finalidad de recoger oralmente las valoraciones y comentarios de los mismos. Estos resultados, se suman a la valoración realizada por el profesor de la unidad didáctica y su autoevaluación como ponente, con la finalidad de mejorar la unidad y el resto del programa.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

FACTORES AMBIENTALES

<input checked="" type="checkbox"/> Estudio generalmente en el mismo lugar (rincón de estudio en casa, biblioteca o sala de estudio)	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La temperatura de mi lugar de estudio es de aproximadamente 20 grados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Evito todo tipo de ruidos, música y televisión durante el estudio	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Procuro que la iluminación sea natural	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Sé como debe estar iluminado mi lugar de estudio en caso de luz artificial	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La iluminación de la mesa entra por el lado opuesto a la mano con la que escribo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Procuro que el lugar de estudio esté bien ventilado y que el aire no esté viciado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Mi mesa de estudio es adecuada y mi silla es cómoda	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Evito estudiar en sillones, sofás y la cama	1	2	3	4	5

FACTORES INTERNOS

<input checked="" type="checkbox"/> Procuro estar relajado mental y físicamente cuando me pongo a estudiar	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Evito las preocupaciones diarias para estar atento y concentrado en mis tareas académicas	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Intento fomentar mi agilidad mental, ya que desarrolla algunos tipos de inteligencia que me pueden ser útiles	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Estoy motivado por estudiar por aprender	1	2	3	4	5

FACTORES PSICOAFECTIVOS

<input checked="" type="checkbox"/> Me he planteado unas metas a lo largo de mi vida y sé que para conseguirlas he de estudiar una carrera universitaria	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

x Conozco mis cualidades y soy consciente de mis limitaciones a la hora de abordar cualquier actividad	1	2	3	4	5
x Intento analizar objetivamente lo que sucede en mi entorno	1	2	3	4	5
x Si sufro una decepción intento afrontarla y aprender para el futuro	1	2	3	4	5
x Evito soñar despierto sobre lo que debería ser y no soy	1	2	3	4	5
x Se que debo hacer o a quien puedo recurrir cuando tengo problemas personales	1	2	3	4	5
<u>FACTORES FÍSICOS</u>					
x Evito estudiar cuando estoy muy cansado, dedico ese tiempo a otras tareas o a descansar	1	2	3	4	5
x Realizo regularmente ejercicio físico	1	2	3	4	5
x Duermo aproximadamente sobre ocho horas y siempre en el mismo momento del día	1	2	3	4	5
x Soy consciente de los beneficios de la respiración para relajarme	1	2	3	4	5
x Sigo una dieta adecuada y evito las comidas pesadas antes de estudiar	1	2	3	4	5
x Se que es perjudicial el consumo de alcohol, tabaco y drogas y que de ningún modo pueden ser positivas para el estudio	1	2	3	4	5
x Leo los prospectos de los medicamentos que ingiero para saber los posibles efectos secundarios	1	2	3	4	5
<u>FACTORES SOCIALES</u>					
x Recibo apoyo de mi familia a la hora de estudiar y me animan cuando los resultados no son los esperados	1	2	3	4	5
x Mis amigos evitan ser un obstáculo para mis estudios universitarios	1	2	3	4	5
x Mi pareja es una fuente de motivación para estudiar y no intenta absorber todo mi tiempo de un modo egoísta	1	2	3	4	5
x Algunas fases del estudio las realizo individualmente, aunque procuro ponerlas en común con otra persona o grupo pequeño de personas	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos previstos se han cumplido totalmente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales disponibles son adecuados al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades realizadas han favorecido el interés y la motivación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El aprendizaje individual estaba integrado en la evolución del aprendizaje del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha favorecido la integración y participación de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La planificación del tiempo se ha cumplido según lo diseñado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo se ha malgastado en contenidos o actividades inútiles	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han favorecido su propio aprendizaje y el del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los destinatarios han sido partícipes del proceso de evaluación formativa de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han evaluado todos los aspectos referentes a la unidad didáctica	1	2	3	4	5

Expresa tu satisfacción con lo aprendido en esta unidad

Enumera los contenidos más interesantes e indica las razones.

¿Qué aspectos añadirías a la unidad?

¿Qué aspectos eliminarías de la unidad?

**EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR
Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA**

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos y contenidos están adaptados a las características de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La unidad didáctica contempla objetivos expresados en términos de capacidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos se han entendido con claridad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos dan respuesta a los objetivos planteados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos tienen carácter conceptual, procedimental y actitudinal	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos están adecuados a los recursos materiales	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han interesado y motivado a los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades se han ajustado a los tiempos previstos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha sido activa y participativa	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han sido planificadas para llevarlas a cabo con carácter individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales se han adecuado al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación tiempo / utilidad ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación costo / satisfacción de los destinatarios ha sido adecuada	1	2	3	4	5

x El tiempo estimado para la unidad ha sido suficiente	1	2	3	4	5
x Los tiempos planificados se han ajustado a la realidad	1	2	3	4	5
x El tiempo se ha empleado en contenidos o actividades no planificadas beneficiosas para los participantes	1	2	3	4	5
x La evaluación inicial se ha realizado y ha resultado útil	1	2	3	4	5
x La evaluación formativa ha favorecido un aprendizaje de calidad en los estudiantes	1	2	3	4	5
x La evaluación de la unidad por parte de los destinatarios ha sido positiva	1	2	3	4	5
x Los estudiantes han participado en todo el proceso evaluador	1	2	3	4	5
x Los resultados de las distintas evaluaciones se han comunicado a los estudiantes	1	2	3	4	5
CONTENIDOS / ACTIVIDADES PARA AÑADIR O PROFUNDIZAR					
ASPECTOS A MODIFICAR O ELIMINAR					
REGISTRO DE INCIDENCIAS					



Unidad Didáctica 4

1.- TÍTULO

LA GESTIÓN DEL TIEMPO EN EL ESTUDIO

2.- OBJETIVOS

2.1.- Objetivo general CONCEPTUAL

Que el estudiante sea capaz de:

Reconocer la importancia que la gestión del tiempo tiene para estudiar y aprender con calidad.

2.2.- Objetivos específicos CONCEPTUALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.2.1.- Conocer las ventajas y limitaciones de la gestión del tiempo.

2.2.2.- Analizar los elementos de la gestión temporal.

2.2.3.- Comentar las características formales de la adecuada gestión del tiempo.

- 2.2.4.- Distinguir la importancia de las distintas actividades que ha de realizar diariamente.
- 2.2.5.- Explicar los aspectos que inciden en la voluntad para estudiar.
- 2.2.6.- Clasificar las metas y objetivos propios a corto, medio y largo plazo.
- 2.2.7.- Conocer las diferencias entre la gestión temporal diaria, semanal, cuatrimestral y anual.
- 2.2.8.- Conocer los fundamentos teóricos de la curva de trabajo.
- 2.2.9.- Saber cómo se elabora la gráfica que representa su curva de trabajo, a partir de los datos recogidos de la actividad práctica.
- 2.2.10.- Interpretar los resultados obtenidos en la curva de trabajo, identificando los momentos de máxima concentración.
- 2.2.11.- Recordar los aspectos ligados a la gestión del tiempo.

2.3.- Objetivo general PROCEDIMENTAL

Que el estudiante sea capaz de:

Utilizar los conocimientos y estrategias adquiridas para mejorar la gestión de su tiempo, a nivel personal, social y educativo.

2.4.- Objetivos específicos PROCEDIMENTALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.4.1.- Aplicar las características de una buena gestión del tiempo a las planificaciones que realice.

2.4.2.- Elaborar una lista con las actividades que realiza en un día normal, y el tiempo que dedica a cada una de ellas.

2.4.3.- Priorizar las actividades enumeradas en la lista realizada, dejando al principio aquellas que le reportan más beneficios académicos.

2.4.4.- Planificar su gestión del tiempo diaria, semanal, cuatrimestral y anual.

2.4.5.- Representar en los gráficos diseñados, las planificaciones realizadas.

2.4.6.- Elaborar su curva de trabajo personal en una tabla numérica y de modo gráfico.

2.4.7.- Comparar las gráficas estándar sobre curvas de trabajo, con la gráfica personal.

2.4.8.- Enseñar a otros compañeros cómo han de realizar su curva de trabajo e interpretarla.

2.5.- Objetivo general ACTITUDINAL

Que el estudiante sea capaz de:

Apreciar los beneficios que tiene la gestión del tiempo para su vida.

2.6.- Objetivos específicos ACTITUDINALES

Que el estudiante sea capaz de:

- 2.6.1.- *Valorar las ventajas e inconvenientes de la gestión del tiempo.*
- 2.6.2.- *Interesarse por las características que ha de cumplir la gestión del tiempo.*
- 2.6.3.- *Darse cuenta de la necesidad de priorizar las actividades diarias fomentando las académicas.*
- 2.6.4.- *Sentir los beneficios de gestionar el tiempo a corto, medio y largo plazo en función de los objetivos personales.*
- 2.6.5.- *Apreciar la importancia de estudiar en los periodos del día en que se está más concentrado.*
- 2.6.6.- *Cumplir los compromisos plasmados sobre el papel respecto de su gestión del tiempo.*

3.- CONTENIDOS

1.- LA GESTIÓN DEL TIEMPO

- 1.1.- *Ventajas y limitaciones de la gestión del tiempo*
- 1.2.- *Elementos a considerar en la gestión del tiempo*
- 1.3.- *Características que debe cumplir una buena gestión del tiempo*

2.- EL ESTRÉS ASOCIADO A LA FALTA DE TIEMPO

- 2.1.- *Principio de Pareto (20/80)*
- 2.2.- *Actividad práctica*

3.- LA CONSECUCIÓN DE METAS Y OBJETIVOS EN RELACIÓN A LA GESTIÓN DEL TIEMPO

3.1.- Decálogo de la voluntad

3.2.- Metas a corto plazo: Planificación diaria y semanal

3.3.- Metas a medio plazo: Planificación cuatrimestral

3.4.- Metas a largo plazo: Planificación anual

3.5.- Actividad práctica

4.- GESTIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO EN FUNCIÓN DE LA CURVA DE TRABAJO

4.1.- Cálculo de la curva de trabajo personal

4.2.- Interpretación y comparación con modelos estándar

5.- ¿CUÁNDO ESTUDIAR?

5.1.- Las horas más apropiadas

5.2.- Siempre a la misma hora

5.3.- Planificar las horas de estudio y repasos

5.4.- Planificar exámenes, trabajos y recuperaciones

4.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La unidad didáctica se inicia con la cumplimentación individual del cuestionario de autoevaluación inicial, indicando que han de responder sinceramente a los ítems del mismo. Antes de comenzar a desarrollar los contenidos se muestra a los

estudiantes una cita de Jovellanos referida al tema que se va a abordar y que dice así: “Para las personas laboriosas, el tiempo es elástico y da para todo. Sólo falta tiempo a quien no sabe aprovecharlo” (Pallarés, 1984).

A continuación, se explica el uso del tiempo, ventajas y limitaciones de su gestión, haciendo referencia al beneficio que reporta dicha gestión al horario del estudiante, ya que le permitirá disponer de más tiempo para dedicar a actividades no ligadas al estudio. Se comentan los elementos y características a considerar en la gestión temporal y seguidamente, se explica el principio de Pareto o principio del 20/80. Se realiza una actividad práctica individual, ésta consiste en enumerar en un papel las tareas previstas para un día normal, tanto personales, como sociales y académicas, con ello se les mostrará y concienciará de los beneficios de priorizar las actividades que más resultados o rendimientos académicos les haga obtener (el veinte por ciento), descartando otras que son poco beneficiosas para el estudio, aunque pueden serlo para otras facetas de su vida (el ochenta por cien restante). Los resultados se comentan al grupo por aquellas personas que no tengan inconveniente en hacerlo.

Seguidamente se realiza la lectura en grupo del decálogo de la voluntad, comentando los aspectos más interesantes. Tras describir las diferencias entre los de los estudios en secundaria y los objetivos del estudio en la Universidad, se explican las metas a corto, medio y largo plazo y su relación con la planificación del

estudio en estos niveles. La actividad práctica que se lleva a cabo, consiste en realizar un boceto de la posible gestión personal del tiempo a cada nivel. Para la distribución semanal, los estudiantes disponen de las plantillas en las que realizar la distribución de las 168 horas de la semana de un modo realista, adaptándose a sus características personales. Se comentarán al grupo los resultados de dicha distribución, dedicando más atención a las horas empleadas en el estudio y las horas que quedan “libres” después de realizar la distribución. Se realizan, individualmente, las oportunas recomendaciones de cara a la acción.

Después de los comentarios distendidos sobre la distribución semanal de cada uno, se describen los distintos modelos de organización de contenidos de estudio en función de la curva de trabajo, se explica en qué consiste dicha prueba y se realiza una actividad práctica individual en la que cada participante interpretará su curva de trabajo personal, esto determinará la gestión temporal de su actividad de estudio.

Terminará la unidad explicando los contenidos relacionados con el tiempo de estudio, aunque se pretende que reflexionen sobre algo que ya saben, más que aprendan algo nuevo.

Durante la sesión se lleva a cabo una evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y al finalizar se

realiza la evaluación de la unidad con el cuestionario para estudiantes y cuestionario de autoevaluación para el profesor.

5.- RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1.- Recursos Materiales

Los recursos materiales necesarios para desarrollar la unidad didáctica son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa de dicha unidad, que incluye los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor.

Para realizar la práctica de la curva de trabajo, se dispone de un texto adjunto en el documento de la unidad; en caso de realizar varias curvas de trabajo, será necesario emplear páginas de periódico con bastantes columnas de texto y realizar la actividad idénticamente.

El resto de recursos materiales necesarios se limitan al lugar y dotación donde se lleva a cabo la implementación del programa, referidos al mobiliario, el ruido, la temperatura, la iluminación, la ventilación, etc.

5.2.- Recursos Humanos

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente encargado de desarrollar la Unidad Didáctica.

6.- TEMPORALIZACIÓN

El tiempo estimado para poder desarrollar la unidad a nivel teórico y realizar las actividades prácticas programadas, con la suficiente profundidad, es de tres horas.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a dos niveles: el primero, referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, el segundo, referido a la evaluación de la unidad didáctica. En las páginas siguientes incluimos los tres cuestionarios empleados: el cuestionario de autoevaluación inicial, el cuestionario de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el cuestionario de evaluación de la unidad didáctica por parte del profesor y la autoevaluación del sistema de enseñanza.

7.1.- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación inicial, se llevará a cabo mediante la cumplimentación individual, por parte de los estudiantes asistentes al curso, del CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL. Las respuestas que den los

estudiantes a los distintos ítems del cuestionario permitirán adaptar los objetivos, contenidos y demás elementos de la unidad didáctica a las características generales del grupo de destinatarios. La verificación del logro de los objetivos, por parte de los estudiantes se realizará mediante evaluación formativa, utilizando para ello la observación directa y participante durante todo el proceso. Será más exhaustiva, al desarrollar las actividades prácticas, de este modo, se podrá reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso necesario.

7.2.- Evaluación de la unidad

La evaluación de cada unidad didáctica se realizará mediante la cumplimentación individual de dos cuestionarios, uno destinado a los participantes (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE) y otro, dirigido a la persona encargada de la implementación de la unidad didáctica (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA).

Los resultados del primer cuestionario se exponen a los estudiantes, con la finalidad de recoger oralmente las valoraciones y comentarios de los mismos. Estos resultados, se suman a la valoración realizada por el profesor de la unidad didáctica y su autoevaluación como ponente, con la finalidad de mejorar la unidad y el resto del programa.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL					
<p>TÍTULO DE LA UNIDAD:</p> <p>Profesor: _____ Fecha: __/__/200__</p> <p>Titulación: _____ Curso: _____</p> <p>(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)</p>					
Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada					
x Soy consciente de que organizar mi tiempo de estudio me ayuda a disponer de más tiempo para otras actividades	1	2	3	4	5
x Hago un plan de estudio para cada asignatura en función del tiempo que dispongo para estudiar	1	2	3	4	5
x Tengo presente el tiempo de que dispongo durante la semana y el que he de emplear para estudiar	1	2	3	4	5
x El hecho de no poder hacer todo lo que planifico que causa estrés y ansiedad	1	2	3	4	5
x Distribuyo el tiempo en relación a las dificultades de las materias	1	2	3	4	5
x Me planteo metas y objetivos a cumplir y para ello planifico el estudio a corto, medio y largo plazo	1	2	3	4	5
x Conozco mi nivel de concentración a la hora de ponerme a estudiar	1	2	3	4	5
x Sé cuándo he de tomarme un descanso tanto mental como físico	1	2	3	4	5
x Priorizo las actividades académicas que tengo que realizar cada día, condensando las otras tareas para una mañana a la semana	1	2	3	4	5
x Tengo presente la importancia de planificar el repaso, tanto como de estudiar	1	2	3	4	5
x Realizo un análisis real y cualitativo del aprovechamiento del periodo de estudio diario	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos previstos se han cumplido totalmente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales disponibles son adecuados al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades realizadas han favorecido el interés y la motivación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El aprendizaje individual estaba integrado en la evolución del aprendizaje del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha favorecido la integración y participación de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La planificación del tiempo se ha cumplido según lo diseñado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo se ha malgastado en contenidos o actividades inútiles	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han favorecido su propio aprendizaje y el del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los destinatarios han sido partícipes del proceso de evaluación formativa de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han evaluado todos los aspectos referentes a la unidad didáctica	1	2	3	4	5

Expresa tu satisfacción con lo aprendido en esta unidad

Enumera los contenidos más interesantes e indica las razones.

¿Qué aspectos añadirías a la unidad?

¿Qué aspectos eliminarías de la unidad?

**EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR
Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA**

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos y contenidos están adaptados a las características de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La unidad didáctica contempla objetivos expresados en términos de capacidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos se han entendido con claridad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos dan respuesta a los objetivos planteados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos tienen carácter conceptual, procedimental y actitudinal	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos están adecuados a los recursos materiales	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han interesado y motivado a los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades se han ajustado a los tiempos previstos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha sido activa y participativa	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han sido planificadas para llevarlas a cabo con carácter individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales se han adecuado al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación tiempo / utilidad ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación costo / satisfacción de los destinatarios ha sido adecuada	1	2	3	4	5

<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo estimado para la unidad ha sido suficiente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los tiempos planificados se han ajustado a la realidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo se ha empleado en contenidos o actividades no planificadas beneficiosas para los participantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La evaluación inicial se ha realizado y ha resultado útil	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La evaluación formativa ha favorecido un aprendizaje de calidad en los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La evaluación de la unidad por parte de los destinatarios ha sido positiva	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han participado en todo el proceso evaluador	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los resultados de las distintas evaluaciones se han comunicado a los estudiantes	1	2	3	4	5
CONTENIDOS / ACTIVIDADES PARA AÑADIR O PROFUNDIZAR					
ASPECTOS A MODIFICAR O ELIMINAR					
REGISTRO DE INCIDENCIAS					



Unidad Didáctica 5

1.- TÍTULO

*LA MEJORA DE LA CAPACIDAD LECTORA:
VELOCIDAD Y COMPRENSIÓN*

2.- OBJETIVOS

2.1.- Objetivo general CONCEPTUAL

Que el estudiante sea capaz de:

Advertir la importancia de cómo una adecuada lectura puede incidir en el rendimiento académico.

2.2.- Objetivos específicos CONCEPTUALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.2.1.- Reconocer la importancia que la lectura tiene en la mayoría de las actividades diarias.

2.2.2.- Explicar los objetivos que cada tipo de lectura implica.

2.2.3.- Señalar la evolución del desarrollo lector desde sus comienzos a una madurez plena.

- 2.2.4.- *Describir las características de los distintos tipos de lecturas.*
- 2.2.5.- *Conocer la importancia que el proceso lector tiene en dentro de los métodos de estudio.*
- 2.2.6.- *Comentar los beneficios de adecuar la velocidad lectora a la dificultad del texto y a los objetivos planteados.*
- 2.2.7.- *Conocer las ventajas de una adecuada velocidad lectora.*
- 2.2.8.- *Describir los factores que inciden en la velocidad lectora.*
- 2.2.9.- *Comparar los beneficios de las diversas estrategias para desarrollar la velocidad lectora.*
- 2.2.10.- *Recordar el proceso seguido y la fórmula para calcular la velocidad lectora.*
- 2.2.11.- *Reconocer los beneficios de una alta comprensión lectora.*
- 2.2.12.- *Conocer las ventajas de una alta comprensión lectora.*
- 2.2.13.- *Describir los factores que inciden en la comprensión lectora.*
- 2.2.14.- *Señalar las estrategias que producen más beneficios en la comprensión lectora.*
- 2.2.15.- *Recordar el proceso seguido y la fórmula para calcular la comprensión lectora.*
- 2.2.16.- *Relacionar la velocidad lectora con el nivel de comprensión.*

2.3.- Objetivo general PROCEDIMENTAL

Que el estudiante sea capaz de:

Poner en práctica las estrategias para desarrollar una lectura adecuada, así como la velocidad y nivel de comprensión.

2.4.- Objetivos específicos PROCEDIMENTALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.4.1.- *Experimentar las diferencias entre la lectura infantil y adulta.*

2.4.2.- *Recoger información sobre los diversos tipos de lectura.*

2.4.3.- *Observar la relación entre la lectura y el método de aprendizaje EPLEMER.*

2.4.4.- *Utilizar las estrategias para desarrollar la velocidad lectora en su práctica educativa diaria.*

2.4.5.- *Calcular la velocidad lectora personal en palabras por minuto.*

2.4.6.- *Practicar las estrategias para mejorar la comprensión lectora.*

2.4.7.- *Calcular el nivel de comprensión lectora y compararlo con los niveles estándar.*

2.5.- Objetivo general ACTITUDINAL

Que el estudiante sea capaz de:

Concienciarse de la importancia de la lectura como pilar para desenvolverse en la sociedad del conocimiento.

2.6.- Objetivos específicos *ACTITUDINALES*

Que el estudiante sea capaz de:

2.6.1.- *Valorar la importancia de la lectura en la sociedad del conocimiento.*

2.6.2.- *Preocuparse por lograr un grado de madurez lector de calidad.*

2.6.3.- *Interesarse por las diferencias entre los diversos tipos de lectura.*

2.6.4.- *Valorar positivamente las ventajas de adecuar la velocidad al tipo de lectura.*

2.6.5.- *Interesarse por las estrategias para desarrollar la velocidad en la lectura.*

2.6.6.- *Concienciarse de la posibilidad de leer más rápido.*

2.6.7.- *Preocuparse por elevar el nivel de comprensión durante la lectura.*

2.6.8.- *Interesarse por las estrategias para desarrollar la comprensión lectora.*

2.6.9.- *Motivarse para conseguir un nivel de comprensión más alto.*

3.- *CONTENIDOS*

1.- *LA LECTURA COMO ACTIVIDAD INTERDISCIPLINAR*

1.1.- *Implicaciones de la lectura*

1.2.- *Objetivos de la lectura*

1.3.- *La actividad lectora en función de la edad*

1.4.- *Tipos de lectura*

1.4.1.- *Lecturas de creación literaria*

1.4.2.- *Lecturas de pensamiento y divulgación*

1.4.3.- *Lectura de revistas y periódicos*

1.4.4.- *Lectura de libros de texto*

1.4.5.- *Lectura de libros de consulta*

1.5.- *La lectura y su relación con el método de aprendizaje EPLEMER*

2.- *LA VELOCIDAD Y LA COMPRESIÓN LECTORA*

2.1.- *La velocidad lectora*

2.1.1.- *La adecuada velocidad en cada momento*

2.1.2.- *Ventajas de la adecuada velocidad lectora*

2.1.3.- *Factores que inciden en la lectura lenta*

2.1.4.- *Estrategias para aumentar la velocidad lectora. Ejercicios prácticos*

2.1.5.- *Cálculo de la velocidad lectora. Ejercicio práctico*

2.2.- *La comprensión lectora*

2.2.1.- *Niveles de comprensión lectora*

- 2.2.2.- *Ventajas de la alta comprensión lectora*
- 2.2.3.- *Factores que inciden en la baja comprensión lectora*
- 2.2.4.- *Estrategias para mejorar la comprensión lectora. Ejercicios prácticos*
- 2.2.5.- *Cálculo de la comprensión lectora. Ejercicio práctico*

4.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La unidad didáctica comienza con la cumplimentación individual del cuestionario de autoevaluación inicial y la lectura de la cita de Francis Bacon que dice así: “Hay libros que deben saborearse, otros que deben tragarse y unos pocos que deben masticarse y digerirse; esto es, hay libros que conviene leer sólo parcialmente, otros han de ser leídos por encima, es decir, sin excesivo cuidado, y unos pocos que deben leerse por entero y con diligencia y atención” (Rowntree, 1980).

Seguidamente se explican las implicaciones e importancia de la lectura en la vida diaria, qué objetivos se pretende conseguir, marcando las diferencias existentes en el proceso madurativo de la lectura. También se explican los distintos tipos de lectura, haciendo especial hincapié en la lectura de libros de texto y manuales de consulta, se finaliza este primer bloque anticipando la importancia de los procesos de lecturas para el desarrollo de diversos métodos de estudio y de aprendizaje.

Respecto a la velocidad lectora se enfatiza la errónea concepción de que la persona que mejor lee es la que lee más rápido, explicando las ventajas de una adecuada velocidad lectora y los factores que pueden estar incidiendo negativamente en la velocidad lectora de los estudiantes. Para dar respuesta a las necesidades sobre este tema, se explican y practican diversas estrategias para desarrollar la velocidad lectora, como por ejemplo: aumento del campo de visión, eliminación de espacios vacíos, captar imágenes de las palabras, evitar regresiones, reducir el número de fijaciones, etc. Para concluir este bloque, se realiza una práctica sobre velocidad lectora de un texto propuesto, cronometrando el tiempo empleado en su lectura.

El siguiente bloque, comienza con la explicación de los niveles estándar de comprensión lectora y las ventajas de tener un adecuado nivel. También se hace referencia a los factores que inciden en una baja comprensión lectora, comentarios que sirven de introducción a las distintas estrategias para mejorar la comprensión, y para la realización de las oportunas actividades prácticas.

Seguidamente se realiza un ejercicio práctico para calcular en nivel de comprensión lectora del texto leído anteriormente, dando respuesta a un cuestionario con preguntas acerca de los tópicos más relevantes del texto.

Desde la perspectiva que aporta la práctica continuada, se aconseja la realización, por segunda vez, de las prácticas de

cálculo de velocidad y comprensión lectora del mismo texto y de las mismas cuestiones, de este modo, se capta la importancia de extraer las ideas más relevantes del texto con una primera lectura exploratoria, y la calidad que aporta dicha actividad a la segunda lectura, ya que los resultados de la segunda velocidad y comprensión lectoras, generalmente, son superiores.

En el desarrollo de la unidad se realiza una evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes, terminando la sesión con la evaluación de la unidad didáctica por parte de los estudiantes y del profesor, cumplimentando un cuestionario de autoevaluación.

5.- RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1.- Recursos Materiales

Los recursos materiales necesarios para desarrollar la unidad didáctica son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa de dicha unidad, que incluye los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor. También se incluye el texto para el cálculo de la velocidad lectora y el cuestionario para la comprensión lectora.

El resto de recursos materiales necesarios se limitan al lugar y dotación donde se lleva a cabo la implementación del

programa, referidos al mobiliario, el ruido, la temperatura, la iluminación, la ventilación, etc.

5.2.- Recursos Humanos

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente encargado de desarrollar la Unidad Didáctica. Si el grupo es muy numeroso, se necesitará una persona para cada grupo de diez o quince personas que se encargue de cronometrar el tiempo para calcular la velocidad lectora. Recordamos que los grupos deben estar formados por quince personas como máximo, estas recomendaciones las incluimos por si se realizan aplicaciones en grupos más numerosos.

6.- TEMPORALIZACIÓN

El tiempo estimado para poder desarrollar la unidad a nivel teórico y realizar las actividades prácticas programadas, con la suficiente profundidad, es de una hora y cuarenta y cinco minutos.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a dos niveles: el primero, referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, el segundo, referido a la evaluación de la unidad didáctica. En las páginas siguientes incluimos los tres cuestionarios empleados: el cuestionario de autoevaluación inicial, el cuestionario de

evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el cuestionario de evaluación de la unidad didáctica por parte del profesor y la autoevaluación del sistema de enseñanza.

7.1.- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación inicial, se llevará a cabo mediante la cumplimentación individual, por parte de los estudiantes asistentes al curso, del CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL. Las respuestas que den los estudiantes a los distintos ítems del cuestionario permitirán adaptar los objetivos, contenidos y demás elementos de la unidad didáctica a las características generales del grupo de destinatarios.

La verificación del logro de los objetivos, por parte de los estudiantes se realizará mediante evaluación formativa, utilizando para ello la observación directa y participante durante todo el proceso. Será más exhaustiva, al desarrollar las actividades prácticas, de este modo, se podrá reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso necesario.

7.2.- Evaluación de la unidad

La evaluación de cada unidad didáctica se realizará mediante la cumplimentación individual de dos cuestionarios, uno destinado a los participantes (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE) y otro, dirigido

a la persona encargada de la implementación de la unidad didáctica (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA).

Los resultados del primer cuestionario se exponen a los estudiantes, con la finalidad de recoger oralmente las valoraciones y comentarios de los mismos. Estos resultados, se suman a la valoración realizada por el profesor de la unidad didáctica y su autoevaluación como ponente, con la finalidad de mejorar la unidad y el resto del programa.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Me planteo objetivos cuando leo para estudiar	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Soy consciente que existen diferencias entre leer una novela, un periódico o un libro de texto	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Creo que es mejor dominar los distintos tipos de lectura y adaptarlos a las diversas situaciones	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Opino que es mejor leer adaptándose a las características del texto, que leer lo más rápido posible	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Me han explicado algunos los factores que dificultan la lectura rápida	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Se que existen estrategias que pueden desarrollar mi velocidad lectora	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> He realizado un ejercicio para el cálculo de la velocidad lectora	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Alcanzo el nivel óptimo de comprensión lectora sin sacrificar una adecuada velocidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Tengo presentes los factores que dificultan mi nivel de comprensión lectora	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> He practicado estrategias para elevar mi comprensión durante la lectura	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Me han aplicado un cuestionario para calcular el nivel de comprensión lectora	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos previstos se han cumplido totalmente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales disponibles son adecuados al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades realizadas han favorecido el interés y la motivación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El aprendizaje individual estaba integrado en la evolución del aprendizaje del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha favorecido la integración y participación de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La planificación del tiempo se ha cumplido según lo diseñado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo se ha malgastado en contenidos o actividades inútiles	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han favorecido su propio aprendizaje y el del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los destinatarios han sido partícipes del proceso de evaluación formativa de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han evaluado todos los aspectos referentes a la unidad didáctica	1	2	3	4	5

Expresa tu satisfacción con lo aprendido en esta unidad

Enumera los contenidos más interesantes e indica las razones.

¿Qué aspectos añadirías a la unidad?

¿Qué aspectos eliminarías de la unidad?

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos y contenidos están adaptados a las características de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La unidad didáctica contempla objetivos expresados en términos de capacidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos se han entendido con claridad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos dan respuesta a los objetivos planteados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos tienen carácter conceptual, procedimental y actitudinal	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos están adecuados a los recursos materiales	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han interesado y motivado a los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades se han ajustado a los tiempos previstos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha sido activa y participativa	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han sido planificadas para llevarlas a cabo con carácter individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales se han adecuado al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación tiempo / utilidad ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación costo / satisfacción de los destinatarios ha sido adecuada	1	2	3	4	5

<i>x</i> El tiempo estimado para la unidad ha sido suficiente	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los tiempos planificados se han ajustado a la realidad	1	2	3	4	5
<i>x</i> El tiempo se ha empleado en contenidos o actividades no planificadas beneficiosas para los participantes	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación inicial se ha realizado y ha resultado útil	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación formativa ha favorecido un aprendizaje de calidad en los estudiantes	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación de la unidad por parte de los destinatarios ha sido positiva	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los estudiantes han participado en todo el proceso evaluador	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los resultados de las distintas evaluaciones se han comunicado a los estudiantes	1	2	3	4	5
CONTENIDOS / ACTIVIDADES PARA AÑADIR O PROFUNDIZAR					
ASPECTOS A MODIFICAR O ELIMINAR					
REGISTRO DE INCIDENCIAS					



Unidad Didáctica 6

1.- TÍTULO

*EL MÉTODO DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO
EPLEMER*

2.- OBJETIVOS

2.1.- Objetivo general CONCEPTUAL

Que el estudiante sea capaz de:

Aprender los fundamentos y estrategias asociadas al método de aprendizaje EPLEMER para estudiantes universitarios.

2.2.- Objetivos específicos CONCEPTUALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.2.1.- Conocer la importancia de emplear un método a la hora de estudiar y aprender.

2.2.2.- Conocer los distintos métodos de estudio.

2.2.3.- Conocer y recordar cada uno de los pasos del método de aprendizaje EPLEMER.

2.2.4.- Resumir las ventajas que tiene para el estudio el subrayar.

2.2.5.- Identificar qué, cuánto, cuándo y cómo se debe subrayar.

2.2.6.- Interpretar las diferencias entre el subrayado lineal, estructural y de realce.

2.2.7.- Conocer el proceso y los requisitos que se tienen que cumplir para realizar un resumen.

2.2.8.- Reconocer las ventajas que tiene realizar un esquema después de subrayar un texto.

2.2.9.- Señalar las ventajas que tiene estudiar empleando esquemas.

2.2.10.- Comentar los requisitos que se han de cumplir para elaborar esquemas.

2.2.11.- Conocer los tipos de esquemas más empleados.

2.2.12.- Identificar las ventajas del aprendizaje mediante mapas de conceptos.

2.2.13.- Describir el proceso de elaboración de mapas conceptuales a partir de un texto.

2.2.14.- Identificar las diferencias entre los diversos modelos de mapas conceptuales.

2.3.- Objetivo general PROCEDIMENTAL

Que el estudiante sea capaz de:

Aplicar el método de aprendizaje EPLEMER durante su vida académica y profesional.

2.4.- Objetivos específicos PROCEDIMENTALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.4.1.- *Experimentar el método de aprendizaje EPLEMER en situaciones reales.*

2.4.2.- *Utilizar la técnica del subrayado en un texto propuesto.*

2.4.3.- *Realizar un resumen del mismo texto subrayado.*

2.4.4.- *Confeccionar un esquema a partir del subrayado realizado, siguiendo los tres modelos: de llaves, decimal y el personalizado.*

2.4.5.- *Utilizar la información sobre mapas conceptuales para planificar la realización de uno, cuya temática será el texto que se ha subrayado, resumido y esquematizado.*

2.4.6.- *Elaborar un mapa conceptual del texto propuesto.*

2.4.7.- *Aplicar la información recogida sobre las distintas estrategias, a los contenidos de las materias de su carrera.*

2.5.- Objetivo general ACTITUDINAL

Que el estudiante sea capaz de:

Aceptar el método de aprendizaje EPLEMER como el más adecuado a sus necesidades.

2.6.- Objetivos específicos ACTITUDINALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.6.1.- *Valorar la importancia de tener un método para llevar a cabo las situaciones de estudio y aprendizaje.*

2.6.2.- *Apreciar los beneficios del método EPLEMER en su aprendizaje.*

2.6.3.- *Valorar las ventajas que tiene subrayar adecuadamente.*

2.6.4.- *Ser consciente del proceso seguido a la hora de realizar un esquema y de los requisitos que ha de cumplir.*

2.6.5.- *Apreciar la importancia que tiene estudiar con esquemas que se han realizado después de subrayar adecuadamente.*

2.6.6.- *Inclinarse por uno de los tipos de esquemas propuestos.*

2.6.7.- *Ser consciente de la dedicación que requiere elaborar correctamente los mapas de conceptos.*

2.6.8.- *Inclinarse por uno de los distintos modelos de mapas conceptuales propuestos.*

2.6.9.- *Interesarse en la elaboración de mapas de conceptos, con la intención de superar las situaciones de examen con las mayores garantías de éxito.*

3.- CONTENIDOS

1.- EL MÉTODO EPLEMER

1.1.- Importancia de tener un método para estudiar

1.2.- Otros métodos de lectura y estudio

1.3.- Secuencia del método de aprendizaje

1.3.1.- Examina

1.3.2.- Pregunta

1.3.3.- Lee

1.3.4.- Esquematiza

1.3.5.- Memoriza

1.3.6.- Expón

1.3.7.- Revisa

2.- LA TÉCNICA DEL SUBRAYADO

2.1.- Ventajas que se obtienen al subrayar

2.2.- Qué se debe subrayar

2.3.- Cuánto se debe subrayar

2.4.- Cuándo se debe subrayar

2.5.- Cómo se debe subrayar

2.6.- El subrayado lineal, estructural y de realce

2.7.- Ejercicios prácticos

3.- EL RESUMEN

3.1.- Cómo se elabora un resumen

3.2.- Requisitos que debe cumplir un resumen

3.3.- Ejercicios prácticos

4.- EL ESQUEMA

4.1.- El esquema después del subrayado

4.2.- Ventajas de estudiar con esquemas. Procesos de análisis y síntesis

4.3.- Requisitos a tener en cuenta para elaborar esquemas

4.4.- Modelos de esquemas más usuales

4.4.1.- Esquema de llaves o diagrama

4.4.2.- Esquema decimal

4.4.3.- Otras variantes

4.5.- Ejercicios prácticos

5.- LOS MAPAS CONCEPTUALES

5.1.- Ventajas del aprendizaje con mapas conceptuales

5.2.- Proceso de elaboración de un mapa de conceptos

5.3.- Modelos de mapas conceptuales

5.4.- Ejercicio práctico

4.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La sesión comienza con la cumplimentación individual del cuestionario de autoevaluación inicial y explicando que lo que se pretende al emplear un método para estudiar es que tengan una fuente de estrategias alternativas, susceptibles de ser utilizadas

y adaptadas en función de las propias necesidades y de las exigencias del aprendizaje.

Se explican seguidamente otros métodos estudio, detallando las limitaciones de cada uno, antes de sugerir nuestra propuesta: El método de aprendizaje EPLEMER, fruto de la reflexión tras los comentarios realizados por estudiantes universitarios, al aplicar a situaciones de estudio reales los distintos métodos propuestos.

A continuación se incluyen algunas de las estrategias que se solicitan a los estudiantes en la secuencia del método de aprendizaje, referidas al subrayado, el resumen y el esquema como resultado del subrayado. Se explican las características de cada uno de ellos, las ventajas que ofrecen para un estudio eficaz, y se realizan las actividades que ponen en práctica los conocimientos más técnicos que acaban de aprender.

La sesión finaliza con la explicación de las ventajas de aprender empleando los mapas conceptuales, el proceso de elaboración y los distintos modelos de mapas más usuales. Se hace especial hincapié en cómo el mapa de conceptos facilita el aprendizaje, y sirve de estrategia para preparar todo tipo de exámenes, sin necesidad de adaptar la forma de estudiar al modelo de examen.

Durante la sesión se realiza la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes, y al finalizar se evalúa la unidad

didáctica por parte de los destinatarios con un cuestionario y, mediante la autoevaluación, el profesor, también evalúa la unidad didáctica.

5.- RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1.- Recursos Materiales

Los recursos materiales necesarios para desarrollar la unidad didáctica son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa de dicha unidad, que incluye los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor. Además de textos para subrayar, realizar resúmenes y esquemas, y los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor.

También se necesitan rotuladores, marcadores o lápices de colores para aquellos estudiantes que no los lleven consigo en el momento de realizar las prácticas del subrayado. Además de folios en blanco para realizar los resúmenes y los esquemas.

El resto de recursos materiales necesarios se limitan al lugar y dotación donde se lleva a cabo la implementación del programa, referidos al mobiliario, el ruido, la temperatura, la iluminación, la ventilación, etc.

5.2.- Recursos Humanos

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente encargado de desarrollar la Unidad Didáctica.

6.- TEMPORALIZACIÓN

El tiempo estimado para poder desarrollar la unidad a nivel teórico y realizar las actividades prácticas programadas, con la suficiente profundidad, es de tres horas y treinta minutos.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a dos niveles: el primero, referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, el segundo, referido a la evaluación de la unidad didáctica. En las páginas siguientes incluimos los tres cuestionarios empleados: el cuestionario de autoevaluación inicial, el cuestionario de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el cuestionario de evaluación de la unidad didáctica por parte del profesor y la autoevaluación del sistema de enseñanza.

7.1.- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación inicial, se llevará a cabo mediante la cumplimentación individual, por parte de los estudiantes asistentes al curso, del CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL. Las respuestas que den los

estudiantes a los distintos ítems del cuestionario permitirán adaptar los objetivos, contenidos y demás elementos de la unidad didáctica a las características generales del grupo de destinatarios.

La verificación del logro de los objetivos, por parte de los estudiantes se realizará mediante evaluación formativa, utilizando para ello la observación directa y participante durante todo el proceso. Será más exhaustiva, al desarrollar las actividades prácticas, de este modo, se podrá reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso necesario.

7.2.- Evaluación de la unidad

La evaluación de cada unidad didáctica se realizará mediante la cumplimentación individual de dos cuestionarios, uno destinado a los participantes (*EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE*) y otro, dirigido a la persona encargada de la implementación de la unidad didáctica (*EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA*).

Los resultados del primer cuestionario se exponen a los estudiantes, con la finalidad de recoger oralmente las valoraciones y comentarios de los mismos. Estos resultados, se suman a la valoración realizada por el profesor de la unidad

didáctica y su autoevaluación como ponente, con la finalidad de mejorar la unidad y el resto del programa.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Sigo un método cuando voy a estudiar	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Creo que es interesante e importante, el seguir un método adecuado a la hora de estudiar y aprender	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Me han explicado otros métodos de lectura o estudio	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Sé en qué consiste subrayar, cómo ha de hacerse, cuándo, para qué sirve, etc.	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Conozco el proceso a seguir para realizar un resumen	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Utilizo lo que he subrayado para elaborar esquemas que luego estudio	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> He aprendido el procedimiento que se sigue para realizar un esquema	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Utilizo mi propio tipo de esquema para estudiar, adaptando los esquemas estándar a mis necesidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> He realizado mapas conceptuales anteriormente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Sé las ventajas que tiene el mapa de conceptos frente al esquema	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Conozco el proceso de elaboración de un mapa conceptual	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Estoy dispuesto a estudiar y aprender utilizando mapas conceptuales, porque me permiten preparar cualquier tipo de examen	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos previstos se han cumplido totalmente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales disponibles son adecuados al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades realizadas han favorecido el interés y la motivación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El aprendizaje individual estaba integrado en la evolución del aprendizaje del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha favorecido la integración y participación de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La planificación del tiempo se ha cumplido según lo diseñado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo se ha malgastado en contenidos o actividades inútiles	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han favorecido su propio aprendizaje y el del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los destinatarios han sido partícipes del proceso de evaluación formativa de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han evaluado todos los aspectos referentes a la unidad didáctica	1	2	3	4	5

Expresa tu satisfacción con lo aprendido en esta unidad

Enumera los contenidos más interesantes e indica las razones.

¿Qué aspectos añadirías a la unidad?

¿Qué aspectos eliminarías de la unidad?

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos y contenidos están adaptados a las características de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La unidad didáctica contempla objetivos expresados en términos de capacidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos se han entendido con claridad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos dan respuesta a los objetivos planteados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos tienen carácter conceptual, procedimental y actitudinal	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos están adecuados a los recursos materiales	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han interesado y motivado a los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades se han ajustado a los tiempos previstos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha sido activa y participativa	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han sido planificadas para llevarlas a cabo con carácter individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales se han adecuado al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación tiempo / utilidad ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación costo / satisfacción de los destinatarios ha sido adecuada	1	2	3	4	5

<i>x</i> El tiempo estimado para la unidad ha sido suficiente	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los tiempos planificados se han ajustado a la realidad	1	2	3	4	5
<i>x</i> El tiempo se ha empleado en contenidos o actividades no planificadas beneficiosas para los participantes	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación inicial se ha realizado y ha resultado útil	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación formativa ha favorecido un aprendizaje de calidad en los estudiantes	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación de la unidad por parte de los destinatarios ha sido positiva	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los estudiantes han participado en todo el proceso evaluador	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los resultados de las distintas evaluaciones se han comunicado a los estudiantes	1	2	3	4	5
CONTENIDOS / ACTIVIDADES PARA AÑADIR O PROFUNDIZAR					
ASPECTOS A MODIFICAR O ELIMINAR					
REGISTRO DE INCIDENCIAS					



Unidad Didáctica 7

1.- TÍTULO

LA MEMORIA. ESTRATEGIAS PARA OPTIMIZAR SU RENDIMIENTO

2.- OBJETIVOS

2.1.- *Objetivo general CONCEPTUAL*

Que el estudiante sea capaz de:

Reconocer el valor de una memorización adecuada para realizar aprendizajes de calidad.

2.2.- *Objetivos específicos CONCEPTUALES*

Que el estudiante sea capaz de:

2.2.1.- *Señalar las ventajas e inconvenientes de la memoria mecánica y la memoria significativa.*

2.2.2.- *Comentar de qué modo los distintos sentidos pueden aportar calidad al aprendizaje.*

2.2.3.- Conocer las diferencias entre la memoria de reconocimiento, la memoria de ahorro y la memoria de recuerdo.

2.2.4.- Analizar el valor de los tres tipos de almacenamiento de información: sensorial, a corto plazo y a largo plazo.

2.2.5.- Conocer las distintas técnicas y estrategias para memorizar.

2.2.6.- Comentar los aspectos positivos y negativos de las distintas técnicas y estrategias.

2.2.7.- Sacar conclusiones de qué técnicas y estrategias para memorizar son las más adecuadas a sus características personales.

2.2.8.- Conocer los factores que inciden en el olvido.

2.2.9.- Señalar los aspectos positivos que tiene el olvido para un adecuado aprendizaje.

2.2.10.- Comparar los factores que producen el olvido, con las distintas técnicas y estrategias para memorizar, con la finalidad de localizar las más válidas y fiables.

2.3.- Objetivo general PROCEDIMENTAL

Que el estudiante sea capaz de:

Experimentar los beneficios de emplear técnicas y estrategias de memorización, adaptadas a las necesidades personales del estudiante.

2.4.- Objetivos específicos PROCEDIMENTALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.4.1.- Utilizar el aprendizaje mecánico y significativo, en función de los requerimientos de la tarea.

2.4.2.- Comprobar los beneficios de los distintos tipos de memoria.

2.4.3.- Seleccionar las técnicas y estrategias más adecuadas a sus características personales y académicas.

2.4.4.- Aplicar las técnicas y estrategias seleccionadas para memorizar contenidos de su carrera.

2.4.5.- Comprobar los beneficios que tiene el olvido para un adecuado aprendizaje.

2.5.- Objetivo general ACTITUDINAL

Que el estudiante sea capaz de:

Interesarse por los aspectos relacionados con la memoria, asumiendo su importancia dentro del aprendizaje para la vida.

2.6.- Objetivos específicos ACTITUDINALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.6.1.- Valorar los aspectos positivos y negativos del aprendizaje mecánico y significativo.

- 2.6.2.- *Apreciar la importancia de la variedad y diversidad de memorias existentes.*
- 2.6.3.- *Valorar la utilidad personal de cada técnica y estrategia para memorizar.*
- 2.6.4.- *Preferir unas técnicas y estrategias frente a otras.*
- 2.6.5.- *Ser consciente de la necesidad de emplear las técnicas y estrategias para memorizar, ya que le permitirán aumentar la calidad de sus aprendizajes y rendimientos académicos.*
- 2.6.6.- *Prestar atención al papel del olvido dentro de los procesos de memorización en el cerebro.*

3.- CONTENIDOS

1.- LA MEMORIA

- 1.1.- *La memoria mecánica y la memoria significativa*
- 1.2.- *Distintas clasificaciones de la memoria*
 - 1.3.1.- *Según el sentido empleado para percibir*
 - 1.3.2.- *Según el nivel de profundización*
 - 1.3.3.- *Según el tiempo de retención*

2.- TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA MEMORIZAR

- 2.1.- *Organizar los contenidos lógicamente*
- 2.2.- *Vivenciar de los materiales*
- 2.3.- *Interesarse por los contenidos*
- 2.4.- *Ejercitar la memoria visual*

- 2.5.- Evocar planificadamente los contenidos*
- 2.6.- Comprender lo que se ha de memorizar*
- 2.7.- Simplificar al máximo*
- 2.8.- Organizar los materiales atendiendo a las características personales*
- 2.9.- Afianzar los conocimientos previos*
- 2.10.- Técnica de las relaciones en cadena*
- 2.11.- Transformar en versos y rimas contenidos a memorizar*
- 2.12.- Establecer equivalencias con números*
- 2.13.- Técnica de los lugares*
- 2.14.- Realizar historietas*
- 2.15.- Utilizar acrósticos*
- 2.16.- Ejercicios prácticos*

3.- EL OLVIDO. ENEMIGO DE LA MEMORIA

- 3.1.- Factores que inciden en el olvido*
- 3.2.- Aspectos positivos de olvidar*

4.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La unidad didáctica se inicia con la cumplimentación individual del cuestionario de autoevaluación inicial, comentando los aspectos más relevantes de las respuestas obtenidas y explicando la secuencia de los contenidos que se van a desarrollar en dicha unidad. Se cita una reflexión hecha por Descartes respecto de este tema, relacionándolo con la inteligencia que dice así: “Muchas personas presumen diciendo:

Yo soy inteligente, pero me falta memoria, en cambio nadie presume con la expresión: Yo tengo excelente memoria, pero soy idiota". (Salas Parrilla, 1990)

Se explican a continuación los fundamentos de la memoria, distinguiendo claramente entre memoria mecánica y memoria significativa, además de las tres clasificaciones sobre la memoria, profundizando en los aspectos que más interesantes resulten a los destinatarios.

En el siguiente bloque, se explican y se ponen en práctica diversas técnicas y estrategias que ayudan a memorizar, tales como: ejercitar la memoria visual, simplificar al máximo los contenidos, organizar los materiales en función de la curva de trabajo, realizar historietas y emplear acrósticos, etc.

Antes de finalizar se explica el papel del olvido relacionado con la memoria y los factores que inciden en el mismo. Durante la sesión se realiza la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes, y al finalizar se evalúa la unidad didáctica por parte de los destinatarios con un cuestionario y, mediante la autoevaluación, el profesor, también evalúa la unidad didáctica.

5.- RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1.- Recursos Materiales

Los recursos materiales necesarios para desarrollar la unidad didáctica son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa de dicha unidad, que incluye los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor. También se incluirá la información textual y gráfica para memorizar empleando las técnicas y estrategias que se expliquen.

El resto de recursos materiales necesarios se limitan al lugar y dotación donde se lleva a cabo la implementación del programa, referidos al mobiliario, el ruido, la temperatura, la iluminación, la ventilación, etc.

5.2.- Recursos Humanos

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente encargado de desarrollar la Unidad Didáctica.

6.- TEMPORALIZACIÓN

El tiempo estimado para poder desarrollar la unidad a nivel teórico y realizar las actividades prácticas programadas,

con la suficiente profundidad, es de una hora y cuarenta y cinco minutos.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a dos niveles: el primero, referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, el segundo, referido a la evaluación de la unidad didáctica. En las páginas siguientes incluimos los tres cuestionarios empleados: el cuestionario de autoevaluación inicial, el cuestionario de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el cuestionario de evaluación de la unidad didáctica por parte del profesor y la autoevaluación del sistema de enseñanza.

7.1.- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación inicial, se llevará a cabo mediante la cumplimentación individual, por parte de los estudiantes asistentes al curso, del CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL. Las respuestas que den los estudiantes a los distintos ítems del cuestionario permitirán adaptar los objetivos, contenidos y demás elementos de la unidad didáctica a las características generales del grupo de destinatarios.

La verificación del logro de los objetivos, por parte de los estudiantes se realizará mediante evaluación formativa, utilizando para ello la observación directa y participante

durante todo el proceso. Será más exhaustiva, al desarrollar las actividades prácticas, de este modo, se podrá reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso necesario.

7.2.- Evaluación de la unidad

La evaluación de cada unidad didáctica se realizará mediante la cumplimentación individual de dos cuestionarios, uno destinado a los participantes (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE) y otro, dirigido a la persona encargada de la implementación de la unidad didáctica (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA).

Los resultados del primer cuestionario se exponen a los estudiantes, con la finalidad de recoger oralmente las valoraciones y comentarios de los mismos. Estos resultados, se suman a la valoración realizada por el profesor de la unidad didáctica y su autoevaluación como ponente, con la finalidad de mejorar la unidad y el resto del programa.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Soy consciente de la importancia que tiene la memoria para aprender	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Prefiero aprender relacionando los contenidos a estudiar memorísticamente sin comprender lo que estudio	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Sé que existen parcelas de la memoria que debería utilizar además de la memoria visual	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Prefiero almacenar lo que aprendo antes que olvidarlo después de hacer el examen	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Me han explicado algunas técnicas y estrategias para memorizar mejor	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Empleo habitualmente alguna estrategia mnemotécnica para estudiar	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> He realizado actividades prácticas para ejercitar la memoria	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> He aprendido, con la experiencia, la importancia que tiene olvidar para las personas	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)						
Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada						
x	Los contenidos son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
x	Los objetivos previstos se han cumplido totalmente	1	2	3	4	5
x	Los recursos materiales disponibles son adecuados al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
x	Las actividades realizadas han favorecido el interés y la motivación	1	2	3	4	5
x	El aprendizaje individual estaba integrado en la evolución del aprendizaje del grupo	1	2	3	4	5
x	La metodología ha favorecido la integración y participación de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
x	La planificación del tiempo se ha cumplido según lo diseñado	1	2	3	4	5
x	El tiempo se ha malgastado en contenidos o actividades inútiles	1	2	3	4	5
x	Los estudiantes han favorecido su propio aprendizaje y el del grupo	1	2	3	4	5
x	Los destinatarios han sido partícipes del proceso de evaluación formativa de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
x	Los estudiantes han evaluado todos los aspectos referentes a la unidad didáctica	1	2	3	4	5
Expresa tu satisfacción con lo aprendido en esta unidad						
Enumera los contenidos más interesantes e indica las razones.						
¿Qué aspectos añadirías a la unidad?						
¿Qué aspectos eliminarías de la unidad?						
EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA						

TÍTULO DE LA UNIDAD:						
Profesor: _____ Fecha: __/__/200__						
Titulación: _____ Curso: _____						
(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)						
Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada						
<input checked="" type="checkbox"/>	Los objetivos y contenidos están adaptados a las características de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	La unidad didáctica contempla objetivos expresados en términos de capacidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los objetivos se han entendido con claridad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los contenidos dan respuesta a los objetivos planteados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los contenidos tienen carácter conceptual, procedimental y actitudinal	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los contenidos están adecuados a los recursos materiales	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Las actividades han interesado y motivado a los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Las actividades se han ajustado a los tiempos previstos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	La metodología ha sido activa y participativa	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Las actividades han sido planificadas para llevarlas a cabo con carácter individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los recursos materiales se han adecuado al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	La relación tiempo / utilidad ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	La relación costo / satisfacción de los destinatarios ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	El tiempo estimado para la unidad ha sido suficiente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los tiempos planificados se han ajustado a la realidad	1	2	3	4	5

<i>x</i> El tiempo se ha empleado en contenidos o actividades no planificadas beneficiosas para los participantes	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación inicial se ha realizado y ha resultado útil	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación formativa ha favorecido un aprendizaje de calidad en los estudiantes	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación de la unidad por parte de los destinatarios ha sido positiva	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los estudiantes han participado en todo el proceso evaluador	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los resultados de las distintas evaluaciones se han comunicado a los estudiantes	1	2	3	4	5
CONTENIDOS / ACTIVIDADES PARA AÑADIR O PROFUNDIZAR					
ASPECTOS A MODIFICAR O ELIMINAR					
REGISTRO DE INCIDENCIAS					



Unidad Didáctica 8

1.- TÍTULO

EL ARTE DE TOMAR APUNTES

2.- OBJETIVOS

2.1.- Objetivo general CONCEPTUAL

Que el estudiante sea capaz de:

Conocer todos los aspectos positivos que conlleva el tomar apuntes cuando un ponente explica algo interesante.

2.2.- Objetivos específicos CONCEPTUALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.2.1.- Describir cada uno de los aspectos ligados al método para tomar apuntes.

2.2.2.- Comentar las ventajas de tomar personalmente apuntes en clase.

2.2.3.- Establecer diferencias entre lo que supone oír y escuchar.

2.2.4.- Conocer la importancia de extraer las ideas principales para tomar apuntes correcta y organizadamente.

2.2.5.- Explicar los beneficios de utilizar un vocabulario adecuado para recoger apuntes.

2.2.6.- Conocer las distintas abreviaturas que se emplean para tomar apuntes.

2.2.7.- Identificar los contenidos relevantes para ser anotados.

2.2.8.- Comentar los aspectos positivos de copiar apuntes en folios y archivarlos en carpetas.

2.2.9.- Indicar las causas por lo que es necesario revisar los apuntes tras las clases.

2.2.10.- Analizar el procedimiento más adecuado para recoger información de libros.

2.3.- Objetivo general PROCEDIMENTAL

Que el estudiante sea capaz de:

Aplicar el método y las recomendaciones sobre la toma de apuntes durante la carrera.

2.4.- Objetivos específicos PROCEDIMENTALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.4.1.- Aplicar el método E^3 para tomar apuntes durante las clases.

2.4.2.- Experimentar los beneficios de tomar los propios apuntes.

2.4.3.- Utilizar los códigos de abreviaturas propuestos.

2.4.4.- Emplear las carpetas y archivadores, como estrategia para organizar los apuntes de las asignaturas.

2.5.- Objetivo general ACTITUDINAL

Que el estudiante sea capaz de:

Interiorizar los beneficios que reporta para su aprendizaje, el elaborar y estudiar sus propios apuntes.

2.6.- Objetivos específicos ACTITUDINALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.6.1.- Valorar positivamente el método E^3 para tomar apuntes.

2.6.2.- Escuchar durante las explicaciones, no confundiendo escuchar con oír.

2.6.3.- Preocuparse por emplear una terminología adecuada al tomar los apuntes.

2.6.4.- Apreciar los beneficios de emplear archivadores para organizar las materias.

2.6.5.- *Darse cuenta de la necesidad de revisar otras fuentes de información, para ampliar o corregir los apuntes de clase.*

2.6.6.- *Interesarse por la elaboración de fichas de contenido durante la lectura de libros.*

3.- **CONTENIDOS**

1.- *LA TOMA DE APUNTES EN CLASE*

1.1.- *El método \mathcal{E}^3 para tomar apuntes*

1.2.- *Ventajas de tomar los propios apuntes en clase*

1.3.- *Diferencias entre oír y escuchar*

1.4.- *Importancia de detectar las ideas principales*

1.5.- *Vocabulario y terminología en los apuntes.
Abreviaturas*

1.6.- *Recomendaciones sobre qué anotar*

1.7.- *Dónde recoger y organizar los apuntes de clase*

1.8.- *Los apuntes. Antes y después de clase*

1.9.- *Ejercicio práctico*

2.- *LA TOMA DE APUNTES DE LIBROS*

2.1.- *Procedimiento más adecuado*

2.2.- *Los apuntes de libros como apoyo a los apuntes de clase*

2.3.- *Elaboración de fichas de contenido*

4.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se comienza la unidad didáctica con la cumplimentación individual del cuestionario de autoevaluación inicial, se comentan las respuestas realizadas a los ítems a nivel global y, se concluye la introducción con la siguiente cita: “Se copia pasivamente, se reproduce pasivamente y cuando se logra que esta pasividad sea perfecta, se premia con matrícula de honor”. Esta cita sirve de argumento para proponer una alternativa de recogida de apuntes durante las clases, explicando el método \mathcal{E}^3 y las ventajas de tomar apuntes como pilar de la preparación del examen.

Se continúa explicando diversos aspectos relacionados con la realización de apuntes como: el uso de abreviaturas, qué contenidos son más relevantes recoger, dónde han de tomarse para organizarlos más eficazmente y por último se matiza la importancia de repasar, corregir y/o ampliar los apuntes en casa o en la biblioteca.

Se realiza una práctica en la que el profesor expondrá, a una velocidad adecuada un texto específico de una de las asignaturas de la titulación, en la que se esté desarrollando la unidad, los estudiantes deberán recoger la información a modo de apuntes, tras lo cual, procederemos a comentar el trabajo realizado por cada estudiante.

A continuación se explica el procedimiento más adecuado para recoger apuntes de libros, diccionarios, etc., enfatizando la importancia de no copiar al pie de la letra o saltando párrafos de los textos originales. Se indica el modo en que pueden ampliar y/o corregir los apuntes tomados en clase mediante la búsqueda de información y, la toma de apuntes de libros específicos de la materia, concluyendo con la explicación de cómo han de elaborar fichas de contenido de los libros empleados.

En el desarrollo de la sesión se realiza la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes, y al finalizar los estudiantes y el profesor evalúan la unidad didáctica con dos cuestionarios, el primero destinado a estudiantes y otro de autoevaluación para el profesor.

5.- RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1.- Recursos Materiales

Los recursos materiales necesarios para desarrollar la unidad didáctica son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa de dicha unidad, que incluye los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor. Además de folios en blanco para realizar la práctica de tomar apuntes.

El resto de recursos materiales necesarios se limitan al lugar y dotación donde se lleva a cabo la implementación del programa, referidos al mobiliario, el ruido, la temperatura, la iluminación, la ventilación, etc.

5.2.- Recursos Humanos

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente encargado de desarrollar la Unidad Didáctica.

6.- TEMPORALIZACIÓN

El tiempo estimado para poder desarrollar la unidad a nivel teórico y realizar las actividades prácticas programadas, con la suficiente profundidad, es de una hora y treinta minutos.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a dos niveles: el primero, referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, el segundo, referido a la evaluación de la unidad didáctica. En las páginas siguientes incluimos los tres cuestionarios empleados: el cuestionario de autoevaluación inicial, el cuestionario de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el cuestionario de evaluación de la unidad didáctica por parte del profesor y la autoevaluación del sistema de enseñanza.

7.1.- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación inicial, se llevará a cabo mediante la cumplimentación individual, por parte de los estudiantes asistentes al curso, del CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL. Las respuestas que den los estudiantes a los distintos ítems del cuestionario permitirán adaptar los objetivos, contenidos y demás elementos de la unidad didáctica a las características generales del grupo de destinatarios.

La verificación del logro de los objetivos, por parte de los estudiantes se realizará mediante evaluación formativa, utilizando para ello la observación directa y participante durante todo el proceso. Será más exhaustiva, al desarrollar las actividades prácticas, de este modo, se podrá reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso necesario.

7.2.- Evaluación de la unidad

La evaluación de cada unidad didáctica se realizará mediante la cumplimentación individual de dos cuestionarios, uno destinado a los participantes (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE) y otro, dirigido a la persona encargada de la implementación de la unidad didáctica (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA).

Los resultados del primer cuestionario se exponen a los estudiantes, con la finalidad de recoger oralmente las valoraciones y comentarios de los mismos. Estos resultados, se suman a la valoración realizada por el profesor de la unidad didáctica y su autoevaluación como ponente, con la finalidad de mejorar la unidad y el resto del programa.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Durante las clases suelo tomar apuntes en las asignaturas que es necesario	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los profesores facilitan la toma de apuntes de sus asignaturas	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Prefiero entender bien lo que me están explicando y anotar lo que considero más importante	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> En el lugar dónde me siento en clase puedo escuchar bien al profesor y no me distraen ruidos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Cuando el profesor explica en clase intento localizar las ideas principales para seguir la línea argumental	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Utilizo una terminología adecuada al tomar los apuntes, así como un código de abreviaturas si es necesario	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Soy consciente de que tomar apuntes no es copiar todo lo que dice el profesor	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Empleo habitualmente una carpeta o archivador que me permite ordenar y organizar los apuntes de las distintas materias	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Sé que es necesario contrastar, corregir y/o ampliar los apuntes después de clase para evitar errores en los exámenes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Suelo leer artículos o libros relacionados con los apuntes para fundamentarlos, ampliarlos y/o corregirlos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Cuando leo o reviso un libro elaboro fichas de contenido que archivo por si las necesito	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos previstos se han cumplido totalmente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales disponibles son adecuados al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades realizadas han favorecido el interés y la motivación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El aprendizaje individual estaba integrado en la evolución del aprendizaje del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha favorecido la integración y participación de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La planificación del tiempo se ha cumplido según lo diseñado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo se ha malgastado en contenidos o actividades inútiles	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han favorecido su propio aprendizaje y el del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los destinatarios han sido partícipes del proceso de evaluación formativa de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han evaluado todos los aspectos referentes a la unidad didáctica	1	2	3	4	5

Expresa tu satisfacción con lo aprendido en esta unidad

Enumera los contenidos más interesantes e indica las razones.

¿Qué aspectos añadirías a la unidad?

¿Qué aspectos eliminarías de la unidad?

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos y contenidos están adaptados a las características de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La unidad didáctica contempla objetivos expresados en términos de capacidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos se han entendido con claridad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos dan respuesta a los objetivos planteados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos tienen carácter conceptual, procedimental y actitudinal	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos están adecuados a los recursos materiales	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han interesado y motivado a los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades se han ajustado a los tiempos previstos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha sido activa y participativa	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han sido planificadas para llevarlas a cabo con carácter individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales se han adecuado al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación tiempo / utilidad ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación costo / satisfacción de los destinatarios ha sido adecuada	1	2	3	4	5

<i>x</i> El tiempo estimado para la unidad ha sido suficiente	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los tiempos planificados se han ajustado a la realidad	1	2	3	4	5
<i>x</i> El tiempo se ha empleado en contenidos o actividades no planificadas beneficiosas para los participantes	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación inicial se ha realizado y ha resultado útil	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación formativa ha favorecido un aprendizaje de calidad en los estudiantes	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación de la unidad por parte de los destinatarios ha sido positiva	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los estudiantes han participado en todo el proceso evaluador	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los resultados de las distintas evaluaciones se han comunicado a los estudiantes	1	2	3	4	5
CONTENIDOS / ACTIVIDADES PARA AÑADIR O PROFUNDIZAR					
ASPECTOS A MODIFICAR O ELIMINAR					
REGISTRO DE INCIDENCIAS					



Unidad Didáctica 9

1.- TÍTULO

LOS TRABAJOS ESCRITOS. ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN

2.- OBJETIVOS

2.1.- Objetivo general CONCEPTUAL

Que el estudiante sea capaz de:

Aprender el proceso de elaboración y presentación de los trabajos académicos, que debe realizar durante su carrera.

2.2.- Objetivos específicos CONCEPTUALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.2.1.- Conocer los distintos tipos de trabajos escritos.

2.2.2.- Identificar las diferencias existentes entre los distintos tipos de trabajos escritos.

2.2.3.- Recordar la finalidad de los trabajos de investigación.

2.2.4.- *Describir las características de cada paso del proceso de elaboración de trabajos.*

2.2.5.- *Comentar la necesidad e importancia de cuidar el estilo, las citas bibliográficas, las referencias bibliográficas y los anexos.*

2.2.6.- *Conocer la situación de cada parte del marco empírico de los trabajos de investigación.*

2.2.7.- *Comparar la complejidad de la elaboración de trabajos de investigación respecto al resto de trabajos.*

2.2.8.- *Recordar la estructura que ha de tener un trabajo al exponerlo por escrito.*

2.2.9.- *Conocer cómo han de presentarse por escrito los trabajos de investigación.*

2.2.10.- *Indicar los aspectos más relevantes que se han de tener en cuenta para presentar los trabajos escritos.*

2.2.11.- *Identificar las claves de la eficacia para exponer oralmente.*

2.2.12.- *Conocer el modo de empleo de varios apoyos para exponer oralmente.*

2.2.13.- *Describir las diferencias entre la presentación oral de un trabajo y la presentación escrita.*

2.3.- Objetivo general PROCEDIMENTAL

Que el estudiante sea capaz de:

Utilizar las recomendaciones sobre el proceso de elaboración de los distintos trabajos académicos, y la forma de presentarlos adecuadamente.

2.4.- Objetivos específicos PROCEDIMENTALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.4.1.- *Elaborar cada uno de los tipos de trabajos escritos.*

2.4.2.- *Simular la elaboración de un trabajo de revisión bibliográfica y un trabajo de investigación.*

2.4.3.- *Observar el modo adecuado de citar, elaborar la bibliografía y anexos en un trabajo.*

2.4.4.- *Aplicar el esquema de elaboración de trabajos de investigación a situaciones reales.*

2.4.5.- *Utilizar la información sobre la presentación escrita a los trabajos que le surjan durante la carrera.*

2.4.6.- *Manejar eficazmente la técnica de presentación oral de trabajos.*

2.5.- Objetivo general ACTITUDINAL

Que el estudiante sea capaz de:

Interesarse por los distintos matices sobre realización de trabajos académicos que le dan calidad al proceso de elaboración.

2.6.- Objetivos específicos *ACTITUDINALES*

Que el estudiante sea capaz de:

2.6.1.- *Percepcionarse de las diferencias entre los variados tipos de trabajos escritos.*

2.6.2.- *Interesarse por el proceso de elaboración de trabajos.*

2.6.3.- *Valorar la complejidad para elaborar trabajos de investigación.*

2.6.4.- *Darse cuenta de la importancia de los pequeños matices para la realización de trabajos de investigación.*

2.6.5.- *Prestar atención a todos los aspectos y claves para la presentación escrita de trabajos.*

2.6.6.- *Interesarse por las claves para una presentación oral eficaz.*

2.6.7.- *Preocuparse por ampliar su formación respecto de los apoyos a la exposición oral.*

2.6.8.- *Tomar conciencia de que los consejos respecto a la presentación oral están avalados por la práctica y la experiencia.*

3.- CONTENIDOS

1.- LOS TRABAJOS ESCRITOS

1.1.- Tipos de trabajos escritos

1.1.1.- Resumen o comentario de libros

1.1.2.- Ensayos breves

1.1.3.- Trabajos de revisiones bibliográficas

1.1.4.- Trabajos de investigación

1.2.- Proceso de elaboración

1.2.1.- Elección del tema

1.2.2.- Recopilación de documentación y bibliografía

1.2.3.- Lectura de la información recopilada

1.2.4.- Elaboración de fichas de las lecturas

1.2.5.- Estructuración del trabajo

1.2.6.- Redacción del cuerpo del trabajo

1.2.6.1.- Cuidando el estilo, las citas, la bibliografía y los anexos

1.2.7.- Discusión y conclusiones

1.2.8.- El marco empírico de los trabajos de investigación

1.2.8.1.- Esquema general

1.2.8.2.- Formulación de objetivos y/o hipótesis

1.2.8.3.- Definición de variables

1.2.8.4.- Descripción de la muestra

1.2.8.5.- Descripción de los instrumentos y procedimiento seguido

1.2.8.6.- Análisis e interpretación de los datos

2.- PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS

2.1.- Presentación escrita

2.1.1.- *Estructura general*

2.1.1.1.- *El informe de investigación*

2.1.2.- *Aspectos a tener en cuenta*

2.2.- *Presentación oral*

2.2.1.- *Claves de la eficacia*

2.2.2.- *Apoyos a la exposición*

2.2.3.- *Consejos prácticos*

4.- *ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS*

Se inicia la unidad didáctica con la cumplimentación individual del cuestionario de autoevaluación inicial, se comentan las respuestas dadas por los estudiantes que servirán de hilo conductor para el desarrollo posterior de la unidad.

Seguidamente, se explican las características más generales de cada uno de los tipos de trabajos escritos, así como el proceso de elaboración. Cuando se explica la importancia de cuidar el estilo, las citas, referencias bibliográficas, etc. Se les enseña dos o tres trabajos en los que estos aspectos han sido muy cuidados.

Una vez que se les ha indicado las diferencias entre los distintos trabajos, haciendo hincapié en los trabajos de revisiones bibliográficas y los trabajos de investigación, se les pide que simulen la elaboración, a modo de boceto, de ambos trabajos sobre un tema elegido individualmente que puede ser inventado.

A continuación y tras los comentarios y puesta en común de la actividad realizada, se explican las características y diferencias de la exposición oral y escrita de trabajos académicos. Se matiza la relevancia de la exposición escrita de trabajos de investigación mediante informes de investigación, así como las claves para exponer oralmente, y algunos consejos prácticos y recomendaciones avaladas por la práctica.

En el desarrollo de la sesión se realiza la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes, y al finalizar, tanto éstos como el profesor evalúan la unidad didáctica con dos cuestionarios, el primero destinado a estudiantes y otro de autoevaluación para el profesor.

5.- RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1.- Recursos Materiales

Los recursos materiales necesarios para desarrollar la unidad didáctica son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa de dicha unidad, que incluye los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor. También se necesitan folios en blanco para realizar la práctica de simulación de elaborar trabajos y, dos o tres trabajos sobresalientes, realizados por estudiantes universitarios, que sirven para explicar cómo han de

efectuar los propios y el modo más adecuado de exponerlos por escrito.

El resto de recursos materiales necesarios se limitan al lugar y dotación donde se lleva a cabo la implementación del programa, referidos al mobiliario, el ruido, la temperatura, la iluminación, la ventilación, etc.

5.2.- Recursos Humanos

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente encargado de desarrollar la Unidad Didáctica.

6.- TEMPORALIZACIÓN

El tiempo estimado para poder desarrollar la unidad a nivel teórico y realizar las actividades prácticas programadas, con la suficiente profundidad, es de tres horas y treinta minutos.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a dos niveles: el primero, referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, el segundo, referido a la evaluación de la unidad didáctica. En las páginas siguientes incluimos los tres cuestionarios empleados: el cuestionario de autoevaluación inicial, el cuestionario de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el

cuestionario de evaluación de la unidad didáctica por parte del profesor y la autoevaluación del sistema de enseñanza.

7.1.- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación inicial, se llevará a cabo mediante la cumplimentación individual, por parte de los estudiantes asistentes al curso, del CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL. Las respuestas que den los estudiantes a los distintos ítems del cuestionario permitirán adaptar los objetivos, contenidos y demás elementos de la unidad didáctica a las características generales del grupo de destinatarios.

La verificación del logro de los objetivos, por parte de los estudiantes se realizará mediante evaluación formativa, utilizando para ello la observación directa y participante durante todo el proceso. Será más exhaustiva, al desarrollar las actividades prácticas, de este modo, se podrá reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso necesario.

7.2.- Evaluación de la unidad

La evaluación de cada unidad didáctica se realizará mediante la cumplimentación individual de dos cuestionarios, uno destinado a los participantes (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE) y otro, dirigido a la persona encargada de la implementación de la unidad

didáctica (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA).

Los resultados del primer cuestionario se exponen a los estudiantes, con la finalidad de recoger oralmente las valoraciones y comentarios de los mismos. Estos resultados, se suman a la valoración realizada por el profesor de la unidad didáctica y su autoevaluación como ponente, con la finalidad de mejorar la unidad y el resto del programa.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Conozco las diferencias que existen entre los distintos tipos de trabajos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los profesores que me han solicitado trabajos de su asignatura me han explicado el proceso de elaboración	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Soy consciente de la importancia de leer antes de escribir sobre cualquier tema	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Conozco las reglas de estilo para redactar trabajos durante mi carrera	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Me han explicado el proceso de elaboración de trabajos de investigación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Antes de que me solicitaran exponer, oral o por escrito, un trabajo me han explicado cómo hacerlo con eficacia	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> He empleado con anterioridad algunos apoyos a la exposición como cañón de vídeo, reproductor de diapositivas, etc.	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

<i>(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)</i>						
Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada						
<input checked="" type="checkbox"/>	Los contenidos son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los objetivos previstos se han cumplido totalmente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los recursos materiales disponibles son adecuados al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Las actividades realizadas han favorecido el interés y la motivación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	El aprendizaje individual estaba integrado en la evolución del aprendizaje del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	La metodología ha favorecido la integración y participación de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	La planificación del tiempo se ha cumplido según lo diseñado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	El tiempo se ha malgastado en contenidos o actividades inútiles	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los estudiantes han favorecido su propio aprendizaje y el del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los destinatarios han sido partícipes del proceso de evaluación formativa de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	Los estudiantes han evaluado todos los aspectos referentes a la unidad didáctica	1	2	3	4	5
Expresa tu satisfacción con lo aprendido en esta unidad						
Enumera los contenidos más interesantes e indica las razones.						
¿Qué aspectos añadirías a la unidad?						
¿Qué aspectos eliminarías de la unidad?						
EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA						

TÍTULO DE LA UNIDAD:					
Profesor: _____ Fecha: __/__/200__					
Titulación: _____ Curso: _____					
(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)					
Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada					
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos y contenidos están adaptados a las características de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La unidad didáctica contempla objetivos expresados en términos de capacidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos se han entendido con claridad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos dan respuesta a los objetivos planteados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos tienen carácter conceptual, procedimental y actitudinal	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos están adecuados a los recursos materiales	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han interesado y motivado a los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades se han ajustado a los tiempos previstos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha sido activa y participativa	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han sido planificadas para llevarlas a cabo con carácter individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales se han adecuado al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación tiempo / utilidad ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación costo / satisfacción de los destinatarios ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo estimado para la unidad ha sido suficiente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los tiempos planificados se han ajustado a la realidad	1	2	3	4	5

x El tiempo se ha empleado en contenidos o actividades no planificadas beneficiosas para los participantes	1	2	3	4	5
x La evaluación inicial se ha realizado y ha resultado útil	1	2	3	4	5
x La evaluación formativa ha favorecido un aprendizaje de calidad en los estudiantes	1	2	3	4	5
x La evaluación de la unidad por parte de los destinatarios ha sido positiva	1	2	3	4	5
x Los estudiantes han participado en todo el proceso evaluador	1	2	3	4	5
x Los resultados de las distintas evaluaciones se han comunicado a los estudiantes	1	2	3	4	5
CONTENIDOS / ACTIVIDADES PARA AÑADIR O PROFUNDIZAR					
ASPECTOS A MODIFICAR O ELIMINAR					
REGISTRO DE INCIDENCIAS					



Unidad Didáctica 10

1.- TÍTULO

LAS FUENTES DE INFORMACIÓN. DE LA ALDEA GLOBAL A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

2.- OBJETIVOS

2.1.- *Objetivo general CONCEPTUAL*

Que el estudiante sea capaz de:

Conocer las distintas fuentes de información que le servirán para desenvolverse en la Sociedad del Conocimiento.

2.2.- *Objetivos específicos CONCEPTUALES*

Que el estudiante sea capaz de:

2.2.1.- *Conocer el funcionamiento de las bibliotecas y las fuentes de información que en ella existen.*

2.2.2.- *Explicar la diferencia entre una fuente primaria y secundaria.*

2.2.3.- *Describir cada una de las fuentes de información impresa.*

- 2.2.4.- *Comentar las diferencias entre una tesis doctoral y un informe de investigación.*
- 2.2.5.- *Relacionar algunas fuentes de información multimedia con otras impresas.*
- 2.2.6.- *Explicar la evolución de las fuentes multimedia a lo largo del tiempo.*
- 2.2.7.- *Indicar el futuro de las fuentes de información dentro de unos años.*
- 2.2.8.- *Recordar la existencia de los distintos recursos que le brinda la Universidad como estudiante.*
- 2.2.9.- *Interpretar el sentido de la Sociedad del Conocimiento respecto de las fuentes de información.*
- 2.2.10.- *Recordar la existencia de páginas Web que facilitan el acceso a variadas fuentes de información.*

2.3.- *Objetivo general PROCEDIMENTAL*

Que el estudiante sea capaz de:

Manejar eficazmente todas las fuentes de información que tiene a su alcance.

2.4.- *Objetivos específicos PROCEDIMENTALES*

Que el estudiante sea capaz de:

- 2.4.1.- *Solicitar y buscar información de las distintas fuentes que se encuentran en una biblioteca.*

2.4.2.- *Recoger información de fuentes primarias y secundarias.*

2.4.3.- *Experimentar la búsqueda de información en diversas fuentes impresas.*

2.4.4.- *Observar la diferencia entre distintos informes de investigación.*

2.4.5.- *Utilizar todas las fuentes multimedia a su alcance para buscar información.*

2.4.6.- *Observar la evolución de las fuentes multimedia en los últimos años.*

2.4.7.- *Manejar la red INTERNET de un modo rápido y eficaz.*

2.4.8.- *Observar la diversidad de contenidos, temáticas e informaciones que contiene la red INTERNET.*

2.4.9.- *Recoger información de los distintos recursos que brinda la Universidad a sus estudiantes.*

2.5.- Objetivo general ACTITUDINAL

Que el estudiante sea capaz de:

Concienciarse de la necesidad de estar informado y saber acceder a la información a través de todas las fuentes existentes.

2.6.- Objetivos específicos ACTITUDINALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.6.1.- *Apreciar la importancia de desenvolverse con soltura, entre las distintas fuentes de información que se encuentran en la biblioteca.*

2.6.2.- *Valorar positivamente todas las fuentes de información.*

2.6.3.- *Darse cuenta de que la evolución de las fuentes de información, no hace desaparecer a las más tradicionales.*

2.6.4.- *Interesarse por la existencia y el acceso a los recursos que brinda la Universidad.*

2.6.5.- *Valorar la red INTERNET como la fuente de información más completa y de acceso más cómodo, rápido y barato.*

2.6.6.- *Respetar la posición contraria y negativa, de algunas personas sobre las fuentes de información multimedia.*

3.- CONTENIDOS

1.- LA BIBLIOTECA Y LAS FUENTES IMPRESAS

1.1.- *Las fuentes primarias y secundarias*

1.2.- *Los libros*

1.3.- *La hemeroteca y las revistas*

1.4.- *Las enciclopedias y diccionarios*

1.5.- *Los periódicos*

1.6.- *Las tesis doctorales*

1.7.- *Los informes de investigación*

1.8.- *Otras fuentes de información impresas*

1.9.- Ejercicio práctico

2.- LAS FUENTES MULTIMEDIA

2.1.- ¿Hacia la desaparición de las bibliotecas?

2.2.- La radio

2.3.- Las grabaciones de audio

2.4.- El teléfono y el fax

2.5.- La televisión interactiva y el vídeo

2.6.- El CD-ROM y el DVD

2.7.- Los teléfonos móviles y la tecnología WAP

2.8.- La red INTERNET y la videoconferencia

2.9.- Ejercicio práctico

3.- RECURSOS QUE OFRECE LA UNIVERSIDAD PARA ACCEDER A LA INFORMACIÓN

3.1.- Recursos institucionales

3.2.- Recursos de la administración

3.3.- Recursos de aprendizaje

4.- CATÁLOGO DE DIRECCIONES WEB PARA ACCEDER A LA INFORMACIÓN

4.1.- De la aldea global a la Sociedad del Conocimiento

4.2.- Listado de direcciones

4.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La sesión comienza con la cumplimentación individual del cuestionario de autoevaluación inicial y la puesta en común de las respuestas de los participantes, que sirve de introducción al esquema de la unidad didáctica. La explicación de los contenidos se inicia con la biblioteca, la hemeroteca y las fuentes impresas, describiendo todas las posibilidades que ofrece y la variedad de fuentes impresas y fuentes multimedia a las que es posible acceder en ella. Se desarrollará una actividad práctica, en la que los estudiantes buscarán información de diversas fuentes impresas en la biblioteca o anexo de su centro y, si es posible, en la hemeroteca.

Seguidamente se abordan las fuentes multimedia, muchas de ellas son empleadas tan cotidianamente que se hará más hincapié a su evolución, que a su estado actual. En la medida de lo posible se explicará sobre las propias fuentes su utilidad y características, concretamente el CD-ROM, DVD y teléfonos con tecnología WAP.

El manejo de la red INTERNET y la videoconferencia, se explicará con dos actividades prácticas en un aula de informática con acceso a la red. La primera actividad, consistirá en la introducción a un navegador, como Netscape o Explorer, el formato y realización de una página WEB, la utilización de buscadores, la visita a un listado de direcciones propuesto, etc. La segunda actividad irá relacionada con el acceso a otras

posibilidades de la red *INTERNET*, como son los chat, e-mail, news, videoconferencia, listas de distribución, bases de datos, ftp, etc.

A continuación se explican los recursos que brinda la Universidad a sus estudiantes, matizando la finalidad de cada uno de ellos y dónde se encuentran físicamente.

Antes de finalizar, se hace referencia a la evolución que diariamente se produce en las fuentes de información, para no quedar obsoletas, y cómo se ha pasado del concepto de aldea global al de Sociedad del Conocimiento.

Durante la sesión, se realiza la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes, y al finalizar se evalúa la unidad didáctica por parte de los destinatarios con un cuestionario y, mediante la autoevaluación, el profesor, también evalúa la unidad didáctica.

5.- RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1.- Recursos Materiales

Los recursos materiales respecto de la unidad didáctica, son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa de dicha unidad, que incluye los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y los

cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor.

Además, se necesita disponer de acceso a la biblioteca del centro o de un departamento, para realizar la actividad práctica de búsqueda de información en fuente impresa. Se ha de tener previsto, además de libros, revistas, enciclopedias, etc., al menos dos tesis doctorales y dos informes de investigación.

También es necesario disponer de un aula de informática en la que exista un ordenador conectado a la red por cada dos estudiantes, para realizar la actividad de búsqueda de información y acceso a los recursos de la red INTERNET.

El resto de recursos materiales necesarios se limita al lugar y dotación donde se lleva a cabo la implementación del programa, referidos al mobiliario, el ruido, la temperatura, la iluminación, la ventilación, etc.

5.2.- Recursos Humanos

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente encargado de desarrollar la Unidad Didáctica. Si no domina los recursos informáticos y la red INTERNET, podrá recurrir a un personal más técnico, que sirva de apoyo para el desarrollo de la actividad práctica.

6.- TEMPORALIZACIÓN

El tiempo estimado para poder desarrollar la unidad a nivel teórico y realizar las actividades prácticas programadas, con la suficiente profundidad, es de nueve horas, teniendo en cuenta que siete horas corresponden a actividades prácticas.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a dos niveles: el primero, referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, el segundo, referido a la evaluación de la unidad didáctica. En las páginas siguientes incluimos los tres cuestionarios empleados: el cuestionario de autoevaluación inicial, el cuestionario de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el cuestionario de evaluación de la unidad didáctica por parte del profesor y la autoevaluación del sistema de enseñanza.

7.1.- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación inicial, se llevará a cabo mediante la cumplimentación individual, por parte de los estudiantes asistentes al curso, del CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL. Las respuestas que den los estudiantes a los distintos ítems del cuestionario permitirán adaptar los objetivos, contenidos y demás elementos de la unidad didáctica a las características generales del grupo de destinatarios.

La verificación del logro de los objetivos, por parte de los estudiantes se realizará mediante evaluación formativa, utilizando para ello la observación directa y participante durante todo el proceso. Será más exhaustiva, al desarrollar las actividades prácticas, de este modo, se podrá reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso necesario.

7.2.- Evaluación de la unidad

La evaluación de cada unidad didáctica se realizará mediante la cumplimentación individual de dos cuestionarios, uno destinado a los participantes (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE) y otro, dirigido a la persona encargada de la implementación de la unidad didáctica (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA).

Los resultados del primer cuestionario se exponen a los estudiantes, con la finalidad de recoger oralmente las valoraciones y comentarios de los mismos. Estos resultados, se suman a la valoración realizada por el profesor de la unidad didáctica y su autoevaluación como ponente, con la finalidad de mejorar la unidad y el resto del programa.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> He utilizado diversas fuentes de información cuando lo he necesitado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Cuando tengo que realizar un trabajo reviso más de una fuente de información	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> He empleado fuentes impresas (libros, revistas, enciclopedias, periódicos, etc.) y fuentes multimedia (radio, vídeo, cd-rom, INTERNET, etc.)	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Tengo la posibilidad de acceder a todas las fuentes de información	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Conozco las posibilidades que brinda la Universidad a sus estudiantes para que puedan acceder a los distintos recursos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Sé que resulta difícil estar al día con las últimas tecnologías, pero me informo para no quedar desfasado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Soy consciente de la importancia de estar informado para desenvolverme en la Sociedad	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos previstos se han cumplido totalmente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales disponibles son adecuados al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades realizadas han favorecido el interés y la motivación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El aprendizaje individual estaba integrado en la evolución del aprendizaje del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha favorecido la integración y participación de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La planificación del tiempo se ha cumplido según lo diseñado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo se ha malgastado en contenidos o actividades inútiles	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han favorecido su propio aprendizaje y el del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los destinatarios han sido partícipes del proceso de evaluación formativa de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han evaluado todos los aspectos referentes a la unidad didáctica	1	2	3	4	5

Expresa tu satisfacción con lo aprendido en esta unidad

Enumera los contenidos más interesantes e indica las razones.

¿Qué aspectos añadirías a la unidad?

¿Qué aspectos eliminarías de la unidad?

**EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR
Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA**

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos y contenidos están adaptados a las características de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La unidad didáctica contempla objetivos expresados en términos de capacidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos se han entendido con claridad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos dan respuesta a los objetivos planteados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos tienen carácter conceptual, procedimental y actitudinal	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos están adecuados a los recursos materiales	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han interesado y motivado a los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades se han ajustado a los tiempos previstos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha sido activa y participativa	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han sido planificadas para llevarlas a cabo con carácter individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales se han adecuado al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación tiempo / utilidad ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación costo / satisfacción de los destinatarios ha sido adecuada	1	2	3	4	5

x El tiempo estimado para la unidad ha sido suficiente	1	2	3	4	5
x Los tiempos planificados se han ajustado a la realidad	1	2	3	4	5
x El tiempo se ha empleado en contenidos o actividades no planificadas beneficiosas para los participantes	1	2	3	4	5
x La evaluación inicial se ha realizado y ha resultado útil	1	2	3	4	5
x La evaluación formativa ha favorecido un aprendizaje de calidad en los estudiantes	1	2	3	4	5
x La evaluación de la unidad por parte de los destinatarios ha sido positiva	1	2	3	4	5
x Los estudiantes han participado en todo el proceso evaluador	1	2	3	4	5
x Los resultados de las distintas evaluaciones se han comunicado a los estudiantes	1	2	3	4	5
CONTENIDOS / ACTIVIDADES PARA AÑADIR O PROFUNDIZAR					
ASPECTOS A MODIFICAR O ELIMINAR					
REGISTRO DE INCIDENCIAS					



Unidad Didáctica 11

1.- TÍTULO

LOS EXÁMENES. SU PREPARACIÓN PARA INCREMENTAR EL RENDIMIENTO

2.- OBJETIVOS

2.1.- *Objetivo general CONCEPTUAL*

Que el estudiante sea capaz de:

Reconocer los fundamentos y estrategias más adecuadas y rentables, para superar las situaciones de examen que se le presenten a lo largo de la vida.

2.2.- *Objetivos específicos CONCEPTUALES*

Que el estudiante sea capaz de:

2.2.1.- *Situar la preparación del examen dentro del proceso de aprendizaje.*

2.2.2.- *Describir los factores que inciden en la superación de los exámenes.*

2.2.3.- Recordar qué factores son los que más le afectan como estudiante.

2.2.4.- Atender a las recomendaciones sobre la planificación y el estudio diario.

2.2.5.- Conocer la importancia de las actividades que deben realizarse horas previas a un examen.

2.2.6.- Describir las acciones más recomendables que han de realizarse en una situación de examen.

2.2.7.- Conocer las estrategias más idóneas para superar los exámenes orales, pruebas objetivas, tipo ensayo o exámenes con problemas.

2.2.8.- Señalar la relación existente entre el modo de preparar los exámenes y la realización de los mismos.

2.2.9.- Reconocer las ventajas que tiene para el propio aprendizaje, la revisión de los exámenes una vez valorados o evaluados.

2.3.- Objetivo general PROCEDIMENTAL

Que el estudiante sea capaz de:

Aplicar las recomendaciones y estrategias explicadas para la superación de los exámenes, con las mayores garantías de éxito.

2.4.- Objetivos específicos PROCEDIMENTALES

Que el estudiante sea capaz de:

2.4.1.- Utilizar las recomendaciones sobre la planificación de los exámenes.

2.4.2.- Experimentar las ventajas que ofrece el estudiar diariamente, para la superación de los exámenes.

2.4.3.- Probar los consejos sobre las actividades que hay que realizar unas horas antes de un examen.

2.4.4.- Ejecutar las recomendaciones sobre lo que ha de hacer en el momento del examen, y en el desarrollo del mismo.

2.4.5.- Emplear las estrategias para la realización de exámenes orales.

2.4.6.- Realizar los exámenes tipo ensayo del modo que se le ha explicado.

2.4.7.- Inferir las recomendaciones sobre exámenes escritos para desarrollar un tema, a los exámenes de oposición.

2.4.8.- Experimentar la resolución de exámenes tipo prueba objetiva, teniendo en cuenta los consejos recibidos.

2.4.9.- Manejar la secuencia para la resolución de exámenes con problemas prácticos.

2.4.10.- Utilizar los resultados, valoraciones y comentarios sobre los exámenes realizados, con la finalidad de aprender para futuras situaciones.

2.5.- Objetivo general ACTITUDINAL

Que el estudiante sea capaz de:

Desarrollar una actitud crítica ante los exámenes, tanto en los aspectos positivos como en los negativos.

2.6.- Objetivos específicos *ACTITUDINALES*

Que el estudiante sea capaz de:

2.6.1.- *Observar los beneficios de anticiparse a determinados factores, que inciden negativamente en la preparación de los exámenes.*

2.6.2.- *Preocuparse por controlar los factores que pueden incidir negativamente en la superación de sus exámenes.*

2.6.3.- *Valorar positivamente la importancia de una adecuada planificación de los exámenes.*

2.6.4.- *Apreciar la importancia de las recomendaciones sobre las actividades unas horas antes de los exámenes.*

2.6.5.- *Prestar atención a todas las recomendaciones sobre lo que ha de hacer en el momento del examen.*

2.6.6.- *Interesarse por todas las estrategias para superar los exámenes.*

2.6.7.- *Percatarse de los beneficios que tiene el revisar y repasar los exámenes realizados, para su propio aprendizaje.*

3.- CONTENIDOS

1.- LA PREPARACIÓN DE LOS EXÁMENES

2.- FACTORES A TENER EN CUENTA PARA PREPARAR EXÁMENES

3.- RECOMENDACIONES SOBRE LOS EXÁMENES

3.1.- La planificación y el estudio diario para los exámenes

3.2.- Las horas previas a un examen

3.3.- Ha llegado el momento

4.- ESTRATEGIAS PARA SUPERAR LOS DISTINTOS TIPOS DE EXAMEN

4.1.- Examen oral

4.2.- Examen escrito de preguntas ensayo o tema

4.3.- Examen escrito tipo prueba objetiva

4.4.- Examen escrito de resolución de problemas

5.- APRENDER DESPUÉS DEL EXAMEN

4.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La unidad didáctica se inicia con la cumplimentación individual del cuestionario de autoevaluación inicial, y la puesta en común de los resultados obtenidos. Esta información servirá de introducción a los contenidos de la unidad.

Seguidamente se explica el proceso de preparación de los exámenes, teniendo muy presente e incidiendo repetidamente sobre los factores que a nivel personal están incidiendo negativamente en la superación de los mismos.

A continuación se presentan unas recomendaciones sobre la preparación de los exámenes, separando una planificación y estudio diario, de lo que han de hacer y no han de hacer unas horas antes de cualquier examen. Concluyendo este apartado con las recomendaciones a tener en cuenta en el momento del examen.

Con el siguiente bloque, se explicarán las distintas estrategias a tener en cuenta para la realización de exámenes orales, tipo ensayo o tema, pruebas objetivas y exámenes con problemas prácticos.

La unidad didáctica, se concluye con una reflexión sobre la importancia y necesidad de revisar y tener en cuenta las consideraciones, de la persona que nos ha valorado o evaluado, con la intención de aprender para futuras situaciones de examen.

Durante la sesión se lleva a cabo una evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes, y al finalizar se realiza la evaluación de la unidad con el cuestionario para estudiantes, y el cuestionario de autoevaluación para el profesor.

5.- RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1.- Recursos Materiales

Los recursos materiales necesarios para desarrollar la unidad didáctica son: el cuestionario de autoevaluación inicial, una copia impresa de dicha unidad, que incluye los contenidos teóricos, la documentación para realizar las actividades prácticas y los cuestionarios de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el profesor.

El resto de recursos materiales necesarios se limitan al lugar y dotación donde se lleva a cabo la implementación del programa, referidos al mobiliario, el ruido, la temperatura, la iluminación, la ventilación, etc.

5.2.- Recursos Humanos

Los recursos humanos necesarios, se concentran en el ponente encargado de desarrollar la Unidad Didáctica.

6.- TEMPORALIZACIÓN

El tiempo estimado para poder desarrollar la unidad a nivel teórico y realizar las actividades prácticas programadas, con la suficiente profundidad, es de cuatro horas.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a dos niveles: el primero, referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, el segundo, referido a la evaluación de la unidad didáctica. En las páginas siguientes incluimos los tres cuestionarios empleados: el cuestionario de autoevaluación inicial, el cuestionario de evaluación de la unidad por parte de los estudiantes y el cuestionario de evaluación de la unidad didáctica por parte del profesor y la autoevaluación del sistema de enseñanza.

7.1.- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación inicial, se llevará a cabo mediante la cumplimentación individual, por parte de los estudiantes asistentes al curso, del CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL. Las respuestas que den los estudiantes a los distintos ítems del cuestionario permitirán adaptar los objetivos, contenidos y demás elementos de la unidad didáctica a las características generales del grupo de destinatarios.

La verificación del logro de los objetivos, por parte de los estudiantes se realizará mediante evaluación formativa, utilizando para ello la observación directa y participante durante todo el proceso. Será más exhaustiva, al desarrollar las actividades prácticas, de este modo, se podrá reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso necesario.

7.2.- Evaluación de la unidad

La evaluación de cada unidad didáctica se realizará mediante la cumplimentación individual de dos cuestionarios, uno destinado a los participantes (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE) y otro, dirigido a la persona encargada de la implementación de la unidad didáctica (EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA).

Los resultados del primer cuestionario se exponen a los estudiantes, con la finalidad de recoger oralmente las valoraciones y comentarios de los mismos. Estos resultados, se suman a la valoración realizada por el profesor de la unidad didáctica y su autoevaluación como ponente, con la finalidad de mejorar la unidad y el resto del programa.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Preparo los exámenes con la suficiente antelación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Soy consciente de que los nervios, la ansiedad, etc., afectan negativamente a mi rendimiento en los exámenes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Estudio y repaso dirigiendo esta actividad a los exámenes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Unas horas antes del examen me tranquilizo y no estudio nada nuevo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La noche antes la dedico a dormir	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Evito los estimulantes a la hora de estudiar	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> En el aula del examen me coloco en el lugar más adecuado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los profesores que me examinan oralmente, me han explicado cómo he de hacerlo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Me han enseñando estrategias para responder exámenes tipo ensayo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Conozco el modo más adecuado para responder pruebas objetivas (tipo test)	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> En los exámenes tipo problemas, explico la secuencia y los pasos seguidos hasta resolver el problema	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Cuando me dan los resultados de un examen, los reviso y acudo a los profesores para que me indiquen los fallos cometidos	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL ESTUDIANTE

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos previstos se han cumplido totalmente	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales disponibles son adecuados al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades realizadas han favorecido el interés y la motivación	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El aprendizaje individual estaba integrado en la evolución del aprendizaje del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha favorecido la integración y participación de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La planificación del tiempo se ha cumplido según lo diseñado	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> El tiempo se ha malgastado en contenidos o actividades inútiles	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han favorecido su propio aprendizaje y el del grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los destinatarios han sido partícipes del proceso de evaluación formativa de sus aprendizajes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los estudiantes han evaluado todos los aspectos referentes a la unidad didáctica	1	2	3	4	5

Expresa tu satisfacción con lo aprendido en esta unidad

Enumera los contenidos más interesantes e indica las razones.

¿Qué aspectos añadirías a la unidad?

¿Qué aspectos eliminarías de la unidad?

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR EL PROFESOR Y AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

TÍTULO DE LA UNIDAD:

Profesor: _____ Fecha: __/__/200__

Titulación: _____ Curso: _____

(1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre)

Responde a las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta la escala indicada

<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos y contenidos están adaptados a las características de los destinatarios de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La unidad didáctica contempla objetivos expresados en términos de capacidades	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los objetivos se han entendido con claridad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos dan respuesta a los objetivos planteados	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos tienen carácter conceptual, procedimental y actitudinal	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los contenidos están adecuados a los recursos materiales	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han interesado y motivado a los estudiantes	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades se han ajustado a los tiempos previstos	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La metodología ha sido activa y participativa	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Las actividades han sido planificadas para llevarlas a cabo con carácter individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> Los recursos materiales se han adecuado al desarrollo de la unidad	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación tiempo / utilidad ha sido adecuada	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> La relación costo / satisfacción de los destinatarios ha sido adecuada	1	2	3	4	5

<i>x</i> El tiempo estimado para la unidad ha sido suficiente	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los tiempos planificados se han ajustado a la realidad	1	2	3	4	5
<i>x</i> El tiempo se ha empleado en contenidos o actividades no planificadas beneficiosas para los participantes	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación inicial se ha realizado y ha resultado útil	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación formativa ha favorecido un aprendizaje de calidad en los estudiantes	1	2	3	4	5
<i>x</i> La evaluación de la unidad por parte de los destinatarios ha sido positiva	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los estudiantes han participado en todo el proceso evaluador	1	2	3	4	5
<i>x</i> Los resultados de las distintas evaluaciones se han comunicado a los estudiantes	1	2	3	4	5
CONTENIDOS / ACTIVIDADES PARA AÑADIR O PROFUNDIZAR					
ASPECTOS A MODIFICAR O ELIMINAR					
REGISTRO DE INCIDENCIAS					



CAPÍTULO QUINTO

*LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO
DEL PROGRAMA DE
DESARROLLO DE HABILIDADES
EN EL ESTUDIO (P.D.H.E.)*

En el capítulo anterior, presentamos un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Murcia (P.D.H.E.). Es un trabajo innovador que trata de integrar el amplio abanico de necesidades de aprendizaje de los estudiantes en la Universidad de Murcia, necesidades reales y contextualizadas, que están limitando la capacidad de actuación y de superación de dichos estudiantes en las diferentes titulaciones de esta Universidad.

En este quinto capítulo, concretamos el modelo de evaluación, o como bien dice Pérez Juste, la propuesta de evaluación del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (PDHE), detallado en el capítulo cuarto. Dadas las características y objetivos de este trabajo, nos centramos en la evaluación del diseño, analizando si el programa propuesto puede ser considerado como programa en sí y además, si es un programa de calidad. Para ello, hemos elaborado un instrumento de evaluación que se centra exclusivamente en evaluar la calidad del diseño de un programa de intervención mediante los juicios emitidos por expertos.

Los criterios de evaluación del diseño del programa, que se detallan posteriormente, se acompañan de un listado de indicadores de evaluación, en función de cada criterio, además de una escala de valoración tipo Likert.

1.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Antes de poder decantarnos por un modelo de evaluación de programas, para elaborar la evaluación del diseño del PDHE, se hace imprescindible realizar una delimitación de los conceptos empleados. Somos conscientes de la cantidad de definiciones, tanto nacionales como internacionales, a las que podemos recurrir, pero incluimos aquellas consideradas, a nuestro criterio, más adecuadas a la finalidad de esta investigación.

La diversidad de concepciones acerca de la evaluación de programas educativos y sociales, se ve acentuada al considerar la variedad de procedimientos metodológicos, posicionamientos ideológicos y éticos, la variedad de definiciones de evaluación, etc. Al entrelazar todas estas variables obtendremos diversos propósitos de evaluación, tipos de evaluación, criterios de evaluación, etc. (Colás y Rebollo, 1993). En todos los casos, la evaluación proporciona información para tomar decisiones, identificando y delimitando las cuestiones a evaluar en sí mismas, y permitiendo el desarrollo de distintas alternativas de respuestas, para ello, realizará las oportunas adaptaciones para la mejora y la optimización del programa, o por el contrario,

para la suspensión o supresión del mismo (Martínez Clares, 1996, 2000).

1.1.- CONCEPTO DE PROGRAMA

De nuestro contexto más próximo extraemos algunas definiciones de programa educativo y social, entendiendo que existe un paralelismo notable con el término programa de orientación. Así, Rodríguez Espinar (1993) afirma que el término “programa” puede definirse como “...acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores, insertos en la realidad de un centro”.

Por su parte, Álvarez Rojo (1994), añade “...Un programa de intervención puede definirse como la acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la misma institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan (programa) destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención”.

Pérez Juste (2000c), afirma que “...un programa educativo es un plan de acción, y por tanto, una actuación planificada, organizada y sistemática, al servicio de metas educativas valiosas”.

Según García Sanz (2002), en un intento comprensivo e integrador, define el término programa educativo y social como “... un documento técnico y sistemáticamente elaborado, destinado hacia la consecución de unas metas en un medio socioeducativo concreto, en el que previamente se han determinado unas necesidades, que se traduce en una actuación, con el fin de mejorar algún aspecto de la realidad y/o de las personas que pertenecen a ella.”

A raíz de esta última definición podemos afirmar que:

- x El análisis de las necesidades debe ser el punto de partida para diseñar un programa de intervención. Dicho programa debe tener las metas claramente definidas.
- x El carácter contextulizado de los programas de intervención, condicionan la elaboración del programa, la aplicación del mismo y, la evaluación a diversos niveles.
- x Los programas deben estar escritos, ya que son todo lo contrario a improvisaciones (Álvarez Rojo y Hernández, 1998) o actuaciones puntuales carentes de toda sistematicidad en su elaboración.
- x Los niveles a los que puede incidir un programa de intervención son tres, es decir, el programa puede tener un carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico (para dar soluciones a problemas).

- x *Por último, la implementación de un programa de intervención, con carácter educativo y/o social, debe tener la finalidad de cambiar la realidad en la que se desarrolla, este cambio debe orientarse hacia la mejora de dicha realidad.*

Una vez conceptualizado el término programa, resumimos brevemente los elementos que componen un programa, las características de los mismos, así como las distintas modalidades de programas propuestas por Colás (2000).

1.2.- ELEMENTOS DE UN PROGRAMA

Respecto a los elementos que configuran un programa, existen variaciones mínimas dependiendo de los autores, aunque podríamos afirmar de un modo prescriptivo, que un programa, para ser considerado como tal, debe incluir:

- x *Una justificación teórica, en la que se sustente la necesidad de dicho programa y el carácter técnico del mismo.*
- x *Una clarificación de los objetivos del programa, diferenciando los objetivos generales de los objetivos específicos.*
- x *Un listado con los contenidos del programa, de acuerdo con los objetivos propuestos.*
- x *Una metodología, que indique el modo en el que deben ser implementados los contenidos del programa.*

- x Una identificación de los recursos necesarios, diferenciando los recursos materiales de los recursos humanos.
- x Una temporalización o cronología del programa, en la que se indique el tiempo necesario para aplicar el programa de intervención, con las suficientes garantías.
- x Los destinatarios del programa, es decir, las personas a las que va dirigido el programa en cuestión.
- x El responsable o responsables, encargados de implementar el programa.
- x Y por último, y no por ello menos importante, la evaluación del programa. Dando respuesta a preguntas como: ¿para qué evaluar? ¿quién evalúa? ¿qué se evalúa? ¿cómo se evalúa? y, ¿cuándo se evalúa? Todas estas preguntas han de tener respuesta en el diseño del programa.

En la medida que todos estos elementos aparecen identificados y relacionados, conceptual y lógicamente, podemos afirmar que el documento en cuestión es un programa.

1.3.- CARACTERÍSTICAS DE UN PROGRAMA

Al hablar de las características de un programa educativo o social, de los múltiples autores que han realizado su aportación a esta temática, nos decantamos por la clasificación realizada por Perez Juste (2000a, 2000c), ya que la clasificación realizada por Álvarez Rojo y Hernández (1998), nos resulta interesante y

muy completa, pero está más centrada en programas de orientación.

Como es lógico, las características de un programa, deben estar en consonancia con los elementos del mismo, así Pérez Juste (2000c) afirma que:

- x Un programa debe ser un plan de acción, con una intención clara y técnica. Esta acción debe ser sistemática, organizada y perfectiva (carácter de mejora).*
- x En el programa deben estar clarificadas las metas del mismo y, los objetivos (tanto generales como específicos), siempre teniendo en cuenta el carácter contextual, las características de los destinatarios o receptores del programa.*
- x Los agentes encargados de implementar el programa deben asumir dicho programa, así como poseer la formación, los conocimientos y las capacidades necesarias para llevarlo a cabo.*
- x Un programa de intervención debe dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto, para el que se diseña el programa. Pero sobre todo, que existan personas conscientes de esa necesidad y demanden el programa (destinatarios).*
- x La existencia de los recursos materiales, económicos y humanos necesarios para la aplicación del programa.*

- x Una vez realizado el diseño del programa, la aplicación debe llevarse a cabo de un modo sistemático y, siguiendo las directrices marcadas previamente.*
- x Los elementos del programa han de reflejarse abiertamente en el documento, ya que son imprescindibles tanto para la aplicación, como para la evaluación del programa.*

1.4.- MODALIDADES DE PROGRAMAS

Para finalizar el apartado referido a la conceptualización de los programas educativos y sociales, incluimos la clasificación realizada por Colás (2000) sobre las modalidades de programas.

Esta clasificación se realiza en función de cuatro criterios, finalidad, extensividad, contexto de intervención y destinatarios. En la figura 5.1, aparecen desarrollada dicha clasificación, aunque a nuestro parecer queda un poco sesgada, sobre todo en el ámbito social, ya que los destinatarios a los que alude se encuentran circunscritos al ámbito educativo, dejando al margen los destinatarios del contexto social.

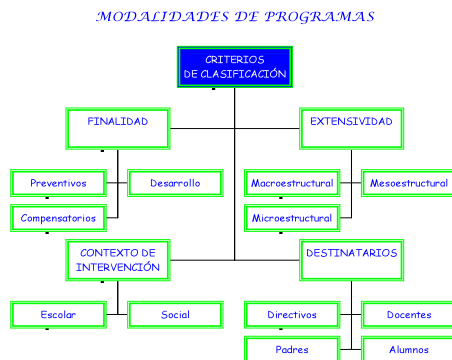


Figura 5.1.- Modalidades de programas educativos (Colás, 2000)

1.5.- DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Las tendencias más actuales de la evaluación de programas educativos y sociales, prestan una atención especial a la posibilidad de toma de decisiones. Así, Stufflebeam (1971) afirma que la evaluación de programas es “... el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones y solucionar los problemas de responsabilidad, y

promover la comprensión de los fenómenos implicados". También, fuera de nuestras fronteras, Cook y Shadish (1986) dicen que la evaluación de programas "...es un modelo racional de solución de problemas de carácter psicológico y/o social que requiere que: los problemas se definan primero con claridad y después se genere una amplia variedad de soluciones potenciales... algunas de las cuales se implementen y finalmente, se evalúen. El conocimiento de las soluciones positivas, se presentan a los responsables políticos quienes... lo utilizan para tomar las decisiones políticas que correspondan".

Ya en nuestro contexto, De la Orden (1985) indica que: *"...es un proceso sistemático de recogida y análisis de la información fiable y válida, para tomar decisiones sobre un programa educativo". Repetto (1987) añade unas pequeñas matizaciones: "...actividad sistemática y continua integrada dentro del proceso educativo que tiene por objeto proporcionar el análisis de la máxima información científica sobre la que se puede formular un juicio de valor que apoye la subsiguiente toma de decisiones sobre dicho programa".*

En el año 1992, Pérez Juste (1992) ofrece una definición de evaluación de programas, que se aproxima a la concepción que consideramos más válida para el trabajo que estamos desarrollando. Así, este autor afirma que: *"...la evaluación de programas es un proceso sistemático, diseñado intencionalmente y técnicamente, de recogida de información, rigurosa, valiosa, válida y fiable, orientado a valorar la realidad y los logros de un*

programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se encuentra inmerso”.

García Sanz (2002), aporta una concepción de evaluación de programas, muy completa y, a nuestro entender, integradora de las múltiples concepciones existentes hasta el momento, esta autora define la evaluación de programas educativos y sociales, como “...el proceso intencional y sistemático de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable para establecer juicios de mérito o valor, a partir de unos criterios de calidad explicitados, que conduzcan a la toma de decisiones de optimización o mejora del programa, de las personas implicadas en el mismo y del contexto en el que dicho programa se ubica”.

De todas estas aportaciones, podemos extraer las cuatro características comunes y más relevantes de la evaluación de programas. Coincidimos con Álvarez Rojo (1994) cuando afirma que, la evaluación de programas supone:

- 1) *Un proceso sistémico. Conseguído con la realización continua y secuencial del proceso de evaluación, a través de indicadores, criterios y variables de evaluación.*
- 2) *Una recogida planificada de datos. Que posibilita la elaboración de juicios de valor sobre la práctica del*

programa, durante su aplicación y a la conclusión de la misma.

- 3) La evaluación se orienta a todos los elementos que integran el programa. Como ya hemos indicado en otro momento, estos son los objetivos, contenidos, metodología, recursos, etc.*
- 4) El objetivo principal de la evaluación de programas es la obtención de datos sobre el mismo. Posteriormente, puede aplicarse en contextos naturales que posibilite la toma de decisiones.*

Son muchas las cuestiones relacionadas con la evaluación de programas, aspectos puntuales a tener en cuenta para desarrollar los procesos de evaluación, con las suficientes garantías de calidad. Enumeramos dichas cuestiones, recogidas ampliamente por García Sanz (2002), pero desarrollamos, tan sólo, los aspectos más relevantes relacionados con la evaluación de nuestro programa de intervención.

Los aspectos a considerar dentro del proceso de evaluación, son: los objetivos y metas de la evaluación, los contenidos de la evaluación, la cronología o temporalización de la evaluación, los responsables de la evaluación, los destinatarios de la evaluación, los clientes de la evaluación, los procedimientos y técnicas de recogida de información y de análisis de datos, los tipos de informes de evaluación, y, los recursos y el presupuesto.

En la evaluación de programas, el objeto a evaluar es el propio programa y todos los aspectos vinculados, tanto directa como indirectamente, a dicho programa. Es el momento de decidir cómo se evalúan las necesidades que han dado lugar al programa, el diseño del mismo, su desarrollo o implementación o los resultados obtenidos de la aplicación. Dado que el programa que presentamos todavía no se ha implementado y que, la naturaleza del trabajo de investigación que sustenta esta tesis doctoral, se centra en el diseño y la evaluación de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje en estudiantes universitarios (P.D.H.E.), nos inclinamos a evaluar las necesidades contextuales que han dado lugar al programa y el diseño del mismo.

Los responsables de la evaluación, o personas encargadas de realizar la evaluación del programa son considerados como expertos externos, que realizarán la evaluación del programa a través de los juicios que emitan. Las características de estos evaluadores serán ampliamente descritas en el siguiente capítulo, dedicado a la metodología de la investigación, en concreto, en los apartados relacionados con los instrumentos y el procedimiento seguido.

El cliente o receptor de la evaluación va a ser la persona que ha diseñado el programa de intervención, que a su vez, es la encargada de tomar decisiones, tras la valoración realizada por los responsables de la evaluación.

Para concluir esta conceptualización de la evaluación de programas educativos y sociales, hemos de realizar una clarificación del instrumento de recogida de información de la evaluación, ya que, seguidamente, pasamos a describir el modelo de evaluación de programas, que sustenta la evaluación del P.D.H.E., y la propuesta de instrumento para la evaluación del diseño de programas de intervención educativa y social.

*Un instrumento de recogida de información de evaluación, debe elaborarse partiendo de **criterios** de evaluación preestablecidos, y que son considerados criterios de calidad. Cada uno de estos criterios, aportará información sobre la que valorar un programa. Una vez delimitados los criterios de evaluación, pueden definirse las **dimensiones** de evaluación, que serán constructos que integren uno o varios criterios, pero a un nivel más general.*

*En el sentido opuesto, es decir, para aumentar el nivel de concreción, se presentan los **indicadores** de evaluación o de calidad, en función de cada criterio. Según Escudero (2000), un indicador es la síntesis de un dato, de carácter cuantitativo o cualitativo, y está directamente relacionado con la consecución de los objetivos del programa. La valoración de los indicadores de un programa permite analizar el grado de consecución de los objetivos de dicho programa, para de un modo razonado, tomar decisiones fiables sobre el mismo.*

Aunque muchos autores han descrito las características que deben tener los indicadores de evaluación (Casanova, 1992; Lázaro, 1992; López Mojarro, 1999; Escudero, 2000; Gobantes, 2000), nos quedamos con la clasificación realizada por Blanco Prieto (1996), para éste, un indicador debe ser:

- x **Claro** en su formulación, con un lenguaje sencillo y de fácil comprensión.*
- x **Preciso** en su expresión, ya que de este modo se evitarán ambigüedades.*
- x **Conciso**, es decir, de redacción breve, evitando repeticiones y descripciones o valoraciones innecesarias.*
- x **Significativo**, referido a dimensiones y criterios relevantes.*
- x **Operativo**, ya que facilita información fiable y adecuada para la mejora de todos los aspectos de un programa (en su diseño, aplicación y obtención de resultados).*
- x **Amplio**, que atienda a todos los aspectos relevantes de los criterios de evaluación.*

2.- *MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS*

Hemos definido la evaluación de programas como una actividad sistemática, técnica e intencional, siempre que se emplee una metodología de investigación.

Son múltiples las propuestas de modelos de evaluación de programas, desde las aportaciones de Tyler con su propuesta basada en el logro de objetivos, pasando por Cronbach, Stake y su “evaluación respondente”, Scriven y su idea de evaluación sin metas, Stufflebeam y el modelo CIPP o el modelo holístico de McDonald.. Ya en nuestro contexto, es imposible no hacer referencia al modelo propuesto por Pérez Juste en 1992, que integraba algunos aspectos de los modelos citados anteriormente, y delimitaba tres fases o etapas en su propuesta de modelo de evaluación de programas, a saber:

- 1) Evaluación del programa en sí mismo, incluyendo aquí la calidad intrínseca del programa, adecuación al contexto y adecuación a la situación de partida.*
- 2) Evaluación del programa en su desarrollo, refiriéndose a la ejecución y el marco de aplicación del programa*

- 3) *Evaluación del programa en sus resultados, centrándose en la evaluación de los logros conseguidos por el programa, para comprobar su eficacia y de este modo tomar la oportuna decisión de: mantenerlo, cambiarlo, modificarlo o suprimirlo. En esta última fase se refiere a tres dimensiones principales, la medida y logros del programa, la valoración y la continuidad.*

A raíz de esta propuesta, se han realizado en nuestro contexto numerosas adaptaciones de este modelo, y años más tarde, el propio Pérez Juste (2000b, 2000c) realiza algunas matizaciones del modelo original. Esta actualización, y nuestro interés en remitirnos a las fuentes originales, son las razones que han determinado que sea éste y no otro, el modelo elegido como modelo de evaluación de nuestro Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.).

*Antes de comenzar a desarrollar este modelo, repetimos una aclaración terminológica, realizada por el propio autor y referida al término “**modelo**” (Pérez Juste, 2000c) “...dada la entidad del concepto modelo, tal vez sea preferible acudir a uno menos fuerte, como puede ser el de **propuesta**”. Hecha esta salvedad, pasamos a desarrollar los componentes de la propuesta de evaluación de programas realizada por Pérez Juste (2000c). Estos componentes son dos: el programa y la evaluación del mismo, cada uno de ellos integra otros elementos a considerar, que analizamos a continuación.*

Respecto al programa, se ha de enjuiciar los siguientes elementos:

- a) El programa como tal, es decir, los componentes básicos de todo programa educativo (objetivos y metas, contenidos, medios y recursos, y su evaluación).*
- b) El programa durante su implementación.*
- c) El programa como realidad aplicada, ya sea una aplicación única, o con intenciones de repetir.*
- d) El programa como una realidad dinámica, en las que se debe producir una serie de consecuencias, tanto a nivel teórico, práctico, metodológico y educativo.*

Respecto a la evaluación del programa, se ha de enjuiciar los siguientes elementos:

- a) La función o funciones a las que sirve.*
- b) La metodología a emplear, aquí hay que hacer mención especial a:
 - x La calidad técnica del diseño de evaluación del programa.*
 - x Al diseño general de la evaluación.*
 - x Métodos a utilizar, el autor se decanta por el principio de complementariedad metodológica (García Hoz, 1991).*
 - x Información a recoger, respecto al contexto, al programa, a la aplicación del**

programa, a los resultados obtenidos y a las implicaciones y consecuencias.

- x Momentos en los que se realizará la recogida de información.*
- x Técnicas e instrumentos empleados en dicha recogida.*
- x Modo de registrar la información y los procedimientos de análisis determinados.*
- x Criterios para valorar cada dimensión del programa.*
- x Referencias para tener una visión general del programa.*
- x Diversidad de decisiones previsibles, además de los procedimientos para la toma de decisiones, la concreción, el seguimiento y la evaluación*

c) El informe de evaluación, respecto a su composición documental, proceso de elaboración, formato, difusión, etc.

La propuesta de Pérez Juste (2000c) se concreta en cuatro fases o momentos, las tres primeras son consideradas por el propio autor como imprescindibles, en una primera evaluación de un programa educativo y social. La cuarta, resulta más utópica ya que hace referencia a la institucionalización del programa y, de este modo, que el programa tenga la posibilidad de aplicarse en sucesivas ocasiones.

2.1.- PRIMER MOMENTO. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN SÍ MISMO

Supone la evaluación del programa en sí, es decir, analizar y tomar decisiones sobre el programa como programa. Es considerada la actividad evaluativa más importante, ya que es la primera y supone la base de las demás evaluaciones.

Una evaluación adecuada en esta fase puede producir mejoras sustanciales en el programa, estas mejoras incrementan su valor ya que, el programa es mejorado antes de ser implementado, es lo que el autor denomina "función preventiva de la evaluación".

La Finalidad de este momento es delimitar la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad, además de optimizar el programa antes de ser aplicado.

La Función primordial es permitir una toma de decisiones respecto a la mejora del programa, de un modo formativo, aunque en determinadas situaciones puede tener carácter sumativo.

La Metodología al evaluar el programa como tal, se centra en el análisis de contenido del programa, en estudios prospectivos, etc., aunque el juicio emitido por expertos de diversas áreas (metodólogos, científicos, técnicos, pedagogos, etc.) también es considerado como un pilar dentro del proceso de

evaluación en este momento. Como ampliamos posteriormente, esta visión de la evaluación de programas, es la que ha condicionado la decisión de realizar una evaluación del programa propuesto (P.D.H.E.), mediante el juicio de expertos.

La Información que se espera aunar está referida al programa, a saber: su fundamentación, su formulación y su relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios.

Los Criterios considerados en este primer momento de la evaluación, son los más exhaustivos de todos los que integran la propuesta, ya que, como anticipábamos, una adecuada evaluación y toma de decisiones, en este momento, puede incrementar la calidad del programa de un modo notable.

Estos criterios se refieren a: la calidad, pertinencia y realismo de objetivos y metas, y adecuación a los destinatarios y al contexto. Existencia de medios y recursos suficientes para el desarrollo del programa, y la consecución de los objetivos propuestos. Además de los aspectos relacionados con la formación, implicación y compromiso de los agentes responsables del programa.

Otro de los criterios es la calidad técnica de los planteamientos de evaluación y del programa. Seguida de la viabilidad del programa.

El último de los criterios hace referencia a la evaluabilidad del programa, entendida, tal y como describe Pérez Juste, como: relevancia, suficiencia, claridad y accesibilidad de la información disponible sobre el programa, en su implementación y a la hora de realizar su evaluación.

Finalmente, la toma de decisiones se encamina a la mejora previa (aspectos formativos), aunque en situaciones complicadas puede conllevar la retirada del programa (aspectos sumativos).

2.2.- SEGUNDO MOMENTO: EVALUACIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

La Finalidad de este segundo momento de la propuesta de evaluación, pretende posibilitar una toma de decisiones a tiempo, que permita la mejora de lo que se está evaluando. Además, si el programa llegara a institucionalizarse, podría facilitar nuevas mejoras en futuras implementaciones del programa.

La Función primordial es formativa, y al igual que la función del primer momento, en casos extremos, sumativa.

La Metodología se centra en la recogida de información sobre el desarrollo aplicado del programa, sobre los resultados parciales, y los efectos no planificados, para concluir con el análisis de dicha información. Las técnicas más usuales son la observación, entrevistas, cuestionarios, análisis de tareas, pruebas formativas intermedias, etc.

Los Criterios para la evaluación se centran en el cumplimiento, coherencia institucional, eficacia parcial y satisfacción de las personas participantes.

Las Decisiones van encaminadas a realizar ajustes puntuales en el desarrollo del programa, y llegado el momento, podría suspenderse la aplicación del programa.

2.3.- TERCER MOMENTO. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

La Finalidad de este tercer momento es muy clara, pretende constatar la eficacia del programa.

La Función es básicamente sumativa, y si es posible, "sumativa formativizada".

La Información a recoger, se centra en comprobar el grado de consecución de los resultados previstos, en relación con los objetivos planteados.

Los Criterios para la evaluación son: eficacia, eficiencia, efectividad, satisfacción del personal implicado, e impacto del programa en el contexto. Para la evaluación del programa en este momento, debe tenerse en cuenta la situación de partida, los niveles de logro especificados previamente y el nivel ofrecido por otros programas similares (superioridad).

La toma de decisiones es prácticamente de carácter sumativo, orientado a continuar o eliminar el programa. Aunque también puede intentarse mejorar el programa, de cara a futuras adaptaciones e implementaciones.

2.4.- CUARTO MOMENTO: INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El último de los momentos que indica Pérez Juste, en su propuesta de evaluación de programas educativos y sociales, se centra en el interés de institucionalizar los programas, permitiendo un proceso continuo de evaluación, mejora, nueva implementación, y vuelta al inicio.

En palabras de Pérez Juste (2000c) “...en este momento se logra la plena integración del programa y de su evaluación, lo

que viene a redundar en la mejora tanto del programa como de la propia metodología de la evaluación, así como en el perfeccionamiento profesional de los educadores”.

Seguidamente, incluimos una síntesis (Tabla 5.1) que presenta los criterios de evaluación, descritos por el autor para cada uno de los momentos de evaluación de programas.

<i>Momento del programa</i>	<i>Criterios de evaluación</i>
<i>Primer momento</i>	<ul style="list-style-type: none"> x <i>Calidad, pertinencia y realismo</i> x <i>Adecuación a destinatarios y contexto</i> x <i>Suficiencia de recursos</i> x <i>Formación e implicación de agentes</i> x <i>Calidad técnica en evaluación</i> x <i>Coherencia con las bases teóricas</i> x <i>Coherencia con las necesidades</i> x <i>Congruencia interna</i> x <i>Viabilidad del programa</i> x <i>Evaluabilidad</i>
<i>Segundo momento</i>	<ul style="list-style-type: none"> x <i>Cumplimiento (desfases, desajustes)</i> x <i>Coherencia institucional</i> x <i>Eficacia parcial</i> x <i>Satisfacción de los implicados</i>
<i>Tercer momento</i>	<ul style="list-style-type: none"> x <i>Eficacia</i> x <i>Eficiencia</i> x <i>Efectividad</i> x <i>Satisfacción de los implicados</i> x <i>Impacto en el contexto</i>
<i>Cuarto momento</i>	<ul style="list-style-type: none"> x <i>Integración del programa en la institución.</i>

Tabla 5.1.- Síntesis de los criterios de evaluación de

programas Pérez Juste (2000c)

3.- ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA

*Una vez concretado el modelo o propuesta, desde el que pretendemos realizar la evaluación del diseño de nuestro programa, nos centramos en la primera fase o momento de la propuesta realizada por Pérez Juste, la **evaluación del programa en cuanto tal**, ya que el resto de fases no tienen sentido para nosotros, porque el programa no pretende ser implementado en este momento.*

Coincidimos con Pérez Juste en todos los aspectos explicados previamente, respecto a esta primera fase de la evaluación de programas, nuestra aportación se orienta hacia la determinación de dimensiones, criterios e indicadores para la evaluación de programas educativos y sociales.

*La existencia de estándares de calidad propuestos por expertos de esta temática, han servido y deben servir de guía a los evaluadores, por los beneficios que reporta para su actividad. A partir de los *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*, publicados en 1981, el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, en 1994, ha*

presentado 30 criterios de evaluación de programas que se agrupan en cuatro dimensiones principales: la utilidad, factibilidad, eticidad u honradez y la adecuación o exactitud.

Estos estándares son considerados como referentes para los evaluadores, como señala Pérez Juste (2000a) “...son un medio para profesionalizar y asegurar la calidad de su trabajo... de forma que puedan exigir evaluaciones de calidad”. Unas líneas más abajo añade: “... no siempre son de aplicación todos los estándares, ni todos tienen, en cualquier evaluación la misma importancia. Es el evaluador quien, en función de las circunstancias, características del programa y naturaleza de la evaluación, decide en qué puntos debe trabajar, con el mayor respeto posible, a lo establecido en cada una de las normas”.

Amparados por todo lo expuesto en este capítulo y por estas últimas afirmaciones del profesor Pérez Juste, realizamos la propuesta de evaluación del diseño del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.), que tras las adaptaciones oportunas podría ser empleado como un instrumento válido para evaluar el diseño de otros programas educativos y sociales.

Son tres las dimensiones que aglutinan los ocho criterios o estándares de calidad establecidos para evaluar el diseño del P.D.H.E., a saber: Dimensión endógena, dimensión exógena y dimensión integral.

La dimensión endógena hace referencia a los aspectos internos del programa que deben ser tenidos en cuenta para, una vez valorados, poder emitir un juicio sobre la calidad o idoneidad del programa educativo y social. Hemos considerado, como criterios internos, el que el programa esté contextualizado, sea consistente y congruente.

La dimensión exógena se vincula a los aspectos externos del programa, que se han de considerar para analizar la calidad del programa respecto a, su factibilidad y generabilidad. Estos criterios están directamente vinculados con la institución, o con el contexto educativo en el que se implementará el programa. Una valoración positiva de estos dos criterios, podría incidir en la institucionalización del programa.

Entre estos cinco criterios de evaluación, correspondientes a la dimensión endógena y exógena, incluimos los criterios de flexibilidad y conveniencia, que se encuentran vinculados al continuo endógeno-exógeno, ya que algunos indicadores de estos dos criterios se referirán a aspectos internos del programa, y otros a aspectos externos del mismo, e incluso aspectos internos con una proyección externa.

La dimensión integral es la tercera dimensión a la que aludíamos inicialmente, ésta hace referencia al criterio que valora en qué medida el programa presentado es evaluable. La definimos como dimensión integral, por estar presente en todos

los elementos y momentos del programa, así como en la misma evaluación (metaevaluación).

La tabla siguiente, (Tabla 5.2) sintetiza nuestra propuesta de criterios de evaluación del diseño del programa PDHE.

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>CRITERIO</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
<i>Endógena</i>	<i>Contextualizado</i>	<i>Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.</i>
	<i>Consistente</i>	<i>Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos, que deben configurar un programa.</i>
	<i>Congruente</i>	<i>Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo.</i>
<i>Endógena-Exógena</i>	<i>Flexible</i>	<i>Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.</i>
	<i>Conveniente</i>	<i>Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.</i>
<i>Exógena</i>	<i>Factible</i>	<i>Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.</i>
	<i>Generalizable</i>	<i>Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.</i>

<i>Integral</i>	<i>Evaluable</i>	<i>Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.</i>
-----------------	------------------	---

Tabla 5.2.- Propuesta de dimensiones y criterios de evaluación del diseño del PDHE

3.1.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PDHE Y PROPUESTA DE INDICADORES

A continuación presentamos una definición más exhaustiva, de los criterios de evaluación que introducíamos en la tabla 5.2, así como, la propuesta de indicadores que serán empleados para evaluar cada uno de los criterios establecidos y que junto a una escala de valoración configuran el instrumento de evaluación empleado en este trabajo.

3.1.1.- CONTEXTUALIZADO

Este criterio, analiza el grado de adecuación entre programa, y las necesidades detectadas en el contexto ecológico de referencia. Los indicadores de evaluación de este criterio, son los siguientes:

1. *El programa parte de un análisis de necesidades.*
2. *Las necesidades han sido priorizadas, atendiendo a las demandas de los destinatarios.*
3. *El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institución.*
4. *Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios.*
5. *El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención.*

3.1.2.- CONSISTENTE

El carácter de consistencia del programa se refiere a la calidad técnica del programa como programa, es decir, si contiene y son adecuados todos los elementos que por definición han de integrar un programa. También se tiene en cuenta la potencia del programa, en relación a los elementos que lo constituyen y al modelo teórico que lo sustenta. Los indicadores de evaluación de este criterio, son los siguientes:

6. *El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente.*
7. *La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo.*
8. *Las metas se han especificado en el programa.*
9. *Las metas están relacionadas con las necesidades detectadas en el contexto.*

10. *Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.*
11. *El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades.*
12. *El programa recoge la metodología general y específica del programa.*
13. *Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos.*
14. *Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas.*
15. *Los destinatarios del programa han sido descritos.*
16. *Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa.*
17. *El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables.*

3.1.3.- CONGRUENTE

Este criterio se refiere a la coherencia del programa a nivel pedagógico, tanto en su diseño como en el proceso de implementación. Analiza la idoneidad de las relaciones establecidas, entre los distintos elementos que configuran el programa, es decir, la relación entre el modelo teórico, las necesidades del contexto, los objetivos, contenidos, metodología, etc.

Los indicadores de evaluación de este criterio, son los siguientes:

- 18. El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado.*
- 19. Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas.*
- 20. El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica.*
- 21. El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica, organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.*
- 22. Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y están formulados correctamente.*
- 23. Los objetivos del programa se desarrollan de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto.*
- 24. Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa.*
- 25. Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.*
- 26. Se ha contemplado en el programa, y se indica a los destinatarios, que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo.*

27. *La metodología propuesta en el programa es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.*
28. *Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables.*
29. *El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es suficiente y no supone una utopía.*
30. *El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos.*
31. *El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar el programa de un modo adecuado.*
32. *El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad.*
33. *Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa.*

3.1.4.- FLEXIBLE

El término flexible, hace referencia a las posibilidades que ofrece el programa, de ser adaptado a grupos de destinatarios, con características similares. Ha de tenerse en cuenta que estos grupos deben de estar integrados en el contexto para el que ha sido diseñado el programa.

El carácter dinamizador de este término, permite adecuar el programa internamente en función de las carencias y de los destinatarios, aunque las repercusiones de estas adaptaciones tienen un carácter externo al programa. Son modificaciones internas con repercusiones en el contexto que rodea al programa.

Los indicadores de evaluación de este criterio, son los siguientes:

- 34. La consecución de un objetivo facilita la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla.*
- 35. Cada bloque de contenidos o unidad didáctica, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques.*
- 36. Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad.*
- 37. El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.*
- 38. La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos.*
- 39. El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.*
- 40. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.*

3.1.5.- *CONVENIENTE*

Cuando se analiza si el programa es conveniente, se describen aspectos relacionados con la utilidad del programa para solventar las carencias, o necesidades detectadas y, que han dado lugar al diseño del programa.

El carácter de conveniencia y utilidad está vinculado al de validez, idoneidad, eficacia, adecuación, etc. Los indicadores de evaluación de este criterio, son los siguientes:

- 41. La correcta implementación del programa da respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.*
- 42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, es eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.*
- 43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, permite incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos.*
- 44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios.*
- 45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, fomenta la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.*
- 46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.*

47. *El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.*

3.1.6.- **FACTIBLE**

Afirmamos que un programa es factible, cuando desde el contexto se facilita la ejecución del mismo, aportando los recursos necesarios (materiales y humanos), la financiación económica suficiente, los espacios para la implementación del programa y el responsable o responsables del programa, con la formación, conocimientos y capacidades necesarias, es decir, si desde la institución se respalda el programa en su totalidad.

Los indicadores de evaluación de este criterio, son los siguientes:

48. *El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa.*

49. *La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de los servicios que presta a sus clientes.*

50. *En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo.*

51. *En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no*

existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.

52. La institución financia la ejecución del programa.

53. La institución facilita un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa.

54. La institución subvenciona las necesidades materiales que puedan surgir durante la implementación del programa.

55. La institución permite al responsable de la implementación del programa, elegir los días y horas en los que se llevará a cabo la aplicación del programa, con la finalidad de no interferir en otras actividades.

3.1.7.- GENERALIZABLE

Este criterio analiza el grado de difusión o propagación que puede darse al programa. En un primer momento, indaga si el programa puede aplicarse a grupos dentro de un contexto con características diferentes, como pueden ser distintas titulaciones en una Universidad; y en un segundo momento, investiga si el programa puede ser aplicado en otros contextos, con características similares al que dio origen al programa, como por ejemplo, otras Universidades españolas ajenas a la Universidad de Murcia.

Los indicadores de evaluación de este criterio, son los siguientes:

56. *El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico.*
57. *Si los destinatarios tienen características similares, y forman un grupo, el programa puede adaptarse y aplicarse específicamente a dicho grupo.*
58. *Dependiendo de las características de los destinatarios y del momento de aplicación, el programa tendrá carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico.*
59. *El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.*

3.1.8.- EVALUABLE

La evaluabilidad de un programa se refiere al grado en el que un programa puede ser evaluado, dando la posibilidad de realizar juicios de valor y tomar decisiones sobre el programa, cubriendo todos los niveles del mismo: diseño, elementos o componentes, aplicación, resultados y evaluación de la evaluación (metaevaluación).

Los indicadores de evaluación de este criterio, son los siguientes:

60. *Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.*

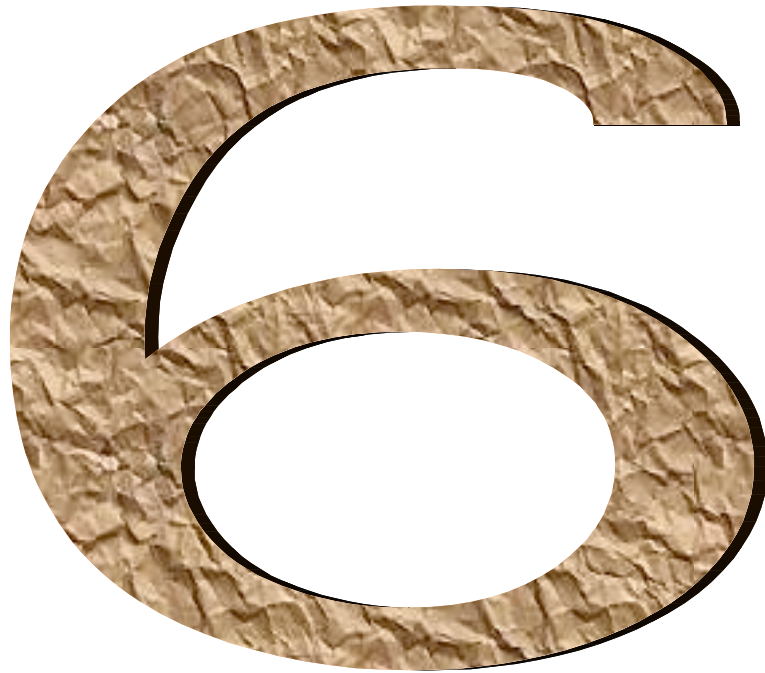
61. *El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsables), pueden ser evaluados.*
62. *Los instrumentos de recogida de información, de cara a la evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables.*
63. *Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento.*
64. *En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.*
65. *La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.*
66. *Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.*
67. *El proceso de evaluación culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación).*
68. *El diseño de evaluación posee una adecuada calidad técnica.*
69. *El diseño de evaluación es útil para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables.*
70. *El diseño de evaluación es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.*

71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible llevarlo a cabo.

A partir de estos indicadores se ha elaborado un instrumento sencillo a modo de lista de control autoaplicada, que permite consignar si un determinado aspecto está presente en el programa y en qué grado. En el siguiente capítulo se describen las características más sobresalientes de dicho instrumento, así como las fichas que han configurado el instrumento de evaluación.

Marco Empírico

Marco Empírico



CAPÍTULO SEXTO

*METODOLOGÍA. FASES Y
DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN*

En este capítulo se incluyen los aspectos relacionados con la metodología empleada en la investigación, especificando los objetivos, tanto generales como específicos, el diseño de investigación, la muestra y las características que deben cumplir las personas que forman parte de la población, las variables implicadas, el instrumento y el procedimiento, los inconvenientes que han surgido a lo largo de la investigación y cómo han sido subsanados.

De un modo sintético anticipamos que el propósito final de este trabajo se centra en evaluar, a través de juicios emitidos por expertos, la calidad del diseño de un programa de intervención al que hemos denominado P.D.H.E., que tiene como finalidad la mejora de las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad de Murcia. Este objetivo general se operativiza a través de diez objetivos específicos que se detallan posteriormente.

El diseño de investigación, puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, siendo el método por encuesta el que determina el desarrollo de la investigación.

La muestra invitada está formada por veintitrés profesores de distintas Universidades españolas, todos ellos/as doctores en Pedagogía o Psicología, vinculados profesionalmente a alguna de las titulaciones que se imparten desde estas

Facultades. La muestra participante se redujo a veinte profesores por diversas causas.

Para llevar a cabo la actividad evaluadora se hizo necesario el diseño de un instrumento de evaluación que supone el primer objetivo de este trabajo empírico. El instrumento final está formado por ocho fichas de evaluación relacionadas con cada uno de los criterios establecidos como “estándares de calidad” dentro de un programa.

En el apartado dedicado al procedimiento, detallamos las razones o motivos que han condicionado la realización de la presente tesis doctoral, desde la primera toma de contacto con los programas de autoayuda para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, hasta la elaboración de un programa de intervención propio, cuya evaluación del diseño es el propósito principal del presente trabajo.

1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el trabajo empírico de la presente tesis doctoral nos hemos planteado un propósito general que se concreta en varios objetivos específicos, que a continuación detallamos.

1.1.- PROPÓSITO GENERAL

El propósito u objetivo general que nos hemos planteado, se centra en evaluar, a través de juicios emitidos por expertos, la calidad del diseño de un programa de intervención al que hemos denominado P.D.H.E., que tiene como finalidad la mejora de las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad de Murcia.

1.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como se indicaba en el quinto capítulo, la calidad del diseño del programa ha sido delimitada atendiendo a ocho criterios de evaluación, éstos nos permiten formular los siguientes objetivos específicos:

- 1) Elaborar un instrumento para la evaluación del diseño del programa de intervención.*

- 2) *Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter contextualizado.*
- 3) *Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter consistente.*
- 4) *Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter congruente.*
- 5) *Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter flexible.*
- 6) *Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter conveniente.*
- 7) *Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter factible.*
- 8) *Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter generalizable.*
- 9) *Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter evaluable.*
- 10) *Calcular la correlación existente entre los ocho criterios de evaluación empleados para determinar la calidad del P.D.H.E.*

2.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño seguido en nuestra investigación puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, concretamente un diseño de corte descriptivo. Este método pretende describir un fenómeno, analizando su estructura y las asociaciones existentes entre las características que definen dicho fenómeno.

*Hemos de puntualizar que dentro de los métodos descriptivos nos decantamos por el **método por encuesta**. Diversos autores conciben este método como una técnica empleada en un método, pero coincidimos con Latorre y otros (1997) cuando afirman que en el contexto de algunas investigaciones esta técnica adquiere una relevancia tal que llega a constituir un método con entidad propia.*

La investigación por encuesta es utilizada ampliamente en el ámbito socio-educativo, por su aparente facilidad y el carácter directo de esta metodología. Se basa en la formulación de una serie de cuestiones a un grupo de personas que configuran la muestra de estudio, y que son capaces de responder a dichas preguntas para poder concluir con la descripción y el establecimiento de relaciones que darán respuesta al problema de investigación.

Las preguntas que se plantean a estas personas suelen estar relacionadas con sus intereses, motivaciones, creencias, concepciones, actitudes, formación, intenciones, deseos, percepciones, vivencias, conductas personales o de grupo, etc.

En definitiva, el método por encuesta se distingue del resto de métodos por tener tres características distintivas (Latorre y otros, 1997):

- x La recogida de datos se basa en la formulación de preguntas a una serie de personas que tienen la información necesaria para responderlas y que además son capaces de comunicarla.*
- x Esta metodología emplea la entrevista guiada, ya sea personalmente, por teléfono, por correo (postal o electrónico) o por cualquier otro medio, para recoger la información de las personas que configuran la muestra de estudio.*
- x Por último, este método pretende hacer estimaciones para la población a partir de los resultados obtenidos en una muestra.*

Dependiendo de las características de la investigación, podemos afirmar (Bisquerra, 1989) que los análisis estadísticos que pueden realizarse están limitados a la presentación de frecuencias y porcentajes, análisis cruzado con tablas de contingencia (χ^2 -cuadrado) y análisis multivariante (correlación, regresión múltiple y análisis discriminante).

3.- MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

Como hemos anticipado, el método por encuesta se basa en recoger información de una serie de personas a través de las preguntas que se les formulan. Estas preguntas están relacionadas con los intereses personales, motivaciones, creencias, concepciones, actitudes, formación, intenciones, deseos, percepciones, vivencias, conductas personales o de grupo, etc.; de estas personas.

En nuestra investigación, hemos determinado que sean expertos externos los encargados de llevar a cabo la evaluación del diseño del mismo. Los criterios establecidos para la selección de la población los determina:

- x La formación académica.*
- x Los conocimientos sobre el aprendizaje universitario.*
- x El carácter científico de la actividad profesional.*
- x La proyección a nivel nacional e internacional como especialista en el ámbito universitario.*

3.1.- MUESTRA INVITADA

La técnica de muestreo por la que se ha optado es el muestreo no probabilístico con carácter deliberado. Este

muestreo consiste en seleccionar la muestra invitada de un grupo, más o menos amplio, de personas que cumplen las condiciones o características necesarias para participar en la investigación.

En este trabajo, hemos considerado que deben ser Doctores en Pedagogía o Psicología, que desarrollen su actividad profesional en el ámbito universitario como Profesores Ayudantes, Profesores Titulares de Facultad o Catedráticos de Universidad, y de reconocido prestigio dentro del ámbito profesional. Las personas que cumplen estas condiciones son consideradas como las más idóneas para desarrollar la actividad evaluadora que precisa esta investigación, pudiendo así aportar los datos suficientes y una base valorativa para estimar la calidad o bondad del diseño del P.D.H.E.

De la población que cumple estos criterios, hemos determinado como muestra invitada un total de 23 profesores y profesoras universitarios. De la totalidad de la muestra invitada, 6 profesores/as desarrollan su actividad profesional en la Universidad de Murcia y el resto (17) en otras Universidades Españolas que detallamos posteriormente.

3.2.- CRITERIOS PARA LA EXCLUSIÓN DE LA MUESTRA

La diferencia en número de expertos que existe entre la muestra invitada (23) y de la muestra participante (20) se

justifica por los criterios determinados para la exclusión. A saber:

- x De los 17 expertos pertenecientes a la muestra invitada ajenos a la Universidad de Murcia, hemos recibido un total de 15 evaluaciones. Los otros dos expertos, con los cuales hemos contactado telefónicamente, mediante correo ordinario y correo electrónico no han enviado sus evaluaciones, por razones que desconocemos. Por lo tanto son eliminados de la muestra invitada.*
- x De estas 15 evaluaciones recibidas, ha sido eliminada una por razones de ajuste en la escala de valoración que se incluye en el instrumento de evaluación. Es decir, que la evaluación llevada a cabo por uno de los expertos invitados ha sido realizada en función de una escala propuesta por él/ella mismo/a. Esta escala podría equipararse a la que incluye el instrumento de evaluación, pero que para ser codificada requiere que el doctorando interprete de un modo subjetivo la evaluación recibida. Esta razón también ha sido considerada criterio para la exclusión de la muestra.*
- x De los expertos vinculados a la Universidad de Murcia no ha sido eliminado ninguno.*

3.3.- MUESTRA PARTICIPANTE

La muestra participante o muestra productora de información esta formada por un total de veinte expertos que

cumplen los criterios descritos anteriormente y que, mediante la cumplimentación del instrumento de evaluación han participado en la evaluación de la calidad del diseño del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.) que hemos diseñado.

La distribución de los expertos en función de la Universidad de procedencia y la categoría profesional es la siguiente (Figura 6.1):

Universidad de Alicante 1 Catedrático/a de Universidad	Universidad de León 1 Prof./a Titular de Facultad	Universidad de Murcia 2 Prof./a Ayudante de Facultad
Universidad de Almería 1 Prof./a Titular de Facultad	U.N.E.D. 1 Catedrático/a de Universidad	Universidad del País Vasco 1 Prof./a Titular de Facultad
Universidad de Barcelona 1 Catedrático/a de Universidad	Universidad Comp. de Madrid 1 Prof./a Titular de Facultad	Universidad de Sevilla 1 Catedrático/a de Universidad
Universidad de Coruña 1 Prof./a Titular de Facultad	Universidad de Málaga 1 Prof./a Titular de Facultad	Universidad de Sevilla 1 Prof./a Titular de Facultad
Universidad de Granada 1 Catedrático/a de Universidad	Universidad de Murcia 1 Catedrático/a de Universidad	Universidad de Valencia 1 Prof./a Titular de Facultad
Universidad de Huelva 1 Prof./a Titular de Facultad	Universidad de Murcia 3 Prof./a Titular de Facultad	TOTAL: 20 EXPERTOS

Figura 6.1.- Distribución de la muestra en función de la categoría profesional y la Universidad de procedencia

4.- VARIABLES INDEPENDIENTES Y DEPENDIENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los límites de la propia investigación determinan que la única variable predictora o independiente que ha sido identificada, esté relacionada con la vinculación del experto/a al contexto para el que ha sido diseñado el programa de intervención, es decir, si el evaluador externo pertenece o no a la Universidad de Murcia.

Como variables dependientes tenemos las puntuaciones obtenidas en los setenta y un ítems que componen el instrumento de evaluación, además de los ocho criterios de evaluación (Contextualizado, Consistente, Congruente, Flexible, Conveniente, Factible, Generalizable y Evaluable) tal y como son operativizados por el instrumento de evaluación.

5.- INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En el quinto capítulo de este trabajo presentamos ampliamente el instrumento de evaluación que hemos diseñado para recabar información, a través de juicios emitidos por expertos, sobre la calidad o bondad del diseño del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.), de cara a toma de decisiones sobre dicho programa.

Este instrumento, organizado a modo de lista de control autoaplicada, integra los indicadores de calidad establecidos para los ocho criterios que cubre dicho instrumento (Contextualizado, Consistente, Congruente, Flexible, Conveniente, Factible, Generalizable y Evaluable). La escala sumativa o tipo Likert que acompaña a cada indicador, con valores comprendidos entre uno y cinco, permite describir la presencia o ausencia de un rasgo dentro del diseño y la intensidad o grado en que éste está presente.

Respecto a la organización estructural del instrumento de evaluación, consta de ocho fichas que integran los indicadores correspondientes a cada uno de los ocho criterios ya señalados. Estas fichas de evaluación, constituyen el núcleo del instrumento

de evaluación del diseño del programa, incluyendo en su conjunto 71 ítems.

Estos 71 ítems, como anticipábamos, se acompañan de una escala de valoración tipo Likert, cuyos valores continuos oscilan desde el uno hasta el cinco. La escala numérica se acompaña de otra verbal o cualitativa, en la que el uno es el nivel más bajo y el cinco el nivel más alto. Todos los criterios tienen el mismo valor o peso, así como los indicadores, independientemente del número de éstos que se haya consignado para cada criterio.

Tal y como se observa en la siguiente gráfico (Figura 6.2), el valor (1) indica que el aspecto a evaluar no aparece, el (2) que está presente algunas veces, el (3) a menudo, el (4) frecuentemente y el (5) que aquello que se está evaluando aparece siempre. Es necesario aclarar que en determinados ítems sería más aconsejable responder indicando SI o NO, entonces debe tenerse en cuenta que el valor (1) de la escala significa NO y el valor (5) está asociado al SI.

1- NUNCA - NO
2- A VECES
3- A MENUDO
4- FRECUENTEMENTE
5- SIEMPRE - SI

Figura 6.2.- Escala numérica y verbal del instrumento de evaluación del diseño del programa

Hemos llevado a cabo un estudio piloto de este instrumento, contando con la colaboración de tres profesores de la Universidad de Murcia. Este estudio ha servido para corregir, depurar y elaborar el instrumento definitivo de evaluación, incluido a continuación tal como ha sido enviado a los expertos encargados de evaluar el diseño del programa P.D.H.E. Este instrumento incluye un ítem abierto en el que los expertos pueden proponer modificaciones sobre dicho instrumento de cara a la mejora del mismo.

DIMENSIÓN: ENDÓGENA		FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 1: Contextualizado		- 1 -
<i>Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.</i>		
INDICADORES DE EVALUACIÓN		VALORACIÓN (1-5) 1- Nunca / 5- Siempre 1- NO / 5- SI
1. El programa parte de un análisis de necesidades.		
2. Las necesidades han sido priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios.		
3. El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institución.		
4. Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios.		
5. El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención.		

DIMENSIÓN: ENDÓGENA		FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 2: Consistente		- 2 -
<i>Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.</i>		
INDICADORES DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN (1-5) 1- Nunca / 5- Siempre 1- NO / 5- SI	
6. El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente.		
7. La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo.		
8. Las metas se han especificado en el programa.		
9. Las metas están relacionadas con las necesidades detectadas en el contexto.		
10. Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.		
11. El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades.		
12. El programa recoge la metodología general y específica del programa.		
13. Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos.		
14. Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas.		
15. Los destinatarios del programa han sido descritos.		
16. Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa.		
17. El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables.		

DIMENSIÓN: ENDÓGENA		FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 3: Congruente		- 3 -
<i>Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo.</i>		
INDICADORES DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN (1-5) 1- Nunca / 5- Siempre 1- NO / 5- SI	
18. El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado.		
19. Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas.		
20. El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica.		
21. El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica, organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.		
22. Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aparecen formulados correctamente.		
23. Los objetivos del programa se plantean de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto.		
24. Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa.		
25. Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.		
26. Se ha contemplado en el programa y se prevé indicar a los destinatarios que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo.		

27. La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.	
28. Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables.	
29. El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es suficiente y no supone una utopía.	
30. El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos.	
31. El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado.	
32. El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad.	
33. Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa.	

DIMENSIÓN: ENDÓGENA - EXÓGENA		FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 4: Flexible		- 4 -
<i>Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.</i>		
INDICADORES DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN (1-5) 1- Nunca / 5- Siempre 1- NO / 5- SI	
34. La consecución de un objetivo puede facilitar la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla.		
35. Cada bloque de contenidos o unidades didácticas, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques.		
36. Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad.		
37. El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.		
38. La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos.		
39. El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque, en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.		
40. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.		

DIMENSIÓN: ENDÓGENA - EXÓGENA		FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 5: Conveniente		- 5 -
<i>Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.</i>		
INDICADORES DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN (1-5) 1- Nunca / 5- Siempre 1- NO / 5- SI	
41. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.		
42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.		
43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, podría incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos.		
44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios.		
45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.		
46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.		
47. El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.		

DIMENSIÓN: EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 6: Factible	- 6 -
<i>Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.</i>	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN (1-5) 1- Nunca / 5- Siempre 1- NO / 5- SI
48. El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa.	
49. La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de los servicios que presta a sus clientes.	
50. En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo.	
51. En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.	
52. La institución financia la ejecución del programa.	
53. La institución facilita un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa.	
54. La institución subvenciona las necesidades materiales que puedan surgir durante la implementación del programa.	
55. La institución facilita al ponente del programa las fechas para la aplicación del mismo, con la finalidad de no interferir en otras actividades.	

DIMENSIÓN: EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 7: Generalizable	- 7 -
<i>Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.</i>	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN (1-5) 1- Nunca / 5- Siempre 1- NO / 5- SI
56. El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico.	
57. Si los destinatarios tienen características similares, y forman un grupo, el programa puede adaptarse y aplicarse específicamente a dicho grupo.	
58. Dependiendo de las características de los destinatarios y del momento de aplicación, el programa tendrá carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico.	
59. El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.	

DIMENSIÓN: INTEGRAL	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 8: Evaluable	- 8 -
<i>Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados, y la propia evaluación.</i>	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN (1-5) 1- Nunca / 5- Siempre 1- NO / 5- SI
60. Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.	
61. El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsables), pueden ser evaluados.	
62. Los instrumentos de recogida de información, de cara a la evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables.	
63. Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento.	
64. En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.	
65. La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.	
66. Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.	
67. El proceso de evaluación culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación).	

68. El diseño de evaluación del programa posee una adecuada calidad técnica.	
69. El diseño de evaluación es útil, para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables.	
70. El diseño de evaluación del programa es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.	
71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.	
<p><i>Si lo considera necesario, puede indicarnos cómo mejoraría la calidad técnica de este instrumento. ¿Qué modificaría? ¿Qué eliminaría o añadiría?</i></p>	

6.- PROCEDIMIENTO

En este apartado se detalla el procedimiento seguido en el desarrollo de toda la investigación, cómo se ha llevado a cabo la aplicación de los instrumentos, las experiencias más relevantes, las dificultades que hemos encontrado y cómo han sido resueltas.

Iniciamos la presente investigación en el año 1997, siendo el doctorando Becario de Investigación adscrito a la Fundación Séneca en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Durante el año académico 1997/98, el Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP), dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes, Participación y Servicios de la Universidad de Murcia, solicita a la Dra. Fuensanta Hernández Pina, como autora de diversos libros sobre aprendizaje y técnicas de estudio, y como experta en esta temática en el ámbito universitario, su colaboración en un proyecto que desde este Servicio pretenden poner en práctica.

Dicho proyecto consiste en la organización de diversos cursos de autoayuda para mejorar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en la Universidad de Murcia. Este proyecto se pone en marcha a mediados de este mismo año, siendo la Dra.

Hernández Pina, la coordinadora de los mismos y este doctorando junto con la persona responsable del Servicio de Asesoramiento Pedagógico del SAOP, los ponentes de dichos cursos.

Esta experiencia piloto resulta muy aceptada por los estudiantes, y demandada por los mismos, lo que hace que las previsiones de dos o tres cursos por año académico se vean sobrepasadas, llegando a impartirse hasta ocho ediciones por año.

A partir del curso académico 1999/2000 imparto en solitario dichos cursos y, con la intención de mejorarlos se inicia el diseño de las unidades didácticas que un año más tarde darán lugar al Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio, al que denomino P.D.H.E., y cuya evaluación supone el propósito general del trabajo empírico de la presente tesis doctoral.

En un primer momento, planteamos que la evaluación de este programa (P.D.H.E.) debe centrarse en la evaluación durante su aplicación y tras la misma, pero surgen diversos inconvenientes:

Primero, desconocemos si realmente el P.D.H.E. es adecuado como programa. Para ello debe evaluarse el grado de bondad o calidad del diseño del mismo.

Segundo, desde el SAOP se plantean diversos obstáculos para la aplicación del programa relacionados con su duración (más del doble que los cursos aplicados hasta el momento), el mayor coste económico (material y humano), el reducido número de destinatarios en cada aplicación del programa, etc.

Tercero, en cuanto a la selección de los destinatarios, inicialmente planteamos que los cursos estarían dirigidos preferentemente a estudiantes de primero de determinadas titulaciones. Pero esta organización impediría cubrir las necesidades de los estudiantes de la Universidad en general, ya que no resulta posible realizar tantos cursos como titulaciones existen en nuestra Universidad.

Otro inconveniente con el que tenemos que contar está relacionado con la selección de los destinatarios. Esta selección no puede realizarse atendiendo a ningún criterio preestablecido, sino que deben ser los propios destinatarios, conscientes de sus necesidades de aprendizaje los que tomen la decisión de participar en dichos cursos de un modo voluntario.

Para superar estos inconvenientes se han tomado varias decisiones. La primera se centra en la evaluación de diseño del programa, mediante juicios de expertos, con la pretensión de analizar el grado de bondad del diseño del programa respecto a los ocho criterios descritos anteriormente. Para ello hemos diseñado el instrumento de evaluación que presentamos en el

apartado anterior, y los resultados de dicha evaluación se detallan en el capítulo siguiente.

Los inconvenientes planteados desde el SAOP, han sido superados al acordar con el responsable del mismo la primera aplicación del P.D.H.E. a finales de mayo del 2003, haciéndose cargo este Servicio de los costes materiales y de personal. Como condición para dicha aplicación nos plantean que debe ser un curso abierto a todos los estudiantes de la Universidad de Murcia, independientemente de la titulación y el curso.

También se ha planteado desde el SAOP la integración progresiva de los contenidos del programa como entidades aisladas, es decir, que desde este Servicio respaldan la realización de cursos complementarios al curso general de autoayuda que viene realizándose desde 1997. Por ejemplo, en el primer trimestre del curso 2002/2003 hemos propuesto e implementado un curso que integra diversas técnicas para mejorar la memoria. Es probable que en un futuro próximo podamos aplicar el programa P.D.H.E. (que contiene once unidades didácticas) organizando tres cursos complementarios que integren la totalidad de contenidos.

Para poder llevar a cabo la aplicación del programa de intervención en grupos homogéneos por titulación con estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad (primer curso) hemos solicitado diversos proyectos de investigación a la Fundación Séneca, la propia Universidad y a la Dirección

General de Ciencia y Tecnología, estando pendientes de la resolución. Independientemente de dicha resolución, y como último recurso, los miembros del Grupo de Investigación hemos decidido llevar a cabo la aplicación del programa en diversas titulaciones de un modo autofinanciado. La aplicación se realizará el próximo curso y se limitará, en un primer momento, a cuatro titulaciones con estudiantes de características y necesidades de aprendizaje diferenciadas.

Como se aprecia, tan sólo nos queda analizar el grado de bondad del diseño del programa antes de su aplicación, con la intención de incluir las modificaciones necesarias para poder iniciar la aplicación del P.D.H.E., y así poder evaluarlo durante su implementación y a la conclusión de la misma.

Para analizar el grado de bondad o calidad del programa diseñado optamos por una evaluación externa mediante juicio de expertos. El procedimiento seguido para esta evaluación es el siguiente:

Para llevar a cabo la evaluación del diseño del programa optamos por el modelo de evaluación propuesto por Pérez Juste, tal y como se detalla en el capítulo quinto, para ello se hace imprescindible diseñar un instrumento capaz de recoger la información necesaria en función de los criterios establecidos. Una vez diseñado, se acompaña del programa de intervención para que los expertos encargados de su evaluación pudiesen realizarla.

Durante la primera semana de septiembre de 2002, nos pusimos en contacto telefónicamente con cada uno de los expertos/as pertenecientes a la muestra invitada, y tras su consentimiento para participar en esta investigación les enviamos una carta en la que agradecíamos su colaboración, les indicábamos el proceso a seguir para llevar a cabo su actividad evaluadora y los materiales necesarios para dicha actividad.

Este documento contiene información acerca del modelo de aprendizaje en el que hemos sustentado el diseño del programa de intervención (P.D.H.E.) así como el análisis de necesidades de aprendizaje realizado a los estudiantes de la Universidad de Murcia. También se incluye el programa general en el que se detallan los aspectos más relevantes del programa (objetivos, contenidos, metodología, recursos, etc.). Como ejemplo de las unidades didácticas que configuran el programa, se incluye la unidad didáctica número tres (Factores que inciden en un estudio de calidad). El documento finaliza con las explicaciones necesarias sobre el instrumento de evaluación del programa, las indicaciones de cómo debe realizarse, y las fichas de evaluación que tras su cumplimentación deben ser devueltas al doctorando.

El envío de la documentación a través de correo postal se reforzó con el envío de la misma documentación a través de correo electrónico. La mayoría de los expertos optaron por este medio para devolver las evaluaciones realizadas, ya sea por su agilidad, comodidad, coste, accesibilidad, rapidez, fiabilidad, etc.

En cuanto al tiempo previsto para la evaluación del programa se sobrepasó ampliamente, ya que inicialmente preveíamos que duraría aproximadamente un mes y medio, y la última evaluación que recibimos tardó tres meses y una semana, lo que causó un pequeño retraso en el desarrollo del trabajo.

Una vez recibidas las evaluaciones hemos procedido a la codificación de variables, introducción de datos y análisis de los mismos. Esta actividad se ha realizado empleando el Paquete Estadístico SPSS versión 11.0 para Windows.



CAPÍTULO SÉPTIMO

*PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS
E INTERPRETACIÓN DE
RESULTADOS*

El análisis de los datos y la interpretación de los resultados es uno de los pilares del proceso de investigación, ya que es el medio para dar respuesta a los objetivos que han sido definidos como el “propósito general y específico de la investigación”.

Hemos realizado un análisis descriptivo y correlacional de las valoraciones consignadas por los expertos a cada ítem del instrumento de evaluación del diseño del programa.

El análisis descriptivo se ha llevado a cabo a nivel global y a nivel de ítems, agrupando a éstos en función del criterio al que pertenecen, tal como han sido descritos en el capítulo quinto. Las interpretaciones de los resultados se ha realizado en términos de media, aunque también se ha calculado la mediana, moda, desviación típica, mínimo y máximo de cada criterio y de cada ítem. Teniendo en cuenta que el valor mínimo de una respuesta es 1 y que el valor máximo es 5, consideramos que los criterios o los ítems han sido evaluados positivamente cuando su media sobrepasa el valor 3.5.

En la descripción de los ítems hemos incluido gráficos de barras que representan los porcentajes de respuesta de los evaluadores en cada uno de los cinco niveles de la escala. Las puntuaciones consignadas por los expertos suponen un enjuiciamiento del diseño del programa de intervención, consideramos que éste ha sido positivo, adecuado o suficiente a partir del nivel 3; siendo la valoración 4 y 5 interpretada como

muy positiva o muy adecuada. En el extremo opuesto encontramos las valoraciones 1 y 2, que son interpretadas como negativas, bajas o que implican una revisión del programa.

Los valores missing, es decir, la ausencia de respuesta, es interpretada como que el evaluador considera que no tiene la suficiente información para emitir un juicio. El criterio que hemos establecido implica que un valor missing próximo al 20% (4 expertos) en un ítem, es preocupante e implica que la información remitida para la evaluación puede ser confusa o insuficiente.

Seguidamente hemos procedido a calcular la correlación entre los ítem de cada criterio de evaluación, resaltando aquellas correlaciones que son significativas a un nivel de confianza superior a 0.05. Estas correlaciones muestran la consistencia entre diversos ítems dentro de cada criterio de evaluación e incluso la relación entre los diversos criterios dentro del instrumento de evaluación.

Las características y limitaciones de esta investigación nos impiden realizar un Análisis Factorial o un Análisis de Componentes Principales del instrumento, por lo tanto, si pretendemos reducir el número de ítems que componen el instrumento de evaluación, tendremos que basarnos en los resultados de las correlaciones y realizar un análisis semántico de los ítems para evitar duplicaciones de ítems que cubran un mismo tópico a evaluar.

1.- PRIMER OBJETIVO

Elaborar un instrumento para la evaluación del diseño del programa de intervención

La validez y la fiabilidad de cualquier instrumento de evaluación son características imprescindibles para la correcta interpretación de los resultados de dicha evaluación, aunque por las peculiaridades de esta investigación hay ciertos aspectos a tener en cuenta.

El proceso seguido para la elaboración del instrumento de evaluación garantiza la validez de contenido. Este proceso está sustentado y avalado por numerosas revisiones de trabajos de este tipo que nos han llevado a proponer un instrumento que integra diversas aportaciones en este campo, pero que profundiza mucho más.

Antes de aplicar el instrumento de evaluación ha sido revisado por la directora del presente trabajo y por tres profesores/as titulares del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia, todos ellos/as expertos/as en Evaluación de Programas, que contaban con la posibilidad modificar los aspectos

considerados inadecuados. Otros expertos externos, participantes en la evaluación del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio, han elogiado la elaboración de dicho instrumento, considerándolo como una herramienta muy adecuada para llevar a cabo la evaluación del diseño de este programa, e incluso hemos recibido consejos para poder adaptar el instrumento de evaluación a otros programas de intervención.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento de evaluación, la limitación de la propia investigación dificulta su cálculo, ya que este tipo de trabajos no cuenta con muestras muy elevadas, en nuestro caso concreto, sería necesaria una muestra superior a 140 expertos, resultando utópico y poco viable. Pese a ello, tras la recepción de los resultados de evaluación realizada por los expertos, hemos procedido al cálculo de dicha fiabilidad obteniendo una puntuación próxima a 0.96, lo que no debe ser interpretado como una fiabilidad muy alta, sino como una tendencia o una consistencia de las respuestas consignadas por los expertos.

A continuación se describen los resultados de la evaluación del programa de intervención que hemos diseñado en función de cada uno de los criterios de calidad establecidos por el instrumento de evaluación.

2.- SEGUNDO OBJETIVO

Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter contextualizado

2.1.- DESCRIPCIÓN A NIVEL GLOBAL

Los resultados de la evaluación de este criterio (Tabla 7.1) nos permiten afirmar que en términos de media (4.28), existe un alto grado de adecuación entre el programa y las necesidades de habilidades de aprendizaje detectadas en el contexto ecológico de la Universidad de Murcia. Seguidamente analizamos pormenorizadamente cada uno de los ítems que valoran el carácter contextualizado del programa de intervención.

Estadísticos

Criterio Contextualizado		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,2750
Mediana		4,5000
Moda		5,00
Desv. típ.		,74029
Mínimo		2,80
Máximo		5,00

Tabla 7.1.- Estadísticos descriptivos del criterio contextualizado

2.2.- DESCRIPCIÓN A NIVEL DE ÍTEMS

ÍTEM 1. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.2 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.55), según el juicio de los evaluadores, el programa parte de un adecuado análisis de necesidades.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 1

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,55
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,605
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	1	5,0	5,0	5,0
	Frecuentemente	7	35,0	35,0	40,0
	Siempre	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.2.- Estadísticos descriptivos del ítem 1

El diagrama de barras (Figura 7.1), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 1. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 95% de los mismos enjuicia muy positivamente el análisis de necesidades realizado antes de proceder a diseñar el programa de intervención, no existiendo ninguna valoración considerada negativa.

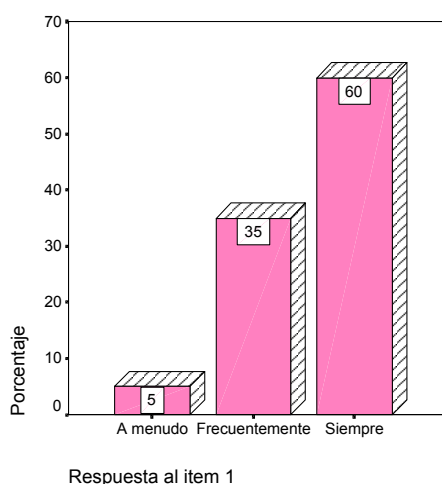


Figura 7.1.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 1

ÍTEM 2. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.3 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.11), según el juicio de los evaluadores, las necesidades que han dado lugar al diseño del programa, han sido adecuadamente priorizadas.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem.

Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 1 y 5, las evaluaciones más negativas se deben al término “demandas”, ya que el ítem 2 indica que las necesidades son priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios y determinados evaluadores no lo consideran así.

Estadísticos

Respuesta al ítem 2

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,11
Mediana		4,00
Moda		5
Desv. típ.		1,100
Mínimo		1
Máximo		5

Respuesta al ítem 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	5,0	5,3	5,3
	A menudo	4	20,0	21,1	26,3
	Frecuentemente	5	25,0	26,3	52,6
	Siempre	9	45,0	47,4	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.3.- Estadísticos descriptivos del ítem 2

El diagrama de barras (Figura 7.2), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 2. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 70% de los mismos enjuicia muy positivamente la priorización de necesidades realizada en el programa. Un 20% la

considera adecuada. Un 5% considera que no tiene información suficiente para emitir un juicio y otro 5% considera que la priorización no es adecuada.

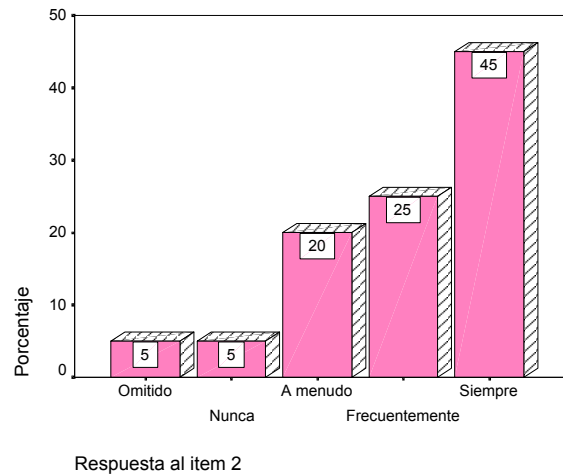


Figura 7.2.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 2

ÍTEM 3. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.4 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.85), según el juicio de los evaluadores, el programa surge para cubrir una serie de carencias que existen en la Institución.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 4 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 3

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,85
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,366
Mínimo		4
Máximo		5

Respuesta al ítem 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuentemente	3	15,0	15,0	15,0
	Siempre	17	85,0	85,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.4.- Estadísticos descriptivos del ítem 3

El diagrama de barras (Figura 7.3), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 3. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 100% de los mismos enjuicia muy positivamente el hecho de que este programa haya surgido para cubrir una serie de carencias detectadas en la Universidad de Murcia.

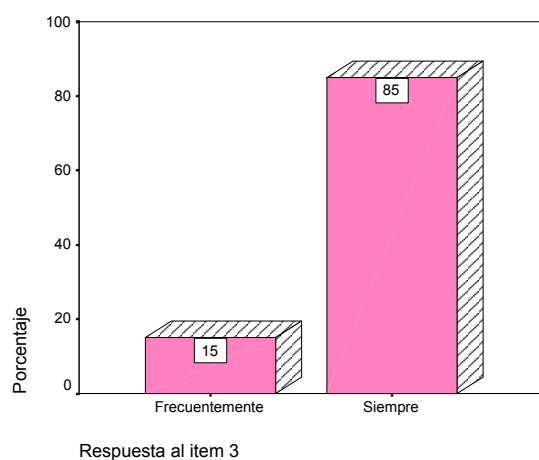


Figura 7.3.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 3

ÍTEM 4. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.5 nos permiten afirmar que, en términos de media (3.69), según el juicio de los evaluadores, las carencias han sido denunciadas por los destinatarios.

Cuatro evaluadores consideran que no tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Lo que nos ha hecho modificar los contenidos del programa respecto a las carencias de los destinatarios, aclarando el término “denunciadas”, que podría ser sustituido por “manifestadas”.

Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 1 y 5, las evaluaciones más negativas se deben al término “denunciadas” que se incluye en este ítem y la poca información que se ofrece a este respecto en la documentación remitida a los expertos encargados de la evaluación.

Estadísticos

Respuesta al ítem 4

N	Válidos	16
	Perdidos	4
Media		3,69
Mediana		4,00
Moda		5
Desv. típ.		1,401
Mínimo		1
Máximo		5

Respuesta al ítem 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	10,0	12,5	12,5
	A veces	1	5,0	6,3	18,8
	A menudo	3	15,0	18,8	37,5
	Frecuentemente	4	20,0	25,0	62,5
	Siempre	6	30,0	37,5	100,0
	Total	16	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	20,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.5.- Estadísticos descriptivos del ítem 4

El diagrama de barras (Figura 7.4), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 4. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 50% de los mismos enjuicia muy positivamente que las carencias de aprendizaje detectadas en la Institución hayan sido denunciadas o manifestadas por los destinatarios. Un 15% las considera adecuadas. Un 20% considera que no tiene información suficiente para emitir un juicio y otro 15% considera que los destinatarios no han denunciado las necesidades de

aprendizaje que han dado lugar al diseño del programa de intervención.

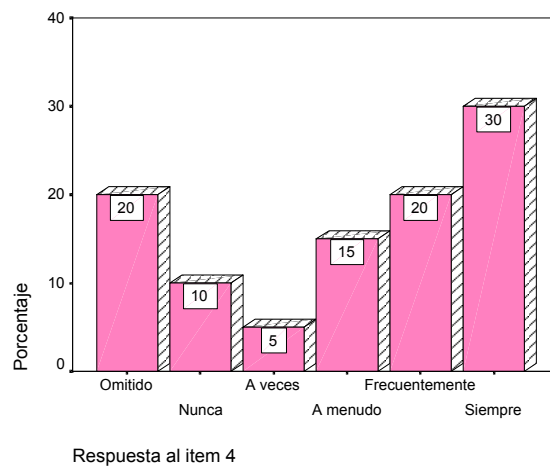


Figura 7.4.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 4

ÍTEM 5. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.6 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.50), según el juicio de los evaluadores, el diseño del programa se ha realizado atendiendo a las características del contexto de aplicación del mismo.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 5

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,50
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,889
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	1	5,0	5,0	5,0
A menudo	2	10,0	10,0	15,0
Frecuentemente	3	15,0	15,0	30,0
Siempre	14	70,0	70,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.6.- Estadísticos descriptivos del ítem 5

El diagrama de barras (Figura 7.5), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 5. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el hecho de que el diseño del programa se haya realizado atendiendo a las características del contexto de aplicación del mismo. Un 10% la considera adecuada, y un 5% considera que el programa no se ha diseñado atendiendo a las características del contexto.

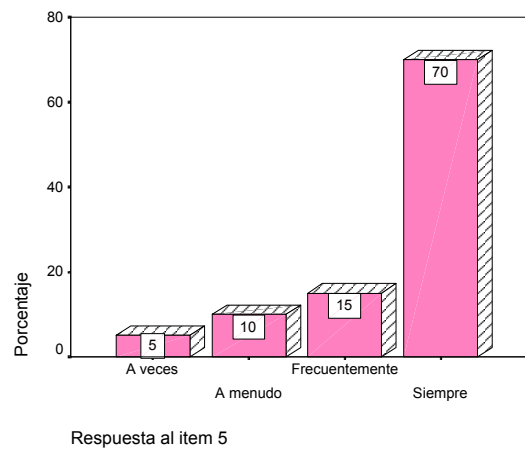


Figura 7.5.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 5

2.3.- CORRELACION ENTRE LOS ÍTEMS

La tabla siguiente (Tabla 7.7) presenta la correlación existente entre los ítems que configuran el criterio contextualizado de la evaluación del programa.

Los valores más relevantes y significativos a un nivel de confianza superior a 0.05, los encontramos entre el ítem 4 y el ítem 5 (.839), entre el ítem 2 y el ítem 4 (.657), entre el ítem 3 y el ítem 4 (.598) y, finalmente, entre el ítem 2 y el ítem 5 (.561). Lo que nos da idea de que existe una alta relación entre la mayoría de ítems del criterio contextualizado.

Correlaciones

		Respuest al ítem	Respuest al ítem	Respuest al ítem	Respuest al ítem	Respuest al ítem
Respuesta al ítem	Correlación de	1	,153	,392	,113	,245
	Sig. ..	,	,531	,087	,677	,298
	N	20	19	20	16	20
Respuesta al ítem	Correlación de	,153	1	,177	,657**	,561*
	Sig. ..	,531	,	,468	,006	,012
	N	19	19	19	16	19
Respuesta al ítem	Correlación de	,392	,177	1	,598*	,404
	Sig. ..	,087	,468	,	,014	,077
	N	20	19	20	16	20
Respuesta al ítem	Correlación de	,113	,657**	,598*	1	,839**
	Sig. ..	,677	,006	,014	,	,000
	N	16	16	16	16	16
Respuesta al ítem	Correlación de	,245	,561*	,404	,839**	1
	Sig. ..	,298	,012	,077	,000	,
	N	20	19	20	16	20

** La correlación es significativa al nivel 0,01

* La correlación es significante al nivel 0,05

*Tabla 7.7.- Correlación entre los ítems que configuran
el criterio contextualizado*

3.- TERCER OBJETIVO

Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter consistente

3.1.- DESCRIPCIÓN A NIVEL GLOBAL

Los resultados de la evaluación de este criterio (Tabla 7.8) nos permiten afirmar que en términos de media (4.58), el programa tiene una adecuada calidad técnica, es decir, que contiene y son adecuados todos los elementos que por definición deben de integrar un programa. También indica que se trata de un programa potente, en relación a los elementos que lo constituyen y al modelo teórico que lo sustenta. A continuación analizamos pormenorizadamente cada uno de los ítems que valoran el carácter consistente del programa de intervención.

Estadísticos

Criterio Consistente		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,5755
Mediana		4,8317
Moda		5,00
Desv. típ.		,44366
Mínimo		3,42
Máximo		5,00

Tabla 7.8.- Estadísticos descriptivos del criterio consistente

3.2.- DESCRIPCIÓN A NÍVEL DE ÍTEMS

ÍTEM 6. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.9 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.80), según el juicio de los evaluadores, el diseño del programa de intervención se ha basado en un modelo teórico de aprendizaje.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 6

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,80
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,616
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A menudo	2	10,0	10,0	10,0
Siempre	18	90,0	90,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.9.- Estadísticos descriptivos del ítem 6

El diagrama de barras (Figura 7.6), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 6. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 90% de los mismos enjuicia muy positivamente el hecho de que exista un modelo teórico que sustente el diseño del programa de intervención. El 10% restante también lo considera positivo, no existiendo ninguna valoración negativa de éste ítem.

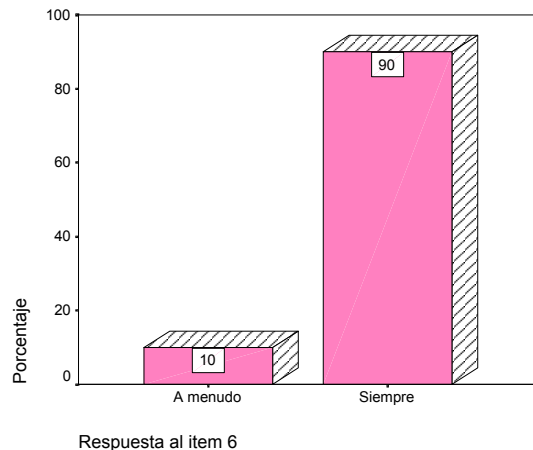


Figura 7.6.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 6

ÍTEM 7. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.10 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.53), según el juicio de los evaluadores, la justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo como instrumento para mejorar las habilidades de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Murcia.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este

ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 7

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,53
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,697
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,5	10,5
	Frecuentemente	5	25,0	26,3	36,8
	Siempre	12	60,0	63,2	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.10.- Estadísticos descriptivos del ítem 7

El diagrama de barras (Figura 7.7), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 7. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el carácter técnico del programa de intervención y su justificación como instrumento para la mejora de habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios murcianos. Un 10% la considera

adecuada, y un 5% considera que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

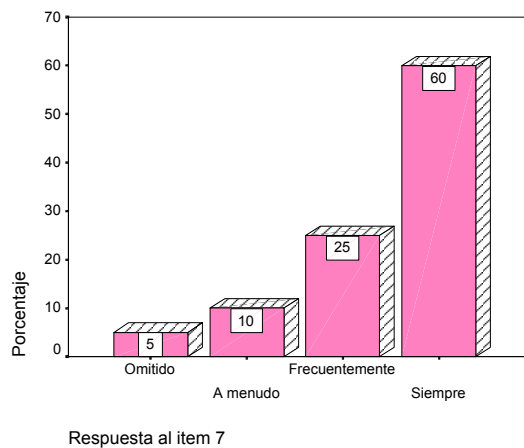


Figura 7.7.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 7

ÍTEM 8. *Los análisis que se incluyen en la tabla 7.11 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.60), según el juicio de los evaluadores, el programa especifica las metas que pretende conseguir.*

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 8

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,60
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,821
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	1	5,0	5,0	5,0
A menudo	1	5,0	5,0	10,0
Frecuentemente	3	15,0	15,0	25,0
Siempre	15	75,0	75,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.11.- Estadísticos descriptivos del ítem 8

El diagrama de barras (Figura 7.8), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 8. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 90% de los mismos enjuicia muy positivamente el hecho de que el programa recoja y clarifique las metas que pretende alcanzar. Un 5% lo considera adecuada y el 5% restante considera que lo que aparece recogido en el programa no deben ser consideradas las metas del programa.

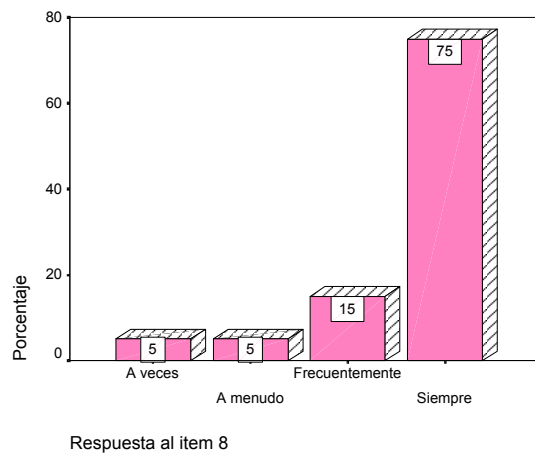


Figura 7.8.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 8

ÍTEM 9. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.12 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.63), según el juicio de los evaluadores, las metas que contempla el programa están altamente relacionadas con las necesidades detectadas en el contexto ecológico de referencia.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 9

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,63
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,684
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,5	10,5
	Frecuentemente	3	15,0	15,8	26,3
	Siempre	14	70,0	73,7	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.12.- Estadísticos descriptivos del ítem 9

El diagrama de barras (Figura 7.9), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 9. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos considera que las metas del programa de intervención son muy adecuadas para cubrir las necesidades detectadas en el contexto de aplicación. Un 10% las considera adecuadas y el 5% restante considera que no tiene información suficiente para emitir un juicio a este respecto.

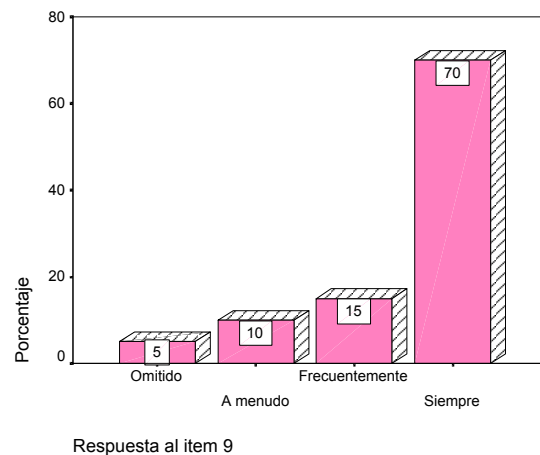


Figura 7.9.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 9

ÍTEM 10. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.13 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.95), según el juicio de los evaluadores, el programa recoge a un nivel de concreción muy elevado, tanto los objetivos generales como los objetivos específicos.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 4 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 10

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,95
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,224
Mínimo		4
Máximo		5

Respuesta al ítem 10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuentemente	1	5,0	5,0	5,0
	Siempre	19	95,0	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.13.- Estadísticos descriptivos del ítem 10

El diagrama de barras (Figura 7.10), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido

por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 10. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que la totalidad de los evaluadores enjuician muy positivamente el nivel de concreción en el que han sido formulados los objetivos generales y específicos.

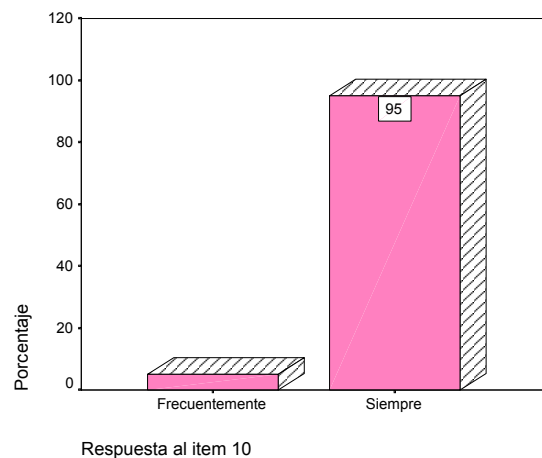


Figura 7.10.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 10

ÍTEM 11. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.14 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.55), según el juicio de los evaluadores, el programa integra y presenta de un modo adecuado la secuencia de contenidos y actividades de cada una de las unidades didácticas que integran el programa.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 11

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,55
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,887
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0	5,0
	A menudo	2	10,0	10,0	15,0
	Frecuentemente	2	10,0	10,0	25,0
	Siempre	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.14.- Estadísticos descriptivos del ítem 11

El diagrama de barras (Figura 7.11), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 11. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente la estructura de contenidos y la secuencia de actividades integradas en las unidades didácticas del programa. Un 10% la considera adecuada y el 5% restante considera que la estructura de contenidos del programa es poco adecuada.

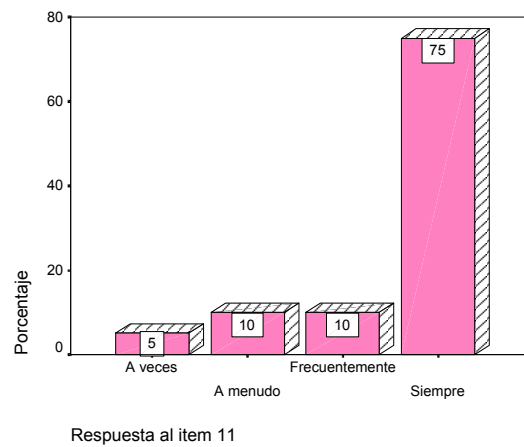


Figura 7.11.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 11

ÍTEM 12. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.15 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.25), según el juicio de los evaluadores, el programa recoge la metodología, tanto general como específica, necesaria para la aplicación de dicho programa.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

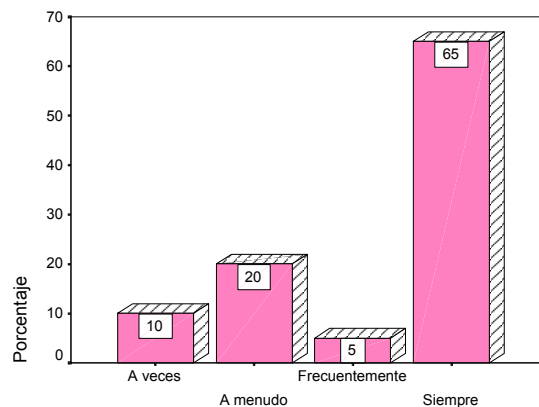
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,25
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		1,118
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	2	10,0	10,0	10,0
	A menudo	4	20,0	20,0	30,0
	Frecuentemente	1	5,0	5,0	35,0
	Siempre	13	65,0	65,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.15.- Estadísticos descriptivos del ítem 12

El diagrama de barras (Figura 7.12), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 12. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 70% de los mismos enjuicia muy positivamente la metodología general y específica del programa de intervención. Un 20% la considera adecuada y el 10% restante la considera poco adecuada.



Respuesta al ítem 12

Figura 7.12.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 12

ÍTEM 13. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.16 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.90), según el juicio de los evaluadores, el programa ha contemplado y prevé los recursos materiales y humanos necesarios para la correcta implementación del programa.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 4 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 13

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,90
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,308
Mínimo		4
Máximo		5

Respuesta al ítem 13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuentemente	2	10,0	10,0	10,0
	Siempre	18	90,0	90,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.16.- Estadísticos descriptivos del ítem 13

El diagrama de barras (Figura 7.13), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles

de valoración del ítem 13. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que la totalidad de evaluadores enjuician muy positivamente la planificación y previsión de recursos materiales y humanos recogida en el programa de intervención.

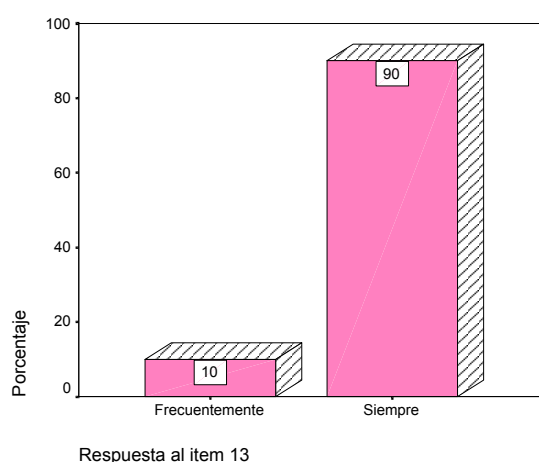


Figura 7.13.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 13

ÍTEM 14. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.17 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.79), según el juicio de los evaluadores, el programa recoge la planificación o distribución temporal de cada unidad didáctica y del programa en su totalidad.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 4 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 14

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,79
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,419
Mínimo		4
Máximo		5

Respuesta al ítem 14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuentemente	4	20,0	21,1	21,1
	Siempre	15	75,0	78,9	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.17.- Estadísticos descriptivos del ítem 14

El diagrama de barras (Figura 7.14), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 14. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 95% de los mismos enjuicia muy positivamente la distribución temporal realizada para cada una de las unidades didácticas y para el programa en su globalidad. El 5% restante considera que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

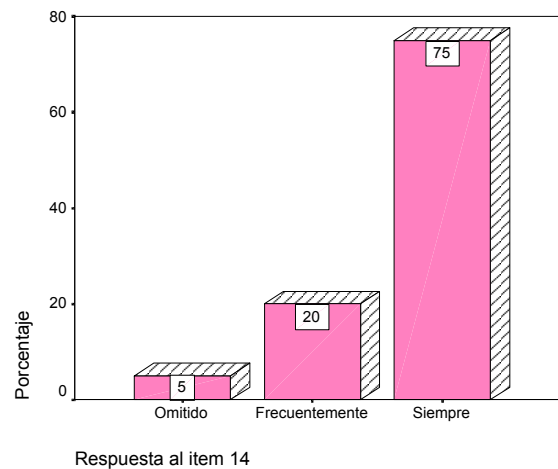


Figura 7.14.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 14

ÍTEM 15. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.18 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.55), según el juicio de los evaluadores, en el programa se describen las características que deben tener los destinatarios del programa diseñado.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 15

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,55
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,686
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 15

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A menudo	2	10,0	10,0	10,0
Frecuentemente	5	25,0	25,0	35,0
Siempre	13	65,0	65,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.18.- Estadísticos descriptivos del ítem 15

El diagrama de barras (Figura 7.15), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 15. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 90% de los mismos enjuicia muy positivamente la identificación de las características que deben cumplir los posibles destinatarios del programa. El 10% restante la considera adecuada.

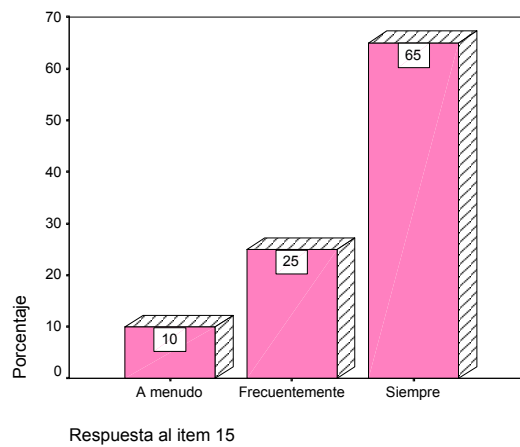


Figura 7.15.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 15

ÍTEM 16. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.19 nos permiten afirmar que, en términos de media (3.58), según el juicio de los evaluadores, el programa contempla las características que debe tener el responsable de la implementación del programa.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem.

Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 1 y 5, las evaluaciones más negativas apuntan a la necesidad de concretar las características que debe tener el responsable del programa, respecto a experiencia, formación a nivel de contenidos y de evaluación, etc.

Estadísticos

Respuesta al ítem 16

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		3,58
Mediana		4,00
Moda		5
Desv. típ.		1,575
Mínimo		1
Máximo		5

Respuesta al ítem 16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	15,0	15,8	15,8
	A veces	3	15,0	15,8	31,6
	A menudo	1	5,0	5,3	36,8
	Frecuentemente	4	20,0	21,1	57,9
	Siempre	8	40,0	42,1	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.19.- Estadísticos descriptivos del ítem 16

El diagrama de barras (Figura 7.16), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 16. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 60% de los mismos enjuicia muy positivamente la identificación de las características que debe poseer el responsable o responsables del programa. Un 5% la considera adecuada. Un 5% considera que no tiene información suficiente para emitir un juicio y el 30% restante considera que el programa debe especificar más los aspectos relacionados con la identificación del responsable del programa.

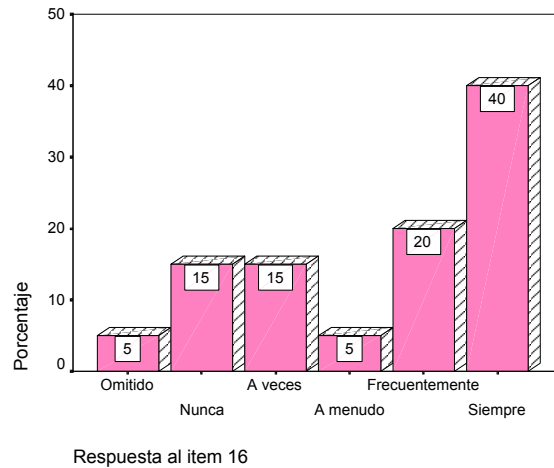


Figura 7.16.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 16

ÍTEM 17. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.20 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.80), según el juicio de los evaluadores, el programa tiene prevista su evaluación en la que se integran todos los aspectos evaluables de dicho programa.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 4 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 17

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,80
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,410
Mínimo		4
Máximo		5

Respuesta al ítem 17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuentemente	4	20,0	20,0	20,0
	Siempre	16	80,0	80,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.20.- Estadísticos descriptivos del ítem 17

El diagrama de barras (Figura 7.17), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 17. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que la totalidad de evaluadores consideran muy adecuada la evaluación prevista en el programa.

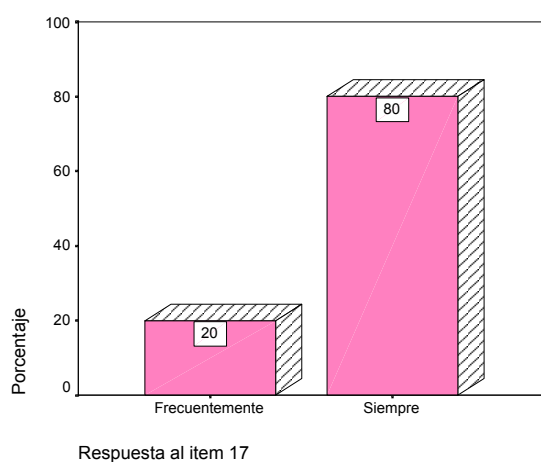


Figura 7.17.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 17

3.3.- CORRELACION ENTRE LOS ÍTEMS

La tabla siguiente (Tabla 7.21) presenta la correlación existente entre los ítems que configuran el criterio consistente de la evaluación del programa.

Los valores más relevantes y significativos a un nivel de confianza superior a 0.05, los encontramos entre los ítems 7 y 9 (.894); 6 y 9 (.841); 6 y 7 (.772); 12 y 16 (.737); 7 y 15 (.715); 6 y 10 (.688); 14 y 17 (.683); 11 y 16 (.671); 13 y 17 (.667); 13 y 14 (.664); 9 y 15 (.663); 9 y 14 (.623); 15 y 17 (.598); 14 y 15 (.591); 9 y 10 (.578); 10 y 15 (.532); 7 y 10 (.531); 6 y 17 (.523); 13 y 15 (.523); 8 y 14 (.525); 9 y 17 (.490); 7 y 16 (.466); 10 y 17 (.459) y, finalmente, entre el ítem 10 y el ítem 14 (.456). Lo que nos da idea de que existe una alta relación entre la mayoría de ítems del criterio consistente.

Correlaciones

		Respuesta al ítem 6	Respuesta al ítem 7	Respuesta al ítem 8	Respuesta al ítem 9	Respuesta al ítem 10	Respuesta al ítem 11	Respuesta al ítem 12	Respuesta al ítem 13	Respuesta al ítem 14	Respuesta al ítem 15	Respuesta al ítem 16	Respuesta al ítem 17
Respuesta al ítem 6	Correlación de Pearson	,1	,772**	,042	,841**	,688**	,212	,382	-,111	,244	,523*	,353	,250
	Sig. (bilateral)	,	,000	,862	,000	,001	,369	,096	,641	,315	,018	,138	,288
	N	20	19	20	19	20	20	20	20	19	20	19	20
Respuesta al ítem 7	Correlación de Pearson	,772**	,1	,115	,894**	,531*	,241	,274	,266	,389	,715**	,466*	,401
	Sig. (bilateral)	,000	,	,639	,000	,019	,320	,257	,271	,111	,001	,044	,089
	N	19	19	19	18	19	19	19	19	18	19	19	19
Respuesta al ítem 8	Correlación de Pearson	,042	,115	,1	,167	,172	,029	,401	,042	,525*	,224	,069	,219
	Sig. (bilateral)	,862	,639	,	,493	,468	,904	,079	,862	,021	,342	,780	,354
	N	20	19	20	19	20	20	20	20	19	20	19	20
Respuesta al ítem 9	Correlación de Pearson	,841**	,894**	,167	,1	,578**	,241	,309	,325	,623**	,663**	,463	,490*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,493	,	,010	,320	,199	,174	,006	,002	,053	,033
	N	19	18	19	19	19	19	19	19	18	19	18	19
Respuesta al ítem 10	Correlación de Pearson	,688**	,531*	,172	,578**	,1	,411	,263	-,076	,456*	,532*	,243	,459*
	Sig. (bilateral)	,001	,019	,468	,010	,	,072	,262	,749	,049	,016	,317	,042
	N	20	19	20	19	20	20	20	20	19	20	19	20
Respuesta al ítem 11	Correlación de Pearson	,212	,241	,029	,241	,411	,1	,438	-,173	,015	,082	,671**	,029
	Sig. (bilateral)	,369	,320	,904	,320	,072	,	,054	,464	,950	,731	,002	,904
	N	20	19	20	19	20	20	20	20	19	20	19	20
Respuesta al ítem 12	Correlación de Pearson	,382	,274	,401	,309	,263	,438	,1	-,076	,215	,223	,737**	,000
	Sig. (bilateral)	,096	,257	,079	,199	,262	,054	,	,749	,376	,345	,000	1,000
	N	20	19	20	19	20	20	20	20	19	20	19	20
Respuesta al ítem 13	Correlación de Pearson	-,111	,266	,042	,325	-,076	-,173	-,076	,1	,664**	,523*	,018	,667**
	Sig. (bilateral)	,641	,271	,862	,174	,749	,464	,749	,	,002	,018	,943	,001
	N	20	19	20	19	20	20	20	20	19	20	19	20
Respuesta al ítem 14	Correlación de Pearson	,244	,389	,525*	,623**	,456*	,015	,215	,664**	,1	,591**	,087	,683**
	Sig. (bilateral)	,315	,111	,021	,006	,049	,950	,376	,002	,	,008	,732	,001
	N	19	18	19	18	19	19	19	19	19	19	18	19
Respuesta al ítem 15	Correlación de Pearson	,523*	,715**	,224	,663**	,532*	,082	,223	,523*	,591**	,1	,236	,598**
	Sig. (bilateral)	,018	,001	,342	,002	,016	,731	,345	,018	,008	,	,331	,005
	N	20	19	20	19	20	20	20	20	19	20	19	20
Respuesta al ítem 16	Correlación de Pearson	,353	,466*	,069	,463	,243	,671**	,737**	,018	,087	,236	,1	,027
	Sig. (bilateral)	,138	,044	,780	,053	,317	,002	,000	,943	,732	,331	,	,914
	N	19	19	19	18	19	19	19	19	18	19	19	19
Respuesta al ítem 17	Correlación de Pearson	,250	,401	,219	,490*	,459*	,029	,000	,667**	,683**	,598**	,027	,1
	Sig. (bilateral)	,288	,089	,354	,033	,042	,904	1,000	,001	,001	,005	,914	,
	N	20	19	20	19	20	20	20	20	19	20	19	20

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 7.21.- Correlación entre los ítems que configuran el criterio consistente

4.- CUARTO OBJETIVO

Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter congruente

4.1.- DESCRIPCIÓN A NIVEL GLOBAL

Los resultados de la evaluación de este criterio (Tabla 7.22) nos permiten afirmar que en términos de media (4.52), el programa presenta un alto nivel de coherencia a nivel pedagógico, tanto en su diseño como en el futuro proceso de implementación. Esta valoración indica que la relación que debe existir entre los distintos elementos que configuran el programa, como son el modelo teórico, las necesidades del contexto, los objetivos, contenidos, metodología, etc., es adecuada. Seguidamente realizamos un análisis detallado de cada uno de los ítems que valoran el carácter congruente del programa de intervención.

Estadísticos

Criterio Congruente		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,5189
Mediana		4,6585
Moda		4,82 ^a
Desv. típ.		,42902
Mínimo		3,33
Máximo		5,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 7.22.- Estadísticos descriptivos del criterio congruente

4.2.- DESCRIPCIÓN A NIVEL DE ÍTEMS

ÍTEM 18. *Los análisis que se incluyen en la tabla 7.23 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.79), según el juicio de los evaluadores, el modelo teórico que sustenta el programa de intervención es muy adecuado.*

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 18

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,79
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,631
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,5	10,5
	Siempre	17	85,0	89,5	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.23.- Estadísticos descriptivos del ítem 18

El diagrama de barras (Figura 7.18), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 18. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el modelo teórico que sustenta el programa de intervención. Un 10% lo considera adecuado y el 5% restante considera que no tiene información suficiente para emitir un juicio sobre este aspecto.

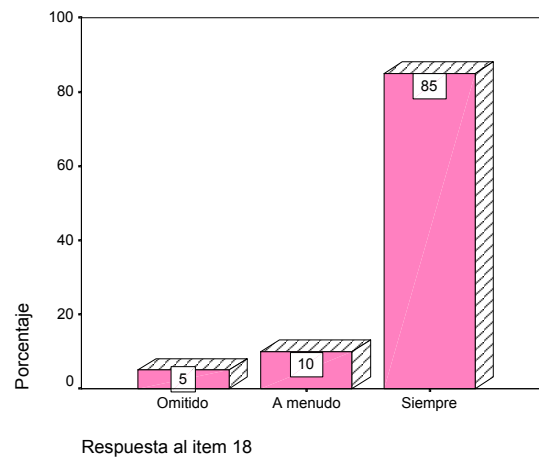


Figura 7.18.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 18

ÍTEM 19. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.24 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.80), según el juicio de los evaluadores, las necesidades que han dado lugar al diseño del programa de intervención son muy significativas.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 19		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,80
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,523
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	1	5,0	5,0	5,0
	Frecuentemente	2	10,0	10,0	15,0
	Siempre	17	85,0	85,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.24.- Estadísticos descriptivos del ítem 19

El diagrama de barras (Figura 7.19), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 19. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 95% de los mismos enjuicia muy positivamente el grado de significatividad de las necesidades que han dado lugar al diseño del programa, el 5% restante lo considera adecuado, no existiendo ninguna valoración negativa.

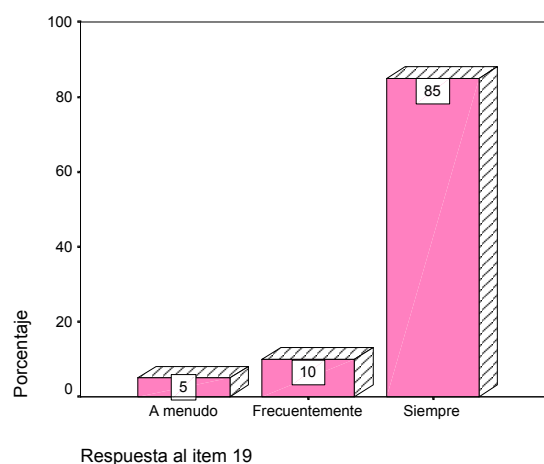


Figura 7.19.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 19

ÍTEM 20. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.25 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.33), según el juicio de los evaluadores, el programa es un documento escrito con la adecuada “calidad técnica”, es decir que los componentes de dicho programa cumplen una serie de características consideradas “de calidad”.

Tan solo dos de los evaluadores consideran que no tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 20

N	Válidos	18
	Perdidos	2
Media		4,33
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,840
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	4	20,0	22,2	22,2
	Frecuentemente	4	20,0	22,2	44,4
	Siempre	10	50,0	55,6	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	10,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.25.- Estadísticos descriptivos del ítem 20

El diagrama de barras (Figura 7.20), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 20. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 70% de los mismos enjuicia muy positivamente la calidad técnica del programa como documento escrito. Un 20% la considera adecuada, y el 10% restante considera que no tiene suficiente información para emitir un juicio.

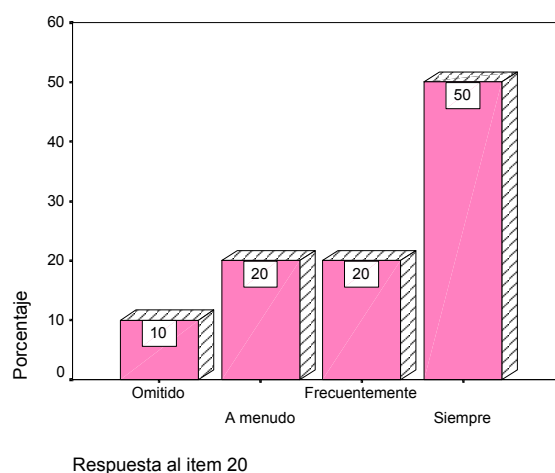


Figura 7.20.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 20

ÍTEM 21. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.26 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.58), según el juicio de los evaluadores, el programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica, organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 21

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,58
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,607
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	1	5,0	5,3	5,3
	Frecuentemente	6	30,0	31,6	36,8
	Siempre	12	60,0	63,2	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.26.- Estadísticos descriptivos del ítem 21

El diagrama de barras (Figura 7.21), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 21. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 90% de los mismos enjuicia muy positivamente los criterios de calidad establecidos para la redacción del programa.

Un 5% los considera adecuados y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

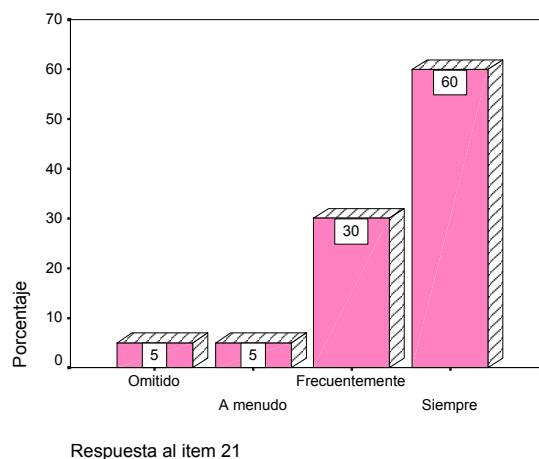


Figura 7.21.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 21

ÍTEM 22. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.27 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.68), según el juicio de los evaluadores, los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales del programa, tanto a nivel general como específico, están formulados correctamente.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 22

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,68
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,671
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,5	10,5
	Frecuentemente	2	10,0	10,5	21,1
	Siempre	15	75,0	78,9	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.27.- Estadísticos descriptivos del ítem 22

El diagrama de barras (Figura 7.22), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 22. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos considera que los objetivos generales y específicos del programa están formulados correctamente. Un 10% los considera adecuados y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

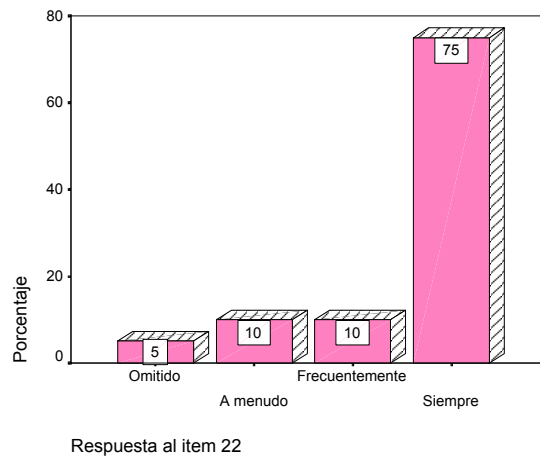


Figura 7.22.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 22

ÍTEM 23. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.28 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.63), según el juicio de los evaluadores, los objetivos del programa se desarrollan de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 23

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,63
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,684
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,5	10,5
	Frecuentemente	3	15,0	15,8	26,3
	Siempre	14	70,0	73,7	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.28.- Estadísticos descriptivos del ítem 23

El diagrama de barras (Figura 7.23), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 23. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente la organización secuencial de los objetivos del programa, hasta cubrir las necesidades del contexto. Un 10% considera la organización adecuada y el 5% restante afirma no tener la información suficiente para emitir un juicio.

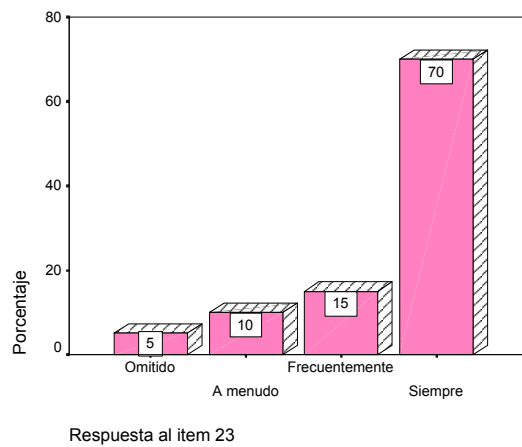


Figura 7.23.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 23

ÍTEM 24. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.29 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.80), según el juicio de los evaluadores, los contenidos de las unidades didácticas están muy relacionados con los objetivos recogidos en el programa.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 24

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,80
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,523
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 24

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A menudo	1	5,0	5,0	5,0
Frecuentemente	2	10,0	10,0	15,0
Siempre	17	85,0	85,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.29.- Estadísticos descriptivos del ítem 24

El diagrama de barras (Figura 7.24), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 24. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 95% de los mismos enjuicia muy positivamente la selección de contenidos realizada en el programa en función de los objetivos establecidos, el 5% restante considera esta selección adecuada.

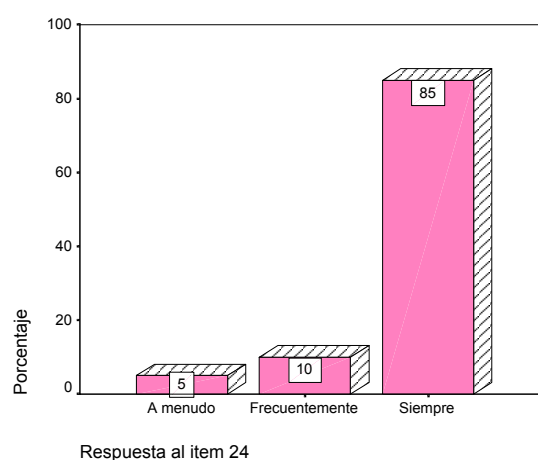


Figura 7.24.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 24

ÍTEM 25. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.30 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.47), según el juicio de los evaluadores, en el programa existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem.

Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5, las evaluaciones más negativas se centran en el bajo nivel de detalle de las actividades incluidas en el documento enviado a los expertos para realizar su actividad evaluadora.

Estadísticos

Respuesta al ítem 25

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,47
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,905
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,3	5,3
	A menudo	2	10,0	10,5	15,8
	Frecuentemente	3	15,0	15,8	31,6
	Siempre	13	65,0	68,4	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.30.- Estadísticos descriptivos del ítem 25

El diagrama de barras (Figura 7.25), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 25. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 80% de los mismos enjuicia muy positivamente la secuenciación de los contenidos y actividades. Un 10% la considera adecuada; un 5% opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio y el 5% restante considera que la secuenciación propuesta no es la más adecuada.

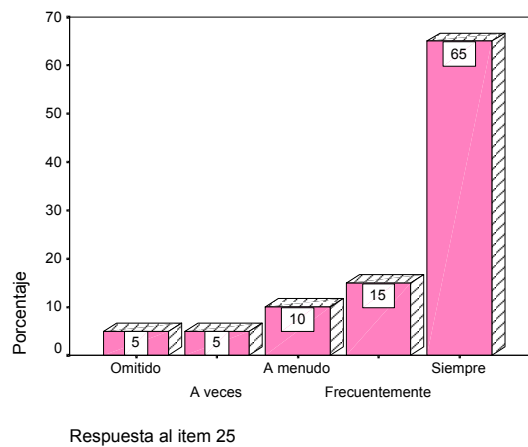


Figura 7.25.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 25

ÍTEM 26. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.31 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.37), según el juicio de los evaluadores, se ha contemplado en el programa, y se indica a los destinatarios, que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem.

Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 1 y 5, las evaluaciones más negativas recibidas por este indicador se justifican al no detallar que beneficios obtendrán los destinatarios inmediatamente, en un plazo medio de tiempo y más a largo plazo.

Estadísticos

Respuesta al ítem 26

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,37
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		1,065
Mínimo		1
Máximo		5

Respuesta al ítem 26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	5,0	5,3	5,3
	A menudo	2	10,0	10,5	15,8
	Frecuentemente	4	20,0	21,1	36,8
	Siempre	12	60,0	63,2	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.31.- Estadísticos descriptivos del ítem 26

El diagrama de barras (Figura 7.26), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 26. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 80% de los mismos enjuicia muy positivamente la previsión de los beneficios del programa tanto a corto, como medio y largo plazo. Un 10% la considera adecuada, un 5% opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio, y el 5% restante considera que los beneficios del programa no han sido contemplados en el diseño del programa.

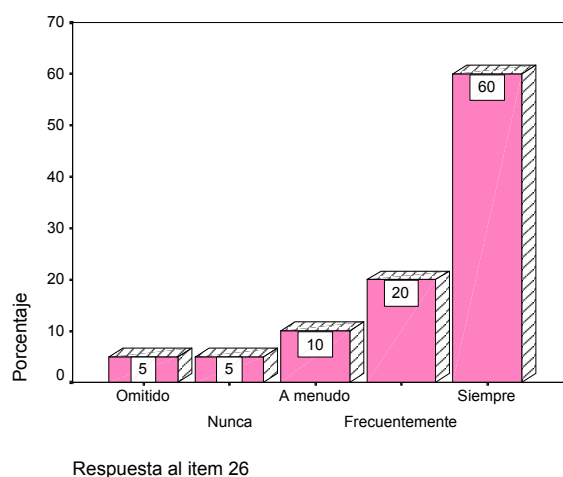


Figura 7.26.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 26

ÍTEM 27. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.32 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.10), según el juicio de los evaluadores, la metodología propuesta en el programa es bastante adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 27

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,10
Mediana		4,00
Moda		5
Desv. típ.		,912
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 27

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	1	5,0	5,0	5,0
A menudo	4	20,0	20,0	25,0
Frecuentemente	7	35,0	35,0	60,0
Siempre	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.32.- Estadísticos descriptivos del ítem 27

El diagrama de barras (Figura 7.27), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 27. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 75% de los mismos enjuicia muy positivamente la metodología propuesta en el programa. Un 10% la considera adecuada y el 5% restante opina que la metodología puede ser mejorable.

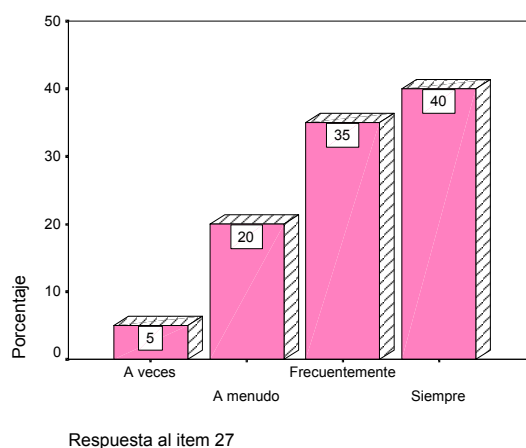


Figura 7.27.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 27

ÍTEM 28. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.33 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.53), según el juicio de los evaluadores, los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son muy razonables.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 4 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 28

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,53
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,513
Mínimo		4
Máximo		5

Respuesta al ítem 28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuentemente	9	45,0	47,4	47,4
	Siempre	10	50,0	52,6	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.33.- Estadísticos descriptivos del ítem 28

El diagrama de barras (Figura 7.28), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 28. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 95% de los mismos enjuicia muy positivamente la previsión y distribución de los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa. El 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

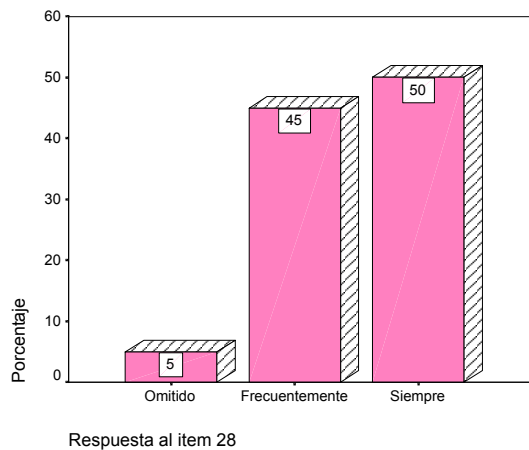


Figura 7.28.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 28

ÍTEM 29. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.34 nos permiten afirmar que, en términos de media (3.90), según el juicio de los evaluadores, el tiempo necesario para la correcta implementación del programa es suficiente y no supone una utopía.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 29

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		3,90
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,912
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0	5,0
	A menudo	6	30,0	30,0	35,0
	Frecuentemente	7	35,0	35,0	70,0
	Siempre	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.34.- Estadísticos descriptivos del ítem 29

El diagrama de barras (Figura 7.29), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido

por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 29. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 65% de los mismos enjuicia muy positivamente la distribución temporal prevista en el programa de intervención. Un 30% la considera adecuada y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

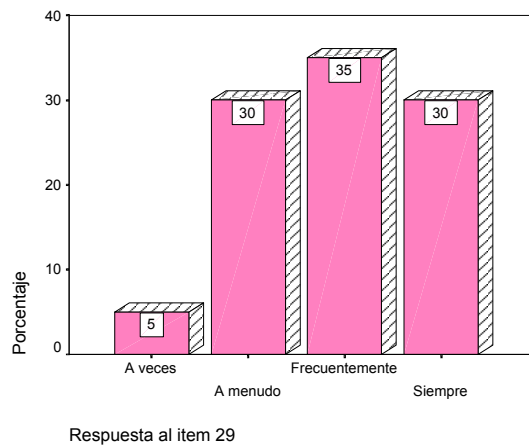


Figura 7.29.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 29

ÍTEM 30. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.35 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.35), según el juicio de los evaluadores, el programa en su diseño tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 30

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,35
Mediana		4,50
Moda		5
Desv. típ.		,745
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 30

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A menudo	3	15,0	15,0	15,0
Frecuentemente	7	35,0	35,0	50,0
Siempre	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.35.- Estadísticos descriptivos del ítem 30

El diagrama de barras (Figura 7.30), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 30. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente la identificación de las características de los grupos para la implementación del programa. El 15% restante la enjuicia positivamente.

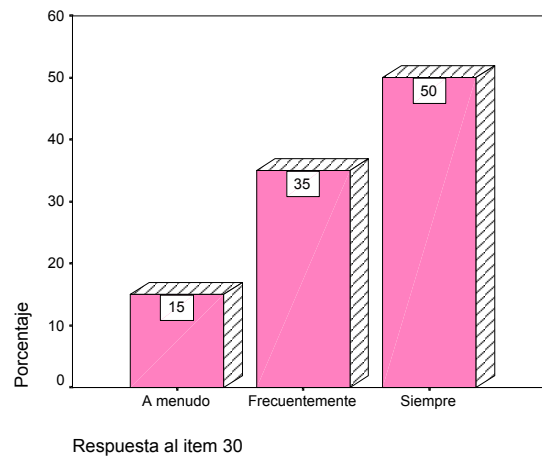


Figura 7.30.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 30

ÍTEM 31. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.36 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.50), según el juicio de los evaluadores, el responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar el programa de un modo adecuado.

Cuatro evaluadores consideran que no tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Lo que nos ha hecho ampliar los contenidos del programa respecto a las características que debe presentar el responsable de la implementación y evaluación del programa de intervención. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 31

N	Válidos	16
	Perdidos	4
Media		4,50
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,730
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 31

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	12,5	12,5
	Frecuentemente	4	20,0	25,0	37,5
	Siempre	10	50,0	62,5	100,0
	Total	16	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	20,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.36.- Estadísticos descriptivos del ítem 31

El diagrama de barras (Figura 7.31), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 31. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 70% de los mismos enjuicia muy positivamente las identificación de las características del responsable del programa. Un 10% la considera adecuada y el 20% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

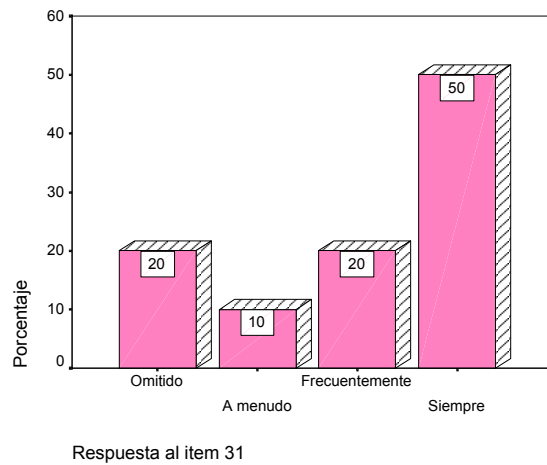


Figura 7.31.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 31

ÍTEM 32. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.37 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.75), según el juicio de los evaluadores, el programa tiene prevista una adecuada evaluación antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 32

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,75
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,639
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 32

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,0	10,0
	Frecuentemente	1	5,0	5,0	15,0
	Siempre	17	85,0	85,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.37.- Estadísticos descriptivos del ítem 32

El diagrama de barras (Figura 7.32), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 32. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 90% de los mismos enjuicia muy positivamente la evaluación prevista en el diseño del programa, antes, durante y tras la implementación del programa. El 10% restante la considera adecuada.

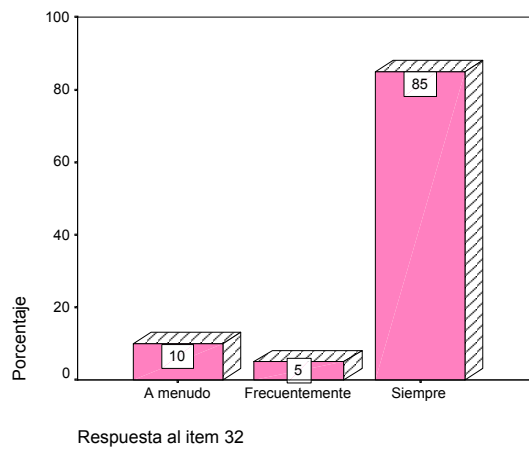


Figura 7.32.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 32

ÍTEM 33. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.38 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.60), según el juicio de los evaluadores, los procedimientos de evaluación son muy congruentes con los objetivos, los contenidos y la metodología del programa.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 33

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,60
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,681
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 33

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,0	10,0
	Frecuentemente	4	20,0	20,0	30,0
	Siempre	14	70,0	70,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.38.- Estadísticos descriptivos del ítem 33

El diagrama de barras (Figura 7.33), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 33. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 90% de los mismos enjuicia muy positivamente el grado de congruencia existente entre los procedimientos de evaluación, los objetivos, los contenidos y la metodología del programa. El 10% restante lo considera adecuado.

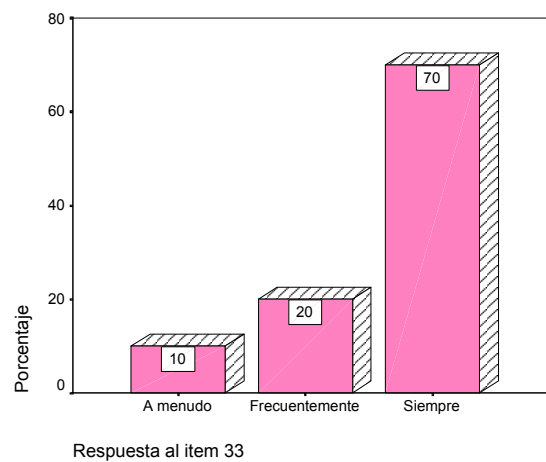


Figura 7.33.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 33

4.3.- CORRELACION ENTRE LOS ÍTEMS

La tabla siguiente (Tabla 7.39) presenta la correlación existente entre los ítems que configuran el criterio congruente de la evaluación del programa.

Los valores más relevantes y significativos a un nivel de confianza superior a 0.05, los encontramos entre los ítems 20 y 21 (.758); 21 y 31 (.730); 32 y 33 (.727); 28 y 30 (.700); 20 y 30 (.683); 20 y 28 (.680); 27 y 28 (.673); 20 y 31 (.667); 19 y 33 (.650); 29 y 31 (.639); 20 y 25 (.635); 20 y 27 (.624); 21 y 22 (.604); 18 y 24 (.592); 25 y 27 (.574); 21 y 28 (.573); 14 y 31 (.564); 18 y 29 (.560); 21 y 29 (.560); 21 y 25 (.532); 28 y 31 (.530); 27 y 29 (.519); 30 y 31 (.518); 26 y 27 (.499); 23 y 30 (.489); 19 y 32 (.473); 24 y 32 (.473) y, finalmente, entre el ítem 19 y el ítem 30 (.459). Lo que nos da idea de que existe una alta relación entre la mayoría de ítems del criterio congruente.

Correlaciones

		Respuesta al ítem 18	Respuesta al ítem 19	Respuesta al ítem 20	Respuesta al ítem 21	Respuesta al ítem 22	Respuesta al ítem 23	Respuesta al ítem 24	Respuesta al ítem 25	Respuesta al ítem 26	Respuesta al ítem 27	Respuesta al ítem 28	Respuesta al ítem 29	Respuesta al ítem 30	Respuesta al ítem 31	Respuesta al ítem 32	Respuesta al ítem 33
Respuesta al ítem 18	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 .059 19	.441 .059 19	.195 .453 17	.366 .135 18	-.147 .559 18	.141 .578 18	.592** .008 19	.024 .926 18	.130 .608 18	.454 .051 19	.395 .104 18	.560* .013 19	.214 .378 19	.564* .028 15	.240 .321 19	.111 .650 19
Respuesta al ítem 19	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.441 .059 19	1 .059 20	.298 .230 18	.225 .354 19	.423 .071 19	.383 .105 19	.231 .328 20	.217 .371 19	.046 .851 19	.265 .259 20	.224 .357 19	.397 .083 20	.459* .042 16	.420 .106 20	.473* .035 20	.650**
Respuesta al ítem 20	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.195 .453 17	.298 .230 18	1 .000 18	.758** .000 18	.408 .093 18	.318 .213 17	.170 .499 18	.635** .005 18	.387 .112 18	.624** .006 18	.680** .002 18	.363 .139 18	.683** .002 18	.667** .007 15	.174 .489 18	.166 .511 18
Respuesta al ítem 21	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.366 .135 18	.225 .354 19	.758** .000 18	1 .000 19	.604** .008 18	.116 .647 18	.396 .093 19	.532* .023 18	-.005 .985 19	.428 .067 19	.573* .010 19	.560* .013 19	.431 .066 16	.730** .001 19	.125 .609 19	.216 .375 19
Respuesta al ítem 22	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.147 .559 18	.423 .071 19	.408 .093 18	.604** .008 18	1 .008 19	.376 .124 18	.269 .266 19	.260 .282 19	-.079 .755 18	.120 .626 19	.167 .509 18	.373 .115 19	.209 .390 19	.069 .808 15	.415 .201 19	.077 .077 19
Respuesta al ítem 23	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.141 .578 18	.383 .105 19	.318 .213 17	.116 .647 18	.376 .124 18	1 .008 19	.383 .105 19	.228 .362 18	.181 .471 18	.324 .176 19	.311 .208 18	.324 .176 19	.489* .034 19	.063 .817 16	.393 .096 19	.288 .233 19
Respuesta al ítem 24	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.592** .008 19	.231 .328 20	.170 .499 18	.396 .093 19	.269 .266 19	.383 .105 19	1 .371 20	.217 .371 19	.046 .851 19	.265 .259 20	.224 .357 19	.287 .220 20	.189 .425 20	.158 .559 16	.473* .035 20	.059 .804 20
Respuesta al ítem 25	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.024 .926 18	.217 .371 19	.635** .005 18	.532* .023 18	.260 .282 19	.228 .362 18	.217 .371 19	1 .008 19	-.130 .608 18	.574* .010 19	.410 .091 18	.439 .060 19	.095 .699 15	.235 .400 15	.223 .360 19	.159 .516 19
Respuesta al ítem 26	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.130 .608 18	.046 .851 19	.387 .112 19	-.005 .985 19	-.079 .755 18	.181 .471 18	.046 .851 19	-.130 .608 18	1 .030 19	.499* .030 19	.134 .585 19	.021 .932 19	.264 .275 19	.200 .457 16	-.013 .959 19	-.155 .527 19
Respuesta al ítem 27	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.454 .051 19	.265 .259 20	.624** .006 18	.428 .067 19	.120 .626 19	.324 .176 19	.265 .259 20	.574* .010 19	.499* .030 19	1 .002 20	.673** .002 19	.519* .072 20	.411 .053 16	.492 .053 20	.316 .174 20	.153 .521 20
Respuesta al ítem 28	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.395 .104 18	.224 .357 19	.680** .002 18	.573* .010 19	.167 .509 18	.311 .208 18	.224 .357 19	.410 .091 18	.134 .585 19	.673** .002 19	1 .074 19	.419 .001 19	.700** .035 19	.530* .035 16	.105 .670 19	.033 .894 19
Respuesta al ítem 29	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.560* .013 19	.397 .083 20	.363 .139 19	.560* .013 19	.373 .115 19	.324 .176 19	.287 .220 20	.439 .060 19	.021 .932 19	.519* .019 20	.419 .074 19	1 .221 20	.287 .008 20	.639** .008 16	.045 .850 20	.271 .247 20
Respuesta al ítem 30	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.214 .378 19	.459* .042 20	.683** .002 18	.431 .066 19	.209 .390 19	.489* .034 20	.189 .425 20	.095 .699 19	.264 .275 19	.411 .072 20	.700** .001 19	.287 .221 20	1 .040 20	.518* .069 16	.415 .069 20	.394 .085 20
Respuesta al ítem 31	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.564* .028 15	.420 .106 16	.667** .007 15	.730** .001 16	.069 .808 15	.063 .817 16	.158 .559 16	.235 .400 15	.200 .457 16	.492 .053 16	.530* .035 16	.630** .008 16	.518* .040 16	1 .065 16	.065 .811 16	.127 .639 16
Respuesta al ítem 32	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.240 .321 19	.473* .035 20	.174 .489 18	.125 .069 19	.307 .201 19	.393 .096 19	.473* .035 20	.223 .360 19	-.013 .959 19	.316 .174 20	.105 .670 19	.045 .850 20	.415 .069 20	.065 .811 16	1 .000 20	.727** .000 20
Respuesta al ítem 33	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.111 .650 19	.650** .002 20	.166 .511 18	.216 .375 19	.415 .077 19	.288 .233 19	.059 .804 20	.159 .516 19	-.155 .527 19	.153 .521 20	.033 .894 19	.394 .247 20	.127 .085 20	.127 .639 16	.727** .000 20	1 .000 20

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 7.39.- Correlación entre los ítems que configuran el criterio congruente

5.- QUINTO OBJETIVO

Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter flexible

5.1.- DESCRIPCIÓN A NIVEL GLOBAL

Los resultados de la evaluación de este criterio (Tabla 7.40) nos permiten afirmar que en términos de media (4.19), el programa es adaptable, es decir, que puede adecuarse a las necesidades de distintos grupos de destinatarios pertenecientes al contexto para el que ha sido diseñado el programa de intervención. A continuación realizamos un análisis detallado de cada uno de los ítems que valoran el carácter flexible del programa de intervención.

Estadísticos

Criterio Flexible		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,1908
Mediana		4,4286
Moda		4,57
Desv. típ.		,65234
Mínimo		2,40
Máximo		5,00

Tabla 7.40.- Estadísticos descriptivos del criterio flexible

5.2.- DESCRIPCIÓN A NIVEL DE ÍTEMS

ÍTEM 34. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.41 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.28), según el juicio de los evaluadores, la consecución de un objetivo facilita la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla.

Tan solo dos de los evaluadores consideran que no tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 34

N	Válidos	18
	Perdidos	2
Media		4,28
Mediana		4,00
Moda		5
Desv. típ.		,752
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 34

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	3	15,0	16,7	16,7
	Frecuentemente	7	35,0	38,9	55,6
	Siempre	8	40,0	44,4	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	10,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.41.- Estadísticos descriptivos del ítem 34

El diagrama de barras (Figura 7.34), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 34. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 75% de los mismos enjuicia muy positivamente la secuenciación de los objetivos del programa, ya que la consecución de un objetivo facilita la consecución de los siguientes. Un 15% la considera adecuada y el 10% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

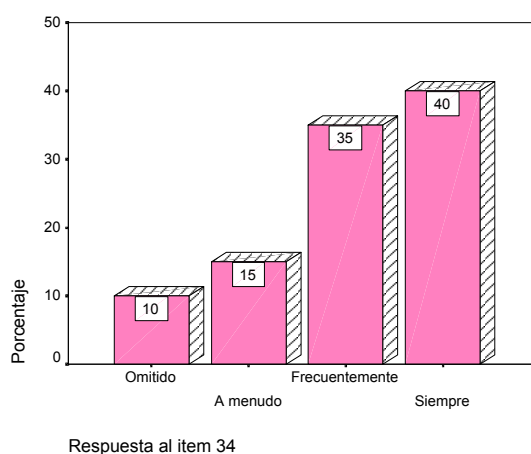


Figura 7.34.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 34

ÍTEM 35. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.42 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.06), según el juicio de los evaluadores, cada bloque de contenidos o unidad didáctica, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques.

Tan solo dos de los evaluadores consideran que no tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem.

Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 1 y 5, los valores más bajos se deben a que algunos evaluadores consideran que el programa debe ser implementado en su totalidad, ya que el grado de cohesión entre las distintas unidades didácticas es muy elevado, lo que tampoco puede ser considerado como negativo.

Estadísticos

Respuesta al ítem 35

N	Válidos	18
	Perdidos	2
Media		4,06
Mediana		4,00
Moda		4 ^a
Desv. tít.		1,056
Mínimo		1
Máximo		5

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Respuesta al ítem 35

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	5,0	5,6	5,6
	A menudo	3	15,0	16,7	22,2
	Frecuentemente	7	35,0	38,9	61,1
	Siempre	7	35,0	38,9	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	10,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.42.- Estadísticos descriptivos del ítem 35

El diagrama de barras (Figura 7.35), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 35. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 70% de los mismos enjuicia muy positivamente la relación e independencia existente entre cada unidad didáctica o bloques de contenido del programa. Un 30% la considera adecuada, un 5% considera que las unidades didácticas no deben desvincularse y el 10% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

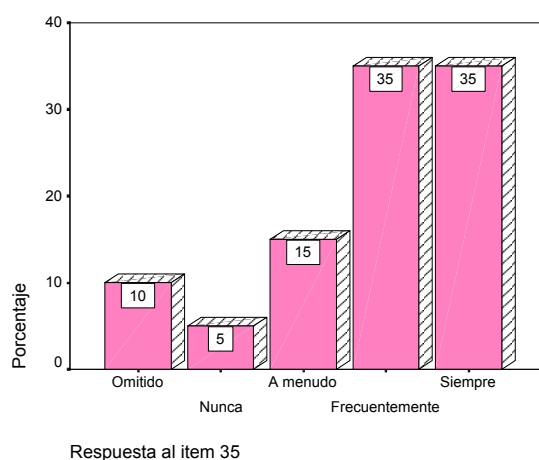


Figura 7.35.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 35

ÍTEM 36. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.43 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.21), según el juicio de los evaluadores, determinados bloques de contenido pueden ser eliminados del programa (atendiendo a las necesidades de los destinatarios) sin que el programa quede anulado en su totalidad.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 36

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,21
Mediana		4,00
Moda		5
Desv. típ.		,918
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 36

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,3	5,3
	A menudo	3	15,0	15,8	21,1
	Frecuentemente	6	30,0	31,6	52,6
	Siempre	9	45,0	47,4	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.43.- Estadísticos descriptivos del ítem 36

El diagrama de barras (Figura 7.36), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 36. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 75% de los mismos enjuicia muy positivamente la posibilidad de eliminar bloques de contenido para adaptar el

programa a grupos específicos de destinatarios. Un 15% la considera adecuada, un 5% considera que no deben eliminarse bloques de contenido del programa y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

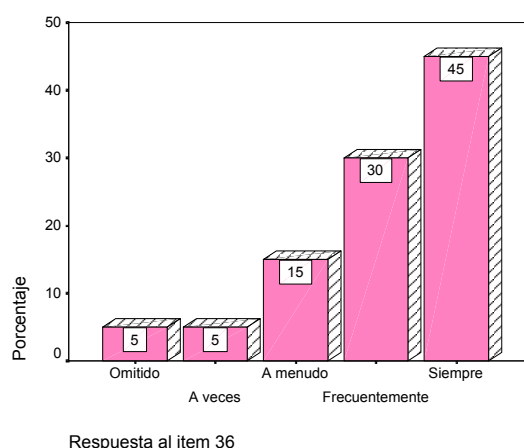


Figura 7.36.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 36

ÍTEM 37. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.44 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.26), según el juicio de los evaluadores, el programa es bastante funcional y adaptable, a la hora de facilitar la selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 1 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 37

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,26
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		1,098
Mínimo		1
Máximo		5

Respuesta al ítem 37

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	5,0	5,3	5,3
	A veces	1	5,0	5,3	10,5
	Frecuentemente	7	35,0	36,8	47,4
	Siempre	10	50,0	52,6	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.44.- Estadísticos descriptivos del ítem 37

El diagrama de barras (Figura 7.37), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 37. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente funcionalidad del programa al facilitar la selección de contenidos dependiendo de las características de los destinatarios. Un 10% considera que el grado de adaptabilidad y funcionalidad del programa puede ser mayor, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

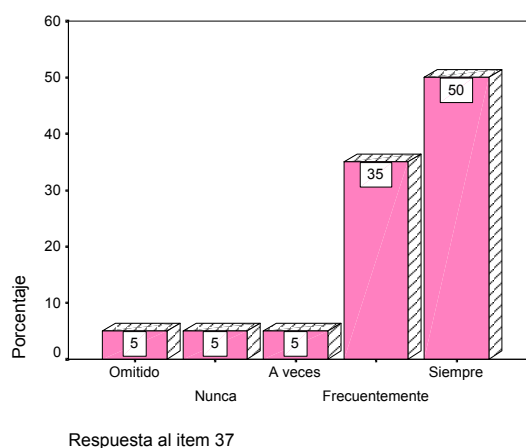


Figura 7.37.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 37

ÍTEM 38. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.45 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.32), según el juicio de los evaluadores, la metodología empleada para la implementación del programa, facilita la integración de contenidos de distintos bloques, pudiendo intercalar aspectos en caso de ser necesario.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 38

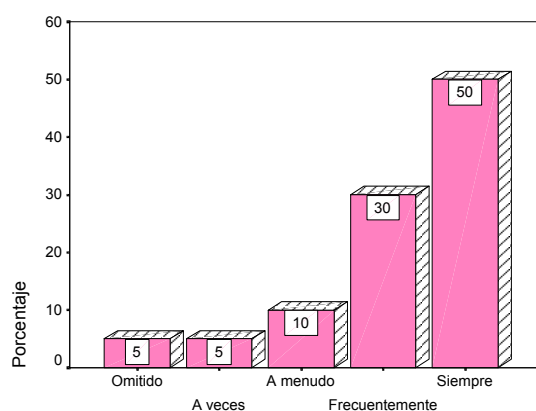
N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,32
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,885
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 38

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,3	5,3
	A menudo	2	10,0	10,5	15,8
	Frecuentemente	6	30,0	31,6	47,4
	Siempre	10	50,0	52,6	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.45.- Estadísticos descriptivos del ítem 38

El diagrama de barras (Figura 7.38), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 38. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 80% de los mismos enjuicia muy positivamente la metodología propuesta para la implementación del programa, ya que puede facilitar la integración de contenidos de distintos bloques. Un 10% la considera adecuada, un 5% considera que dicha metodología es mejorable en este aspecto, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.



Respuesta al ítem 38

Figura 7.38.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 38

ÍTEM 39. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.46 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.15), según el juicio de los evaluadores, el programa permite adaptar el tiempo destinado a cada unidad didáctica en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 1 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 39

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,15
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,988
Mínimo		1
Máximo		5

Respuesta al ítem 39

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	5,0	5,0	5,0
	A menudo	2	10,0	10,0	15,0
	Frecuentemente	9	45,0	45,0	60,0
	Siempre	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.46.- Estadísticos descriptivos del ítem 39

El diagrama de barras (Figura 7.39), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 39. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente la posibilidad de adaptar el tiempo destinado a cada bloque de contenido en función de las necesidades de los destinatarios. Un 10% la considera adecuada, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

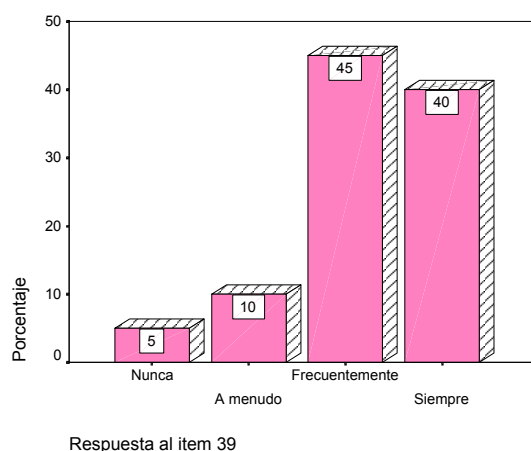


Figura 7.39.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 39

ÍTEM 40. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.47 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.35), según el juicio de los evaluadores, el programa presenta un carácter muy dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 40

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,35
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,875
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 40

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	1	5,0	5,0	5,0
A menudo	2	10,0	10,0	15,0
Frecuentemente	6	30,0	30,0	45,0
Siempre	11	55,0	55,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.47.- Estadísticos descriptivos del ítem 40

El diagrama de barras (Figura 7.40), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 40. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el carácter dinámico del programa, entendido como adaptable a las situaciones diversas que se presentarán durante la implementación del programa. Un 10% lo considera adecuado, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

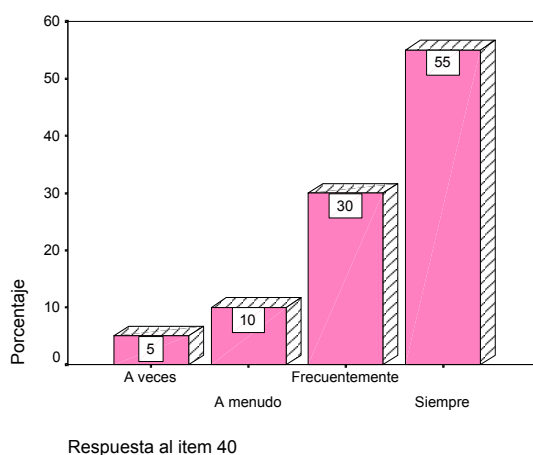


Figura 7.40.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 40

5.3.- CORRELACION ENTRE LOS ÍTEMS

La tabla siguiente (Tabla 7.48) presenta la correlación existente entre los ítems que configuran el criterio flexible de la evaluación del programa.

Los valores más relevantes y significativos a un nivel de confianza superior a 0.05, los encontramos entre los ítems 39 y 40 (.910); 37 y 39 (.859); 37 y 40 (.857); 35 y 36 (.755); 34 y 37 (.595); 34 y 40 (.528) y, finalmente, entre el ítem 35 y el ítem 39 (.515). Lo que nos da idea de que existe una alta relación entre la mayoría de ítems del criterio flexible.

Correlaciones

		Respuesta al ítem 34	Respuesta al ítem 35	Respuesta al ítem 36	Respuesta al ítem 37	Respuesta al ítem 38	Respuesta al ítem 39	Respuesta al ítem 40
Respuesta al ítem 34	Correlación de Pearson	1	-,060	-,171	,595*	,107	,459	,528*
	Sig. (bilateral)	.	,820	,512	,012	,682	,055	,024
	N	18	17	17	17	17	18	18
Respuesta al ítem 35	Correlación de Pearson	-,060	1	,755**	,182	-,143	,515*	,221
	Sig. (bilateral)	,820	.	,000	,485	,583	,029	,378
	N	17	18	18	17	17	18	18
Respuesta al ítem 36	Correlación de Pearson	-,171	,755**	1	,256	-,077	,247	,096
	Sig. (bilateral)	,512	,000	.	,304	,760	,308	,696
	N	17	18	19	18	18	19	19
Respuesta al ítem 37	Correlación de Pearson	,595*	,182	,256	1	,081	,859**	,857**
	Sig. (bilateral)	,012	,485	,304	.	,741	,000	,000
	N	17	17	18	19	19	19	19
Respuesta al ítem 38	Correlación de Pearson	,107	-,143	-,077	,081	1	,003	,125
	Sig. (bilateral)	,682	,583	,760	,741	.	,989	,609
	N	17	17	18	19	19	19	19
Respuesta al ítem 39	Correlación de Pearson	,459	,515*	,247	,859**	,003	1	,910**
	Sig. (bilateral)	,055	,029	,308	,000	,989	.	,000
	N	18	18	19	19	19	20	20
Respuesta al ítem 40	Correlación de Pearson	,528*	,221	,096	,857**	,125	,910**	1
	Sig. (bilateral)	,024	,378	,696	,000	,609	,000	.
	N	18	18	19	19	19	20	20

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**-. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 7.48.- Correlación entre los ítems que configuran el criterio flexible

6.- SEXTO OBJETIVO

Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter conveniente

6.1.- DESCRIPCIÓN A NIVEL GLOBAL

Los resultados de la evaluación de este criterio (Tabla 7.49) nos permiten afirmar que en términos de media (4.32), el programa es útil para reducir las carencias o necesidades detectadas. Esta valoración recibida permite asignar al programa de intervención los adjetivos válido, eficaz, adecuado, e incluso idóneo. En las páginas siguientes llevamos a cabo un análisis detallado de cada uno de los ítems que valoran el carácter conveniente del programa de intervención.

Estadísticos

Criterio Conveniente		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,3175
Mediana		4,4286
Moda		4,71
Desv. típ.		,57321
Mínimo		2,86
Máximo		5,00

Tabla 7.49.- Estadísticos descriptivos del criterio conveniente

6.2.- DESCRIPCIÓN A NIVEL DE ÍTEMS

ÍTEM 41. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.50 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.42), según el juicio de los evaluadores, la correcta implementación del programa dará respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 41

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,42
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,769
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 41

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,3	5,3
	Frecuentemente	8	40,0	42,1	47,4
	Siempre	10	50,0	52,6	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.50.- Estadísticos descriptivos del ítem 41

El diagrama de barras (Figura 7.41), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 41. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 90% de los mismos enjuicia muy positivamente el hecho de que la correcta implementación del programa de respuesta a las necesidades de los destinatarios del programa. Un 5% considera que es posible que todas las necesidades no queden cubiertas, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

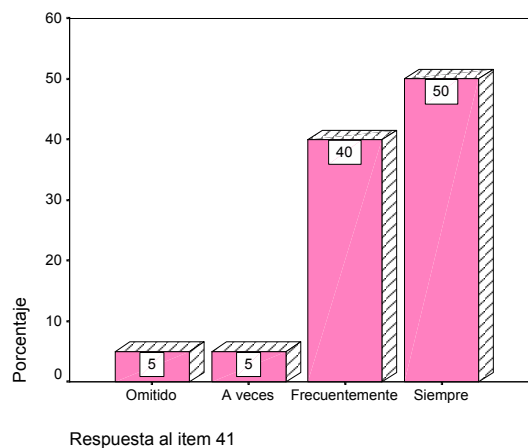


Figura 7.41.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 41

ÍTEM 42. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.51 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.32), según el juicio de los evaluadores, el programa, teniendo en cuenta la situación de partida, será eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 42

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,32
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,671
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 42

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,5	10,5
	Frecuentemente	9	45,0	47,4	57,9
	Siempre	8	40,0	42,1	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.51.- Estadísticos descriptivos del ítem 42

El diagrama de barras (Figura 7.42), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 42. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el grado de eficacia del programa para conseguir los objetivos de mejora que se propone. Un 10% lo considera adecuado, y el 5%

restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

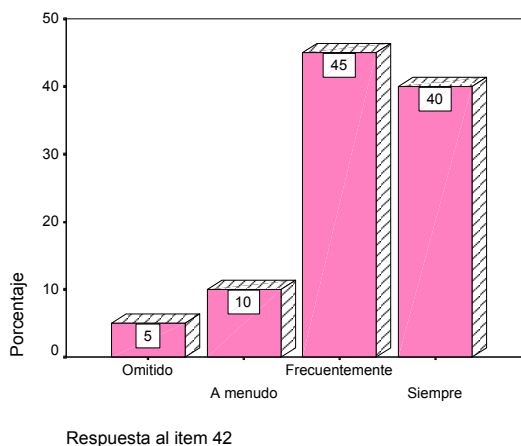


Figura 7.42.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 42

ÍTEM 43. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.52 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.32), según el juicio de los evaluadores, la consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, permitirá aumentar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos del programa.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 43

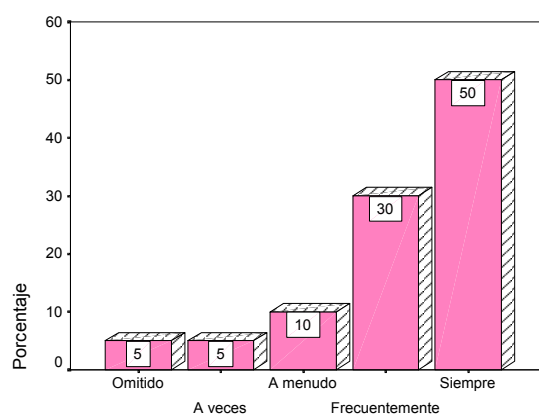
N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,32
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,885
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 43

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,3	5,3
	A menudo	2	10,0	10,5	15,8
	Frecuentemente	6	30,0	31,6	47,4
	Siempre	10	50,0	52,6	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.52.- Estadísticos descriptivos del ítem 43

El diagrama de barras (Figura 7.43), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 43. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 80% de los mismos enjuicia muy positivamente la intención de aumentar el interés y la motivación por el programa a través de la consecución de objetivos parciales. Un 10% la considera adecuada, un 5% considera que puede ser complicado llevar esta intención a la práctica, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.



Respuesta al ítem 43

Figura 7.43.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 43

ÍTEM 44. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.53 nos permiten afirmar que, en términos de media (3.95), según el juicio de los evaluadores, los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios en esta temática.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 44

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		3,95
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,848
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 44

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,3	5,3
	A menudo	4	20,0	21,1	26,3
	Frecuentemente	9	45,0	47,4	73,7
	Siempre	5	25,0	26,3	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.53.- Estadísticos descriptivos del ítem 44

El diagrama de barras (Figura 7.44), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 44. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 70% de los mismos enjuicia muy positivamente el grado de exhaustividad de los contenidos previstos en el programa y su vinculación con las necesidades de los destinatarios. Un 20% lo considera adecuado, un 5% considera que el grado de exhaustividad debe ser mayor y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

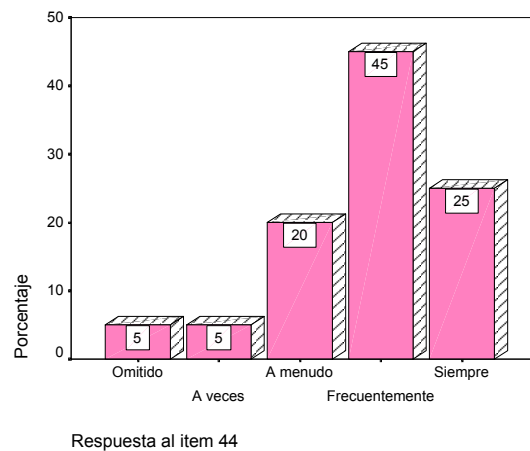


Figura 7.44.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 44

ÍTEM 45. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.54 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.32), según el juicio de los evaluadores, la metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, fomenta positivamente la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 45

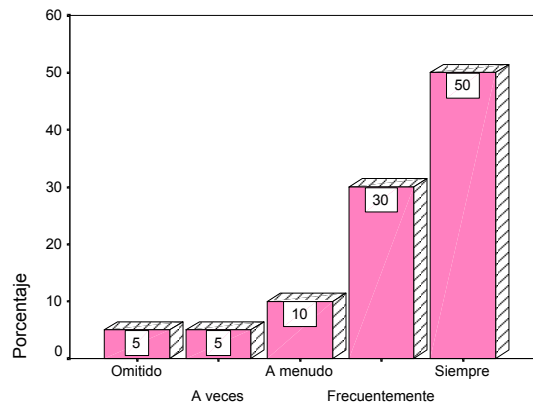
N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,32
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,885
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 45

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,3	5,3
	A menudo	2	10,0	10,5	15,8
	Frecuentemente	6	30,0	31,6	47,4
	Siempre	10	50,0	52,6	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.54.- Estadísticos descriptivos del ítem 45

El diagrama de barras (Figura 7.45), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 45. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 80% de los mismos enjuicia muy positivamente la metodología del programa como medio para que los destinatarios construyan sus propios aprendizajes. Un 10% la considera adecuada, un 5% considera que esta metodología no es la más adecuada y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.



Respuesta al ítem 45

Figura 7.45.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 45

ÍTEM 46. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.55 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.53), según el juicio de los evaluadores, el programa es adecuado y muy válido para los destinatarios del programa.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 46

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,53
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,697
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 46

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,5	10,5
	Frecuentemente	5	25,0	26,3	36,8
	Siempre	12	60,0	63,2	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.55.- Estadísticos descriptivos del ítem 46

El diagrama de barras (Figura 7.46), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 46. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el grado de adecuación y validez del programa para cubrir las necesidades de los destinatarios. Un 10% la considera adecuada, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

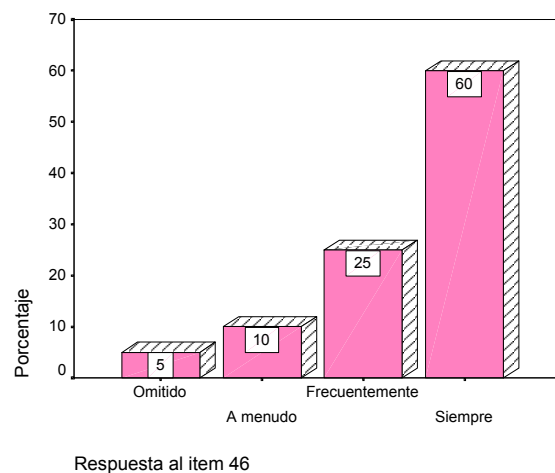


Figura 7.46.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 46

ÍTEM 47. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.56 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.42), según el juicio de los evaluadores, el programa es muy útil para los destinatarios y para el contexto ecológico en el que éstos están inmersos.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 47

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,42
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,769
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 47

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	3	15,0	15,8	15,8
	Frecuentemente	5	25,0	26,3	42,1
	Siempre	11	55,0	57,9	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.56.- Estadísticos descriptivos del ítem 47

El diagrama de barras (Figura 7.47), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 47. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 80% de los mismos enjuicia muy positivamente la utilidad del programa para los destinatarios y para el contexto ecológico en el que éstos se encuentran inmersos. Un 15% la considera adecuada, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

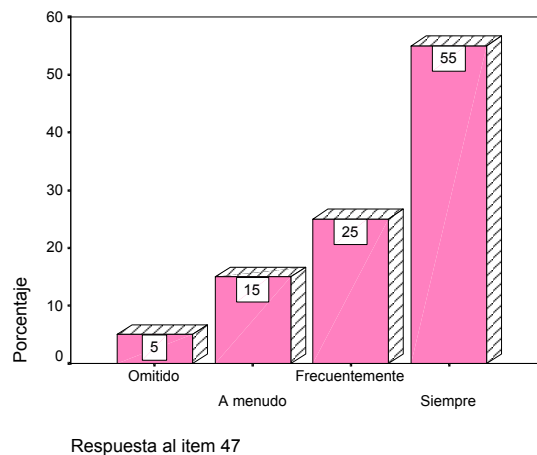


Figura 7.47.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 47

6.3.- CORRELACION ENTRE LOS ÍTEMS

La tabla siguiente (Tabla 7.57) presenta la correlación existente entre los ítems que configuran el criterio conveniente de la evaluación del programa.

Los valores más relevantes y significativos a un nivel de confianza superior a 0.05, los encontramos entre los ítems 46 y 47 (.912); 41 y 46 (.755); 41 y 42 (.735); 44 y 46 (.708); 41 y 47 (.637); 44 y 47 (.633); 41 y 44 (.625); 42 y 47 (.625); 44 y 45 (.615) y, finalmente, entre el ítem 42 y el ítem 46 (.606). Lo que nos da idea de que existe una alta relación entre la mayoría de ítems del criterio conveniente.

Correlaciones

	Respuesta al ítem 41	Respuesta al ítem 42	Respuesta al ítem 43	Respuesta al ítem 44	Respuesta al ítem 45	Respuesta al ítem 46	Respuesta al ítem 47
Respuesta al ítem 41	1	,735**	,114	,625**	,276	,755**	,637**
Correlación de Pearson		,001	,653	,006	,268	,000	,004
Sig. (bilateral)							
N	18	18	18	18	18	18	18
Respuesta al ítem 42	,735**	1	,103	,275	,128	,606**	,625**
Correlación de Pearson			,674	,270	,613	,008	,006
Sig. (bilateral)							
N	18	19	19	18	18	18	18
Respuesta al ítem 43	,114	,103	1	,130	,314	,367	,389
Correlación de Pearson		,674		,608	,205	,134	,111
Sig. (bilateral)							
N	18	19	19	18	18	18	18
Respuesta al ítem 44	,625**	,275	,130	1	,615**	,708**	,633**
Correlación de Pearson		,270	,608		,005	,001	,004
Sig. (bilateral)							
N	18	18	18	19	19	19	19
Respuesta al ítem 45	,276	,128	,314	,615**	1	,256	,284
Correlación de Pearson		,613	,205	,005		,290	,239
Sig. (bilateral)							
N	18	18	18	19	19	19	19
Respuesta al ítem 46	,755**	,606**	,367	,708**	,256	1	,912**
Correlación de Pearson		,008	,134	,001	,290		,000
Sig. (bilateral)							
N	18	18	18	19	19	19	19
Respuesta al ítem 47	,637**	,625**	,389	,633**	,284	,912**	1
Correlación de Pearson		,006	,111	,004	,239	,000	
Sig. (bilateral)							
N	18	18	18	19	19	19	19

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 7.57.- Correlación entre los ítems que configuran el criterio conveniente

7.- SÉPTIMO OBJETIVO

Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter factible

7.1.- DESCRIPCIÓN A NIVEL GLOBAL

Los resultados de la evaluación de este criterio (Tabla 7.58) nos permiten afirmar que en términos de media (4.68), el programa y su aplicación está respaldada por la Institución, ya que se facilita la ejecución del mismo, aportando los recursos necesarios (materiales y humanos), la financiación económica suficiente, los espacios para la implementación del programa y el responsable o responsables del mismo.

Hemos de aclarar que uno de los expertos participantes en la evaluación del programa no ha valorado esta dimensión, ya que considera que no le corresponde y prefiere no realizarla. Por este motivo la tabla 7.58 incluye los estadísticos descriptivos correspondientes a una muestra de diecinueve sujetos. A continuación llevamos a cabo un análisis detallado de cada uno de los ítems que valoran el carácter factible del programa de intervención.

Estadísticos

Criterio Factible

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,6776
Mediana		4,8750
Moda		5,00
Desv. típ.		,48469
Mínimo		3,13
Máximo		5,00

Tabla 7.58.- Estadísticos descriptivos del criterio factible

7.2.- DESCRIPCIÓN A NIVEL DE ÍTEMS

ÍTEM 48. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.59 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.42), según el juicio de los evaluadores, el programa tiene bastante relación con el plan de acción de la Institución en la que se implementará dicho programa.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 48

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,42
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,692
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 48

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,5	10,5
	Frecuentemente	7	35,0	36,8	47,4
	Siempre	10	50,0	52,6	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.59.- Estadísticos descriptivos del ítem 48

El diagrama de barras (Figura 7.48), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 48. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el grado de relación que tiene el programa con el Plan de Acción de la Institución en la que se implementará. Un 10% la considera adecuada, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

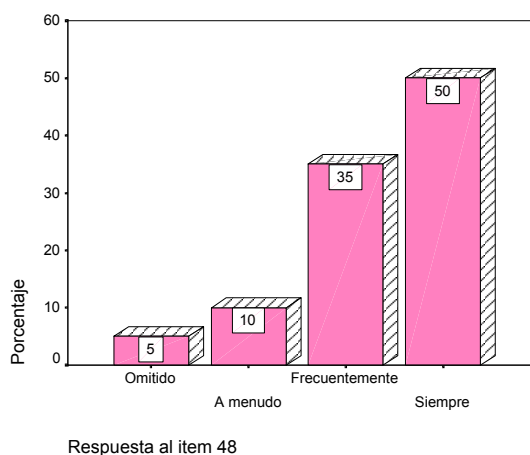


Figura 7.48.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 48

ÍTEM 49. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.60 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.53), según el juicio de los evaluadores, la Institución acepta notablemente el programa como instrumento para mejorar la calidad de los servicios que presta a sus estudiantes.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 49

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,53
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,697
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 49

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,5	10,5
	Frecuentemente	5	25,0	26,3	36,8
	Siempre	12	60,0	63,2	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.60.- Estadísticos descriptivos del ítem 49

El diagrama de barras (Figura 7.49), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 49. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente la aceptación del programa por parte de la Institución como instrumento para mejorar la calidad de los servicios que presta. Un 10% la considera adecuada, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

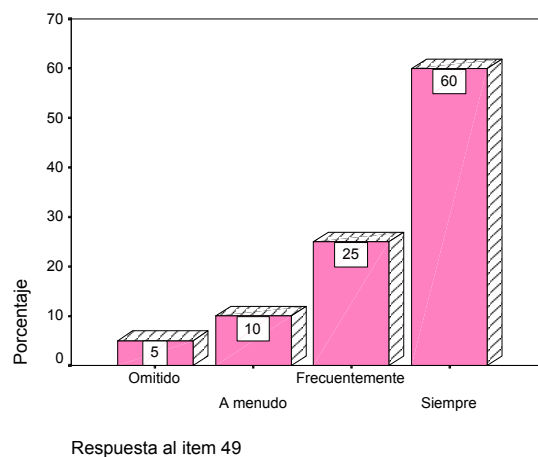


Figura 7.49.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 49

ÍTEM 50. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.61 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.58), según el juicio de los evaluadores, en la institución existe un servicio adecuado que se encargará de las tareas administrativas, de dar publicidad al programa y de contactar con los destinatarios del mismo.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 50

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,58
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,692
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 50

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,5	10,5
	Frecuentemente	4	20,0	21,1	31,6
	Siempre	13	65,0	68,4	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.61.- Estadísticos descriptivos del ítem 50

El diagrama de barras (Figura 7.50), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 50. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente la existencia de un Servicio que respalde administrativamente el programa de intervención. Un 10% la considera adecuada, y el

5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

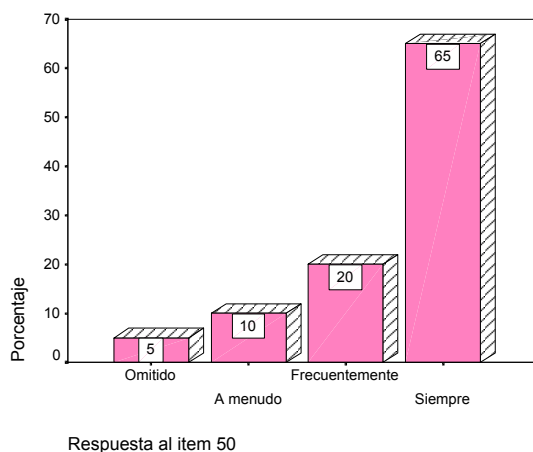


Figura 7.50.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 50

ÍTEM 51. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.62 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.67), según el juicio de los evaluadores, en la institución existe una o más personas responsables del programa, que se encargarán de la implementación del mismo.

Tan sólo dos de los evaluadores consideran que no tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 51

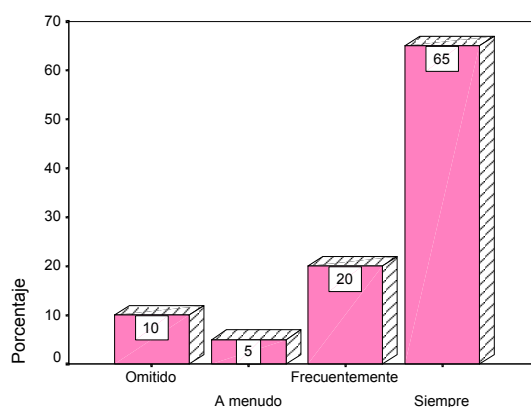
N	Válidos	18
	Perdidos	2
Media		4,67
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,594
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 51

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	1	5,0	5,6	5,6
	Frecuentemente	4	20,0	22,2	27,8
	Siempre	13	65,0	72,2	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	10,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.62.- Estadísticos descriptivos del ítem 51

El diagrama de barras (Figura 7.51), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 51. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el que existan en la Institución personas que puedan responsabilizarse del programa de intervención. Un 5% lo considera adecuado, y el 10% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.



Respuesta al ítem 51

Figura 7.51.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 51

ÍTEM 52. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.63 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.74), según el juicio de los evaluadores, la Institución financia la implementación del programa.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 52

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,74
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,562
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 52

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	1	5,0	5,3	5,3
	Frecuentemente	3	15,0	15,8	21,1
	Siempre	15	75,0	78,9	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.63.- Estadísticos descriptivos del ítem 52

El diagrama de barras (Figura 7.52), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 52. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 90% de los mismos enjuicia muy positivamente el respaldo económico que la Institución brinda para la implementación del programa. Un 5% lo considera adecuado, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

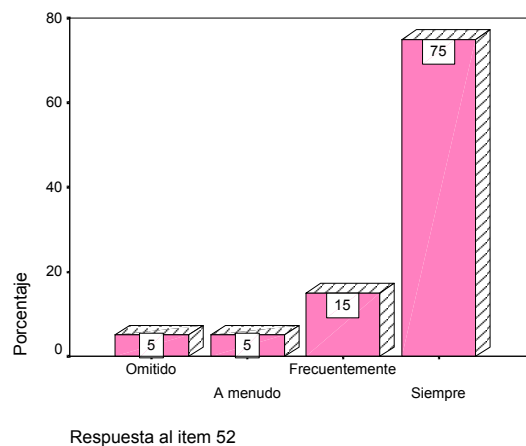


Figura 7.52.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 52

ÍTEM 53. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.64 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.78), según el juicio de los evaluadores, la Institución facilita los espacios adecuados para llevar a cabo la correcta implementación del programa.

Tan solo dos de los evaluadores consideran que no tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 53

N	Válidos	18
	Perdidos	2
Media		4,78
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,548
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 53

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	1	5,0	5,6	5,6
	Frecuentemente	2	10,0	11,1	16,7
	Siempre	15	75,0	83,3	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	10,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.64.- Estadísticos descriptivos del ítem 53

El diagrama de barras (Figura 7.53), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 53. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el hecho de que la Institución facilite los espacios necesarios para implementar el programa. Un 5% lo considera adecuado o normal, y el 10% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

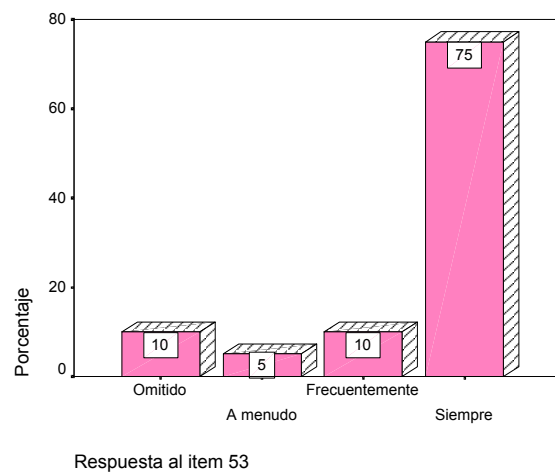


Figura 7.53.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 53

ÍTEM 54. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.65 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.83), según el juicio de los evaluadores, la Institución subvenciona las necesidades materiales para la adecuada implementación del programa.

Tan solo dos de los evaluadores consideran que no tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 54

N	Válidos	18
	Perdidos	2
Media		4,83
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,514
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 54

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	1	5,0	5,6	5,6
	Frecuentemente	1	5,0	5,6	11,1
	Siempre	16	80,0	88,9	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	10,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.65.- Estadísticos descriptivos del ítem 54

El diagrama de barras (Figura 7.54), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 54. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el que la Institución en la que se implementará el programa sea la responsable de facilitar los materiales necesarios para dicha

implementación. Un 5% lo considera adecuado, y el 10% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

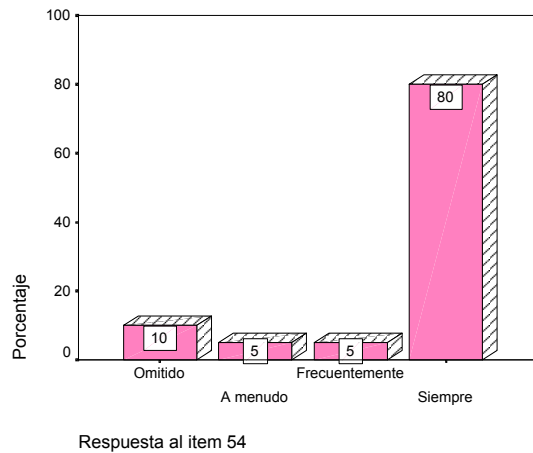


Figura 7.54.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 54

ÍTEM 55. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.66 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.81), según el juicio de los evaluadores, la Institución permite al responsable de la implementación del programa, elegir los días y horas en los que se llevará a cabo la aplicación del programa, con la finalidad de no interferir en otras actividades.

Cuatro evaluadores consideran que no tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Lo que nos ha hecho modificar los contenidos del programa respecto al papel del responsable del programa en la temporalización de la implementación del programa. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 55

N	Válidos	16
	Perdidos	4
Media		4,81
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,544
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 55

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	1	5,0	6,3	6,3
	Frecuentemente	1	5,0	6,3	12,5
	Siempre	14	70,0	87,5	100,0
	Total	16	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	20,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.66.- Estadísticos descriptivos del ítem 55

El diagrama de barras (Figura 7.55), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 55. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 75% de los mismos enjuicia muy positivamente la posibilidad que se brinda al responsable del programa a la hora de organizar temporalmente el programa. Un 5% la considera adecuada, y el 20% restante opina que la información facilitada en el programa no les permite emitir un juicio.

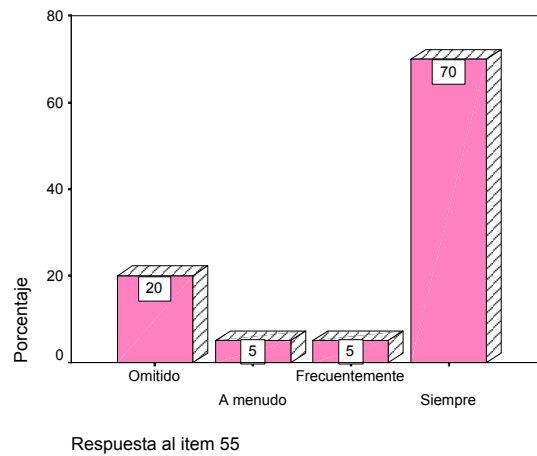


Figura 7.55.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 55

7.3.- CORRELACION ENTRE LOS ÍTEMS

La tabla siguiente (Tabla 7.67) presenta la correlación existente entre los ítems que configuran el criterio factible de la evaluación del programa.

Los valores más relevantes y significativos a un nivel de confianza superior a 0.05, los encontramos entre los ítems 54 y 55 (1.000); 52 y 53 (.913); 53 y 54 (.904); 53 y 55 (.902); 51 y 53 (.843); 52 y 54 (.829); 52 y 55 (.827); 50 y 53 (.795); 48 y 49 (.782); 51 y 54 (.770); 51 y 55 (.767); 50 y 54 (.757); 50 y 55 (.755); 51 y 52 (.747); 49 y 51 (.700); 50 y 52 (.699); 50 y 51 (.609); 49 y 54 (.566); 49 y 55 (.558); 49 y 52 (.515) y, finalmente, entre el ítem 48 y el ítem 51 (.473). Lo que nos da idea de que existe una alta relación entre la mayoría de ítems del criterio factible.

Correlaciones

		Respuesta al ítem 48	Respuesta al ítem 49	Respuesta al ítem 50	Respuesta al ítem 51	Respuesta al ítem 52	Respuesta al ítem 53	Respuesta al ítem 54	Respuesta al ítem 55
Respuesta al ítem 48	Correlación de Pearson	1	,782**	,274	,473*	,301	,239	,191	,163
	Sig. (bilateral)	.	,000	,256	,047	,211	,339	,447	,546
	N	19	19	19	18	19	18	18	16
Respuesta al ítem 49	Correlación de Pearson	,782**	1	,370	,700**	,515*	,455	,566*	,558*
	Sig. (bilateral)	,000	.	,119	,001	,024	,058	,014	,025
	N	19	19	19	18	19	18	18	16
Respuesta al ítem 50	Correlación de Pearson	,274	,370	1	,609**	,699**	,795**	,757**	,755**
	Sig. (bilateral)	,256	,119	.	,007	,001	,000	,000	,001
	N	19	19	19	18	19	18	18	16
Respuesta al ítem 51	Correlación de Pearson	,473*	,700**	,609**	1	,747**	,843**	,770**	,767**
	Sig. (bilateral)	,047	,001	,007	.	,000	,000	,000	,001
	N	18	18	18	18	18	18	18	16
Respuesta al ítem 52	Correlación de Pearson	,301	,515*	,699**	,747**	1	,913**	,829**	,827**
	Sig. (bilateral)	,211	,024	,001	,000	.	,000	,000	,000
	N	19	19	19	18	19	18	18	16
Respuesta al ítem 53	Correlación de Pearson	,239	,455	,795**	,843**	,913**	1	,904**	,902**
	Sig. (bilateral)	,339	,058	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	16
Respuesta al ítem 54	Correlación de Pearson	,191	,566*	,757**	,770**	,829**	,904**	1	1,000**
	Sig. (bilateral)	,447	,014	,000	,000	,000	,000	.	.
	N	18	18	18	18	18	18	18	16
Respuesta al ítem 55	Correlación de Pearson	,163	,558*	,755**	,767**	,827**	,902**	1,000**	1
	Sig. (bilateral)	,546	,025	,001	,001	,000	,000	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 7.67.- Correlación entre los ítems que configuran el criterio factible

8.- OCTAVO OBJETIVO

Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter generalizable

8.1.- DESCRIPCIÓN A NIVEL GLOBAL

Los resultados de la evaluación de este criterio (Tabla 7.68) nos permiten afirmar que en términos de media (4.26), el programa puede aplicarse a diversos grupos dentro de un contexto con características diferentes, como pueden ser distintas titulaciones en una Universidad. También nos permite extrapolar el programa de intervención a otros contextos con características similares al que ha dado origen al programa de intervención, como por ejemplo, otras Universidades españolas ajenas a la Universidad de Murcia.

Aparentemente este criterio puede oponerse o enfrentarse al carácter contextualizado que subyace a cualquier programa de intervención, aunque en este caso se refiere a la posibilidad de extender el programa a distintos grupos de destinatarios dentro de un mismo contexto o trasladarlo a otros contextos con características similares, pero nunca de descontextualizarlo. En las páginas siguientes incluimos los resultados del análisis

detallado de cada uno de los ítems que valoran el carácter generalizable del programa de intervención.

Estadísticos

Criterio Generalizable		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,2625
Mediana		4,6250
Moda		4,75 ^a
Desv. típ.		,82508
Mínimo		2,00
Máximo		5,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 7.68.- Estadísticos descriptivos del criterio generalizable

8.2.- DESCRIPCIÓN A NIVEL DE ÍTEMS

ÍTEM 56. *Los análisis que se incluyen en la tabla 7.69 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.20), según el juicio de los evaluadores, el programa cubrirá adecuadamente las necesidades de distintos grupos de destinatarios, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un mismo contexto ecológico.*

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 1 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 56

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,20
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		1,105
Mínimo		1
Máximo		5

Respuesta al ítem 56

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	5,0	5,0	5,0
	A menudo	4	20,0	20,0	25,0
	Frecuentemente	4	20,0	20,0	45,0
	Siempre	11	55,0	55,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.69.- Estadísticos descriptivos del ítem 56

El diagrama de barras (Figura 7.56), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 56. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 75% de los mismos enjuicia muy positivamente la adaptabilidad que ofrece el programa antes de su aplicación, tanto para grupos homogéneos como heterogéneos, cubriendo las necesidades de los destinatarios. Un 20% la considera adecuada, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

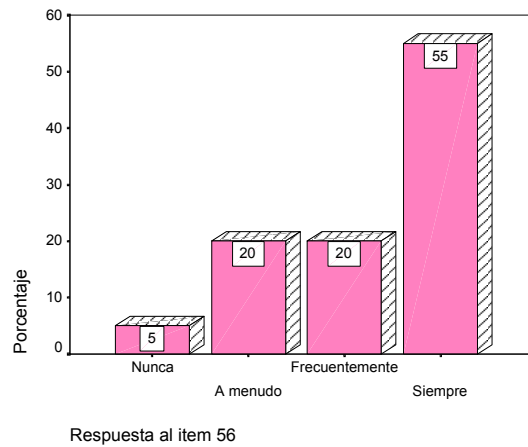


Figura 7.56.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 56

ÍTEM 57. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.70 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.40), según el juicio de los evaluadores, el programa puede adaptarse y aplicarse a un grupo de destinatarios con características similares.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 57

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,40
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,821
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 57

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	4	20,0	20,0	20,0
	Frecuentemente	4	20,0	20,0	40,0
	Siempre	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.70.- Estadísticos descriptivos del ítem 57

El diagrama de barras (Figura 7.57), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 57. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 80% de los mismos enjuicia muy positivamente el hecho de que el programa pueda adaptarse y aplicarse a grupos de destinatarios con características similares. El 20% restante considera que dicha adaptación y aplicación puede realizarse en la mayoría de las situaciones, pero no en su totalidad.

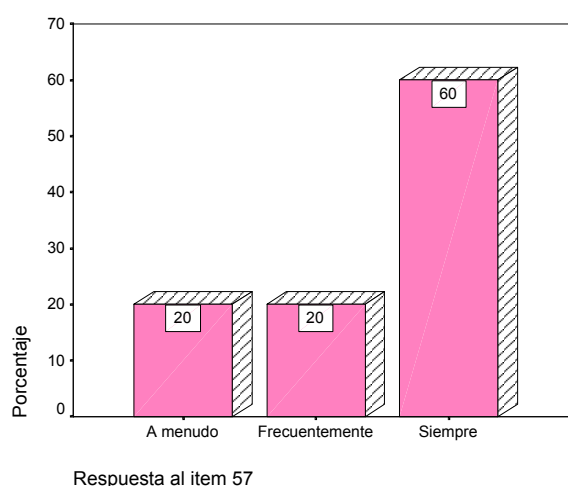


Figura 7.57.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 57

ÍTEM 58. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.71 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.30), según el juicio de los evaluadores, el programa tiene un notable carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico, dependiendo de las características de los destinatarios y del momento de aplicación de dicho programa.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 58

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,30
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,923
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 58

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	5,0	5,0	5,0
	A menudo	3	15,0	15,0	20,0
	Frecuentemente	5	25,0	25,0	45,0
	Siempre	11	55,0	55,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.71.- Estadísticos descriptivos del ítem 58

El diagrama de barras (Figura 7.58), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 58. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 80% de los mismos enjuicia muy positivamente el carácter preventivo, de desarrollo y terapéutico que el programa de intervención presenta. Un 15% lo considera adecuado, y el 5% restante opina que en muy pocas situaciones el programa de intervención evaluado puede presentar dicho carácter.

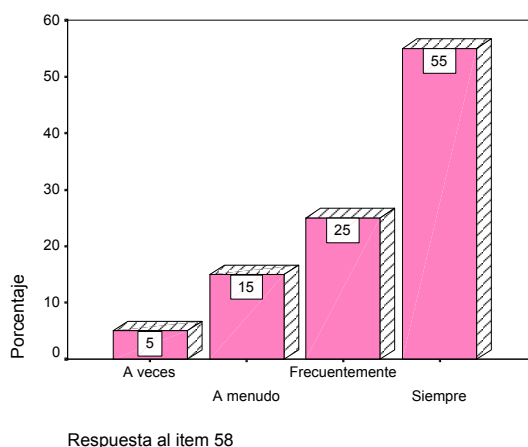


Figura 7.58.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 58

ÍTEM 59. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.72 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.15), según el juicio de los evaluadores, el programa puede ser fácilmente implementado en otros contextos con características y necesidades análogas, permitiendo obtener resultados similares.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no

existiendo valores *missing*. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 1 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 59

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,15
Mediana		4,50
Moda		5
Desv. típ.		1,137
Mínimo		1
Máximo		5

Respuesta al ítem 59

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	5,0	5,0	5,0
	A veces	1	5,0	5,0	10,0
	A menudo	2	10,0	10,0	20,0
	Frecuentemente	6	30,0	30,0	50,0
	Siempre	10	50,0	50,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Tabla 7.72.- Estadísticos descriptivos del ítem 59

El diagrama de barras (Figura 7.59), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 59. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 80% de los mismos enjuicia muy positivamente la posibilidad que brinda el programa de intervención de ser adaptado fácilmente a otros contextos o Instituciones con características similares. Un 10% la considera adecuada, un 5% opina que el programa difícilmente puede cubrir las necesidades

de otras personas ajenas al contexto ecológico para el que ha sido diseñado el programa, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

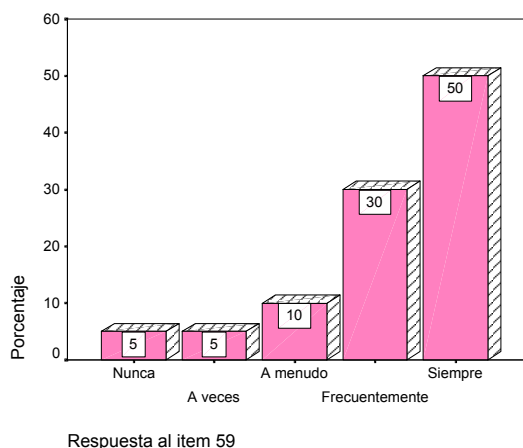


Figura 7.59.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 59

8.3.- CORRELACION ENTRE LOS ÍTEMS

La tabla siguiente (Tabla 7.73) presenta la correlación existente entre los ítems que configuran el criterio generalizable de la evaluación del programa.

Los valores más relevantes y significativos a un nivel de confianza superior a 0.05, los encontramos entre los ítems 56 y 57 (.778); 56 y 59 (.687); 56 y 58 (.557); 57 y 59 (.553) y, finalmente, entre el ítem 57 y el ítem 58 (.458). Lo que nos da idea de que existe una alta relación entre la mayoría de ítems del criterio generalizable.

Correlaciones

		Respuesta al ítem 56	Respuesta al ítem 57	Respuesta al ítem 58	Respuesta al ítem 59
Respuesta al ítem 56	Correlación de Pearson	1	,778**	,557*	,687**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,011	,001
	N	20	20	20	20
Respuesta al ítem 57	Correlación de Pearson	,778**	1	,458*	,553*
	Sig. (bilateral)	,000	,	,042	,011
	N	20	20	20	20
Respuesta al ítem 58	Correlación de Pearson	,557*	,458*	1	,406
	Sig. (bilateral)	,011	,042	,	,076
	N	20	20	20	20
Respuesta al ítem 59	Correlación de Pearson	,687**	,553*	,406	1
	Sig. (bilateral)	,001	,011	,076	,
	N	20	20	20	20

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 7.73.- Correlación entre los ítems que configuran el criterio generalizable

9.- NOVENO OBJETIVO

Describir los resultados de la evaluación del P.D.H.E. en relación a su carácter evaluable

9.1.- DESCRIPCIÓN A NIVEL GLOBAL

Los resultados de la evaluación de este criterio (Tabla 7.74) nos permiten afirmar que en términos de media (4,52), el programa puede ser evaluado en todos sus niveles. Es decir, que el programa ofrece la posibilidad de realizar juicios de valor y tomar decisiones sobre el programa, cubriendo todos los niveles del mismo: diseño, elementos o componentes, aplicación, resultados y evaluación de la evaluación (metaevaluación). A continuación llevamos a cabo un análisis detallado de cada uno de los ítems que valoran el carácter evaluable del programa de intervención.

Estadísticos

Criterio Evaluable		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,5192
Mediana		4,6567
Moda		4,42
Desv. típ.		,45639
Mínimo		3,50
Máximo		5,00

Tabla 7.74.- Estadísticos descriptivos del criterio evaluable

9.2.- DESCRIPCIÓN A NIVEL DE ÍTEMS

ÍTEM 60. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.75 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.26), según el juicio de los evaluadores, los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos del programa, son evaluables.

Tan solo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 2 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 60

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,26
Mediana		4,00
Moda		5
Desv. típ.		,933
Mínimo		2
Máximo		5

Respuesta al ítem 60

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	2	10,0	10,5	10,5
	Frecuentemente	8	40,0	42,1	52,6
	Siempre	9	45,0	47,4	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.75.- Estadísticos descriptivos del ítem 60

El diagrama de barras (Figura 7.60), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 60. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el elevado grado de evaluabilidad que presentan los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales del programa. Un 10% lo considera adecuado, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

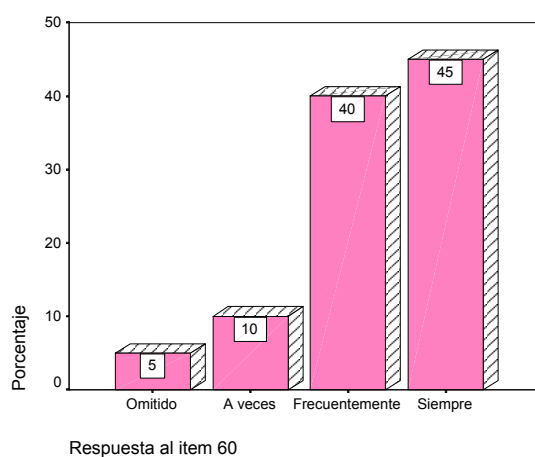


Figura 7.60.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 60

ÍTEM 61. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.76 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.50), según el juicio de los evaluadores, los elementos formales del programa como: los contenidos, la metodología, los recursos, la temporalización, los destinatarios y los responsables, son evaluables.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 61

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,50
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,761
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 61

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	3	15,0	15,0	15,0
	Frecuentemente	4	20,0	20,0	35,0
	Siempre	13	65,0	65,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.76.- Estadísticos descriptivos del ítem 61

El diagrama de barras (Figura 7.61), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 61. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el elevado grado de evaluabilidad que presentan los elementos formales del programa como contenidos, temporalización, destinatarios, etc. El 15% restante considera que el grado de evaluabilidad de estos elementos es adecuado.

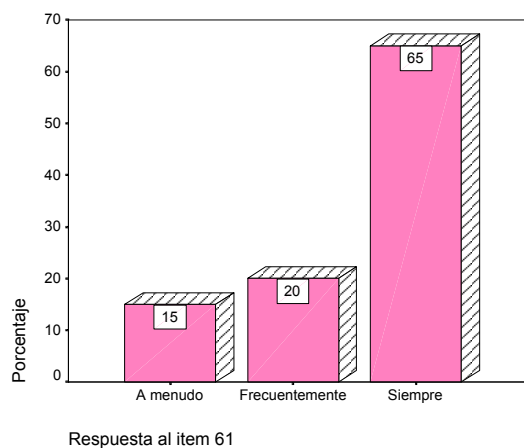


Figura 7.61.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 61

ÍTEM 62. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.77 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.50), según el juicio de los evaluadores, los instrumentos de recogida de información, de cara a la evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables.

Cuatro evaluadores consideran que no tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Esta ausencia de información ha sido justificada por estos evaluadores con la necesidad de implementar el programa para emitir un juicio de valor de cara a la validez y fiabilidad de los instrumentos de recogida de información. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 62

N	Válidos	16
	Perdidos	4
Media		4,50
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,816
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 62

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	3	15,0	18,8	18,8
	Frecuentemente	2	10,0	12,5	31,3
	Siempre	11	55,0	68,8	100,0
	Total	16	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	20,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.77.- Estadísticos descriptivos del ítem 62

El diagrama de barras (Figura 7.62), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 62. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 65% de los mismos enjuicia muy positivamente la validez y fiabilidad de los instrumentos de recogida de información para la evaluación del programa en todo el proceso. Un 15% lo considera adecuado, y el 20% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio sobre este aspecto, ya que la fiabilidad y validez de un instrumento debe valorarse tras su utilización, y no a priori.

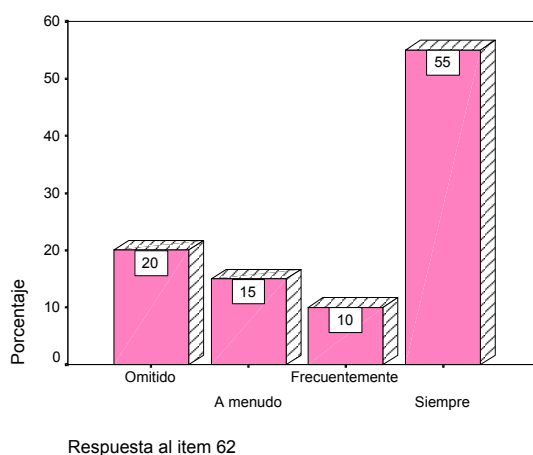


Figura 7.62.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 62

ÍTEM 63. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.78 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.63), según el juicio de los evaluadores, los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones sobre el programa en todo momento, ya sea antes, durante o tras la implementación de dicho programa.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 63

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,63
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,597
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 63

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	1	5,0	5,3	5,3
	Frecuentemente	5	25,0	26,3	31,6
	Siempre	13	65,0	68,4	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.78.- Estadísticos descriptivos del ítem 63

El diagrama de barras (Figura 7.63), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 63. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 90% de los mismos enjuicia muy positivamente la posibilidad de tomar decisiones que brindan los instrumentos de evaluación del programa en todo momento. Un 5% la considera adecuada, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

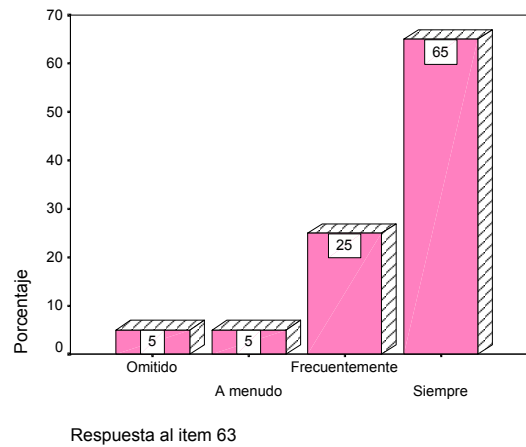


Figura 7.63.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 63

ÍTEM 64. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.79 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.42), según el juicio de los evaluadores, en el programa se contempla ampliamente la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 1 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 64

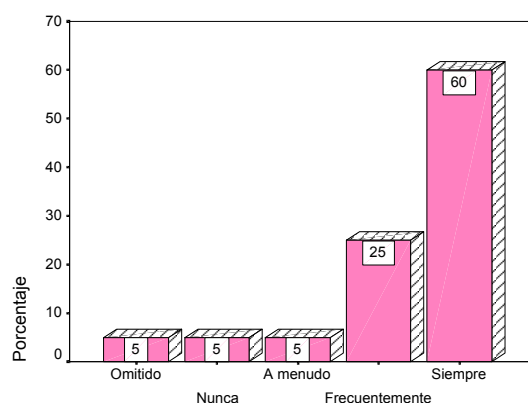
N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,42
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		1,017
Mínimo		1
Máximo		5

Respuesta al ítem 64

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	5,0	5,3	5,3
	A menudo	1	5,0	5,3	10,5
	Frecuentemente	5	25,0	26,3	36,8
	Siempre	12	60,0	63,2	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.79.- Estadísticos descriptivos del ítem 64

El diagrama de barras (Figura 7.64), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 64. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente el hecho de que en el programa se contemple la persona o personas encargadas de realizar la evaluación del mismo y la posterior toma de decisiones. Un 5% lo considera adecuado, un 5% opina que este aspecto no está suficientemente recogido en el programa y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.



Respuesta al ítem 64

Figura 7.64.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 64

ÍTEM 65. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.80 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.70), según el juicio de los evaluadores, la persona responsable del programa, la Institución y los destinatarios del programa, participan ampliamente en la evaluación del mismo.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 65

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,70
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,571
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 65

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	1	5,0	5,0	5,0
	Frecuentemente	4	20,0	20,0	25,0
	Siempre	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.80.- Estadísticos descriptivos del ítem 65

El diagrama de barras (Figura 7.65), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 65. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 95% de los mismos enjuicia muy positivamente el elevado grado de participación que la Institución, el responsable del programa y los destinatarios del mismo tienen sobre la evaluación de dicho programa. El 5% restante opina que la participación de éstos es adecuada.

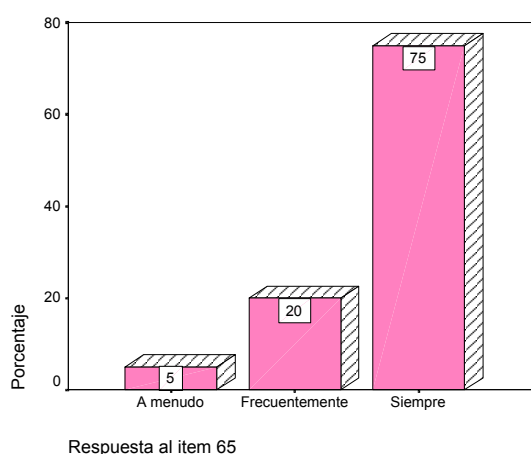


Figura 7.65.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 65

ÍTEM 66. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.81 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.05), según el juicio de los evaluadores, los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están suficientemente previstos en el programa.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 1 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 66

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,05
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		1,311
Mínimo		1
Máximo		5

Respuesta al ítem 66

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	10,0	10,5	10,5
	A menudo	3	15,0	15,8	26,3
	Frecuentemente	4	20,0	21,1	47,4
	Siempre	10	50,0	52,6	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
	Total	20	100,0		

Tabla 7.81.- Estadísticos descriptivos del ítem 66

El diagrama de barras (Figura 7.66), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 66. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 70% de los mismos enjuicia muy positivamente la previsión de costos de la evaluación, tanto materiales como humanos, así como la disponibilidad de tiempos para realizar dicha actividad evaluadora. El 15% considera que esta previsión es adecuada, un 10% considera que la previsión de costos recogida en el programa no es suficiente, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio sobre este aspecto.

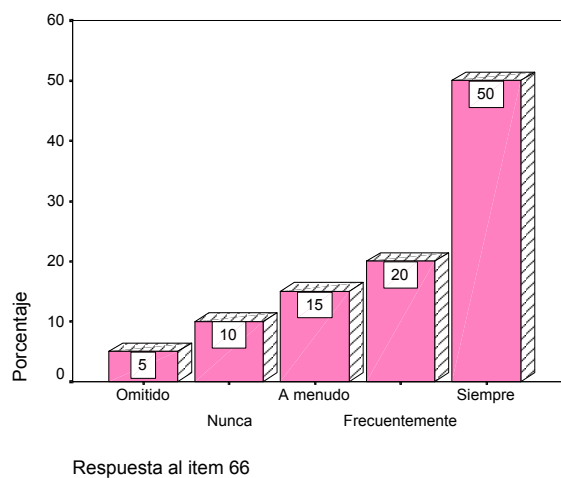


Figura 7.66.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 66

ÍTEM 67. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.82 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.90), según el juicio de los evaluadores, el programa tiene prevista una evaluación de la evaluación (metaevaluación).

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 4 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 67

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,90
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,308
Mínimo		4
Máximo		5

Respuesta al ítem 67

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuentemente	2	10,0	10,0	10,0
	Siempre	18	90,0	90,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.82.- Estadísticos descriptivos del ítem 67

El diagrama de barras (Figura 7.67), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 67. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que la totalidad de los mismos (100%) enjuicia muy positivamente el proceso metaevaluativo previsto en el programa, es decir, la evaluación de la evaluación.

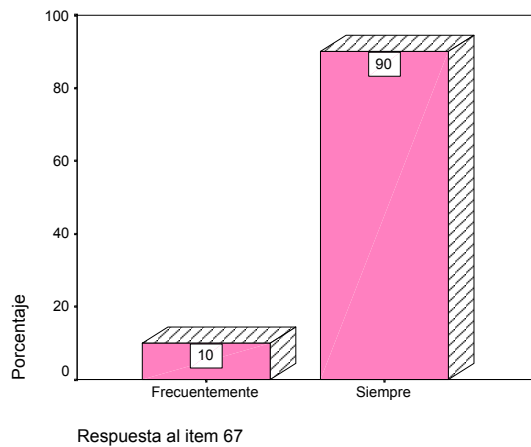


Figura 7.67.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 67

ÍTEM 68. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.83 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.50), según el juicio de los evaluadores, el diseño de evaluación del programa posee una adecuada calidad técnica.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 68		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,50
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,688
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 68

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,0	10,0
	Frecuentemente	6	30,0	30,0	40,0
	Siempre	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.83.- Estadísticos descriptivos del ítem 68

El diagrama de barras (Figura 7.68), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 68. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 90% de los mismos enjuicia muy positivamente la elevada calidad técnica del diseño de evaluación propuesto en el programa de intervención, el 10% restante la consideran suficiente o adecuada.

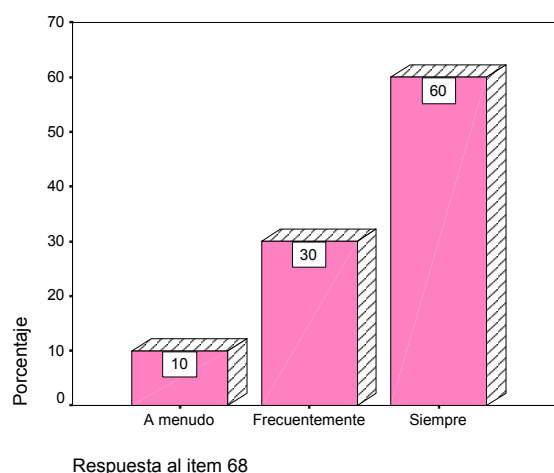


Figura 7.68.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 68

ÍTEM 69. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.84 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.45), según el juicio de los evaluadores, el programa contiene el diseño de evaluación adecuado para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 69

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,45
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,759
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 69

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A menudo	3	15,0	15,0	15,0
Frecuentemente	5	25,0	25,0	40,0
Siempre	12	60,0	60,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.84.- Estadísticos descriptivos del ítem 69

El diagrama de barras (Figura 7.69), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles

de valoración del ítem 69. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente la exhaustividad y adecuación del diseño de evaluación, ya que cubre todos los aspectos evaluables del programa, el 15% restante consideran que el diseño de evaluación es suficiente.

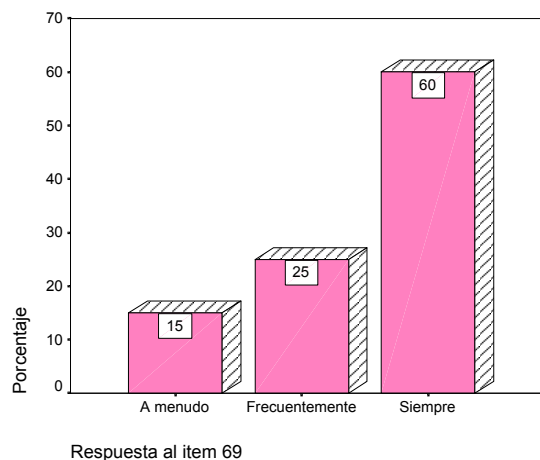


Figura 7.69.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 69

ÍTEM 70. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.85 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.75), según el juicio de los evaluadores, el programa integra un diseño de evaluación honesto, es decir, que tiene en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.

Todos los evaluadores consideran que tienen la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem, no existiendo valores missing. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 4 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 70

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		4,75
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,444
Mínimo		4
Máximo		5

Respuesta al ítem 70

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Frecuentemente	5	25,0	25,0	25,0
Siempre	15	75,0	75,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7.85.- Estadísticos descriptivos del ítem 70

El diagrama de barras (Figura 7.70), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 70. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que la totalidad de los mismos (100%) enjuicia muy positivamente la honestidad del diseño de evaluación, es decir, que contempla los aspectos éticos de la evaluación.

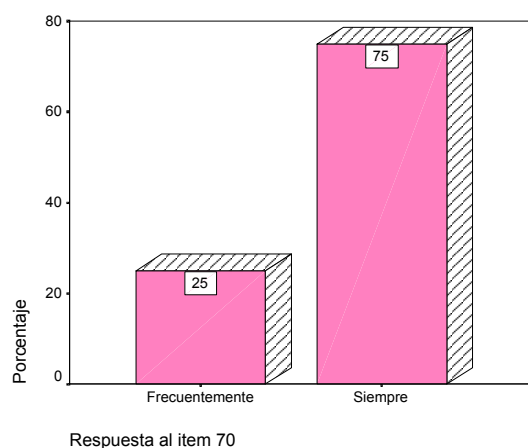


Figura 7.70.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 70

ÍTEM 71. Los análisis que se incluyen en la tabla 7.86 nos permiten afirmar que, en términos de media (4.68), según el juicio de los evaluadores, el programa integra un diseño de evaluación bastante viable, es decir, que resulta factible llevarlo a cabo.

Tan sólo uno de los evaluadores considera que no tiene la suficiente información para llevar a cabo la valoración de este ítem. Los valores mínimo y máximo de este indicador oscilan entre 3 y 5.

Estadísticos

Respuesta al ítem 71

N	Válidos	19
	Perdidos	1
Media		4,68
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,671
Mínimo		3
Máximo		5

Respuesta al ítem 71

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	2	10,0	10,5	10,5
	Frecuentemente	2	10,0	10,5	21,1
	Siempre	15	75,0	78,9	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 7.86.- Estadísticos descriptivos del ítem 71

El diagrama de barras (Figura 7.71), presenta gráficamente la distribución del porcentaje de respuesta emitido por los evaluadores sobre cada una de las cinco opciones posibles de valoración del ítem 71. Apoyándonos en estos datos, podemos afirmar que el 85% de los mismos enjuicia muy positivamente la viabilidad del diseño de evaluación, ya que consideran factible llevarlo a cabo. Un 10% la considera adecuada, y el 5% restante opina que no tiene información suficiente para emitir un juicio.

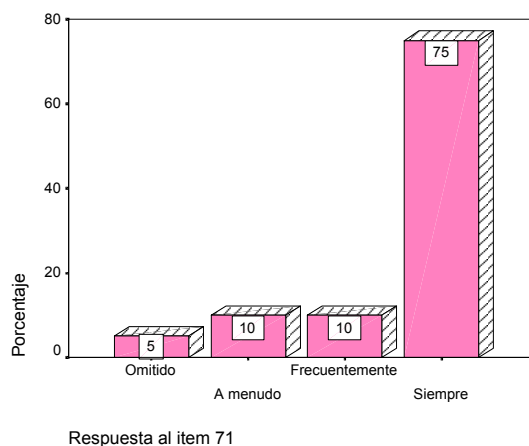


Figura 7.71.- Distribución porcentual de las respuestas al ítem 71

9.3.- CORRELACION ENTRE LOS ÍTEMS

La tabla siguiente (Tabla 7.87) presenta la correlación existente entre los ítems que configuran el criterio evaluable de la evaluación del programa.

Los valores más relevantes y significativos a un nivel de confianza superior a 0.05, los encontramos entre los ítems 62 y 68 (.913); 68 y 71 (.813); 60 y 61 (.742); 65 y 71 (.726); 61 y 68 (.704); 69 y 71 (.703); 61 y 62 (.682); 68 y 69 (.655); 67 y 71 (.622); 65 y 68 (.535); 61 y 71 (.519); 65 y 70 (.518); 67 y 68 (.497); 60 y 68 (.481) y, finalmente, entre el ítem 65 y el ítem 69 (.449). Lo que nos da idea de que existe una alta relación entre la mayoría de ítems del criterio evaluable.

Correlaciones

		Respuesta al ítem 60	Respuesta al ítem 61	Respuesta al ítem 62	Respuesta al ítem 63	Respuesta al ítem 64	Respuesta al ítem 65	Respuesta al ítem 66	Respuesta al ítem 67	Respuesta al ítem 68	Respuesta al ítem 69	Respuesta al ítem 70	Respuesta al ítem 71
Respuesta al ítem 60	Correlación de Pearson	1	,742**	,331	-,159	,399	,366	,462	-,089	,481*	,302	,173	,418
	Sig. (bilateral)	,	,000	,228	,528	,101	,124	,054	,716	,037	,210	,479	,085
	N	19	19	15	18	18	19	18	19	19	19	19	18
Respuesta al ítem 61	Correlación de Pearson	,742**	1	,682**	,141	,409	,363	,410	,225	,704**	,319	,078	,519*
	Sig. (bilateral)	,000	,	,004	,564	,082	,115	,081	,341	,001	,171	,744	,023
	N	19	20	16	19	19	20	19	20	20	20	20	19
Respuesta al ítem 62	Correlación de Pearson	,331	,682**	1	,068	,492	,101	,382	,163	,913**	,068	,101	,155
	Sig. (bilateral)	,228	,004	,	,803	,053	,709	,144	,546	,000	,803	,709	,582
	N	15	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	15
Respuesta al ítem 63	Correlación de Pearson	-,159	,141	,068	1	,161	-,105	-,269	,078	,161	,358	-,105	,078
	Sig. (bilateral)	,528	,564	,803	,	,524	,668	,280	,752	,509	,132	,668	,757
	N	18	19	16	19	18	19	18	19	19	19	19	18
Respuesta al ítem 64	Correlación de Pearson	,399	,409	,492	,161	1	-,087	,438	,100	,123	-,095	-,041	-,149
	Sig. (bilateral)	,101	,082	,053	,524	,	,723	,069	,683	,616	,699	,867	,554
	N	18	19	16	18	19	19	18	19	19	19	19	18
Respuesta al ítem 65	Correlación de Pearson	,366	,363	,101	-,105	-,087	1	,168	,419	,535*	,449*	,518*	,726**
	Sig. (bilateral)	,124	,115	,709	,668	,723	,	,491	,066	,015	,047	,019	,000
	N	19	20	16	19	19	20	19	20	20	20	20	19
Respuesta al ítem 66	Correlación de Pearson	,462	,410	,382	-,269	,438	,168	1	,283	,272	-,081	-,163	,324
	Sig. (bilateral)	,054	,081	,144	,280	,069	,491	,	,241	,260	,742	,506	,189
	N	18	19	18	18	18	19	19	19	19	19	19	18
Respuesta al ítem 67	Correlación de Pearson	-,089	,225	,163	,078	,100	,419	,283	1	,497*	,428	,192	,622**
	Sig. (bilateral)	,716	,341	,546	,752	,683	,066	,241	,	,026	,060	,416	,004
	N	19	20	16	19	19	20	19	20	20	20	20	19
Respuesta al ítem 68	Correlación de Pearson	,481*	,704**	,913**	,161	,123	,535*	,272	,497*	1	,655**	,430	,813**
	Sig. (bilateral)	,037	,001	,000	,509	,616	,015	,260	,026	,	,002	,058	,000
	N	19	20	16	19	19	20	19	20	20	20	20	19
Respuesta al ítem 69	Correlación de Pearson	,302	,319	,068	,358	-,095	,449*	-,081	,428	,655**	1	,351	,703**
	Sig. (bilateral)	,210	,171	,803	,132	,699	,047	,742	,060	,002	,	,129	,001
	N	19	20	16	19	19	20	19	20	20	20	20	19
Respuesta al ítem 70	Correlación de Pearson	,173	,078	,101	-,105	-,041	,518*	-,163	,192	,430	,351	1	,443
	Sig. (bilateral)	,479	,744	,709	,668	,867	,019	,506	,416	,058	,129	,	,057
	N	19	20	16	19	19	20	19	20	20	20	20	19
Respuesta al ítem 71	Correlación de Pearson	,418	,519*	,155	,078	-,149	,726**	,324	,622**	,813**	,703**	,443	1
	Sig. (bilateral)	,085	,023	,582	,757	,554	,000	,189	,004	,000	,001	,057	,
	N	18	19	15	18	18	19	18	19	19	19	19	19

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 7.87.- Correlación entre los ítems que configuran el criterio evaluable

10.- DÉCIMO OBJETIVO

Calcular la correlación existente entre los ocho criterios de evaluación empleados para determinar la calidad del P.D.H.E.

La tabla siguiente (Tabla 7.88) presenta la correlación existente entre los criterios de calidad establecidos en el instrumento de evaluación. Recordemos que este instrumento se centra en evaluar el diseño del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.).

Interpretamos de estos datos que a un nivel de confianza superior a 0.05, existe una elevada relación entre los diversos criterios de evaluación, lo que sugiere una idea de unidad en la globalidad del instrumento de evaluación.

A modo de síntesis y de modo pormenorizado señalamos que existe una elevada correlación entre los siguientes criterios:

- ✿ *El criterio contextualizado correlaciona positiva y significativamente con el criterio consistente, congruente, flexible, conveniente y generalizable.*

- ✿ *El criterio consistente correlaciona positiva y significativamente con el criterio contextualizado, congruente, flexible, conveniente, generalizable y evaluable.*
- ✿ *El criterio congruente correlaciona positiva y significativamente con el criterio contextualizado, consistente, conveniente, factible, generalizable y evaluable.*
- ✿ *El criterio flexible correlaciona positiva y significativamente con el criterio contextualizado, consistente, conveniente, factible y generalizable.*
- ✿ *El criterio conveniente correlaciona positiva y significativamente con el criterio contextualizado, consistente, congruente, flexible, factible, generalizable y evaluable.*
- ✿ *El criterio factible correlaciona positiva y significativamente con el criterio congruente, flexible y conveniente.*
- ✿ *El criterio generalizable correlaciona positiva y significativamente con el criterio contextualizado, consistente, congruente, flexible, conveniente y evaluable.*
- ✿ *Y por último, el criterio evaluable correlaciona positiva y significativamente con el criterio consistente, congruente, conveniente y generalizable.*

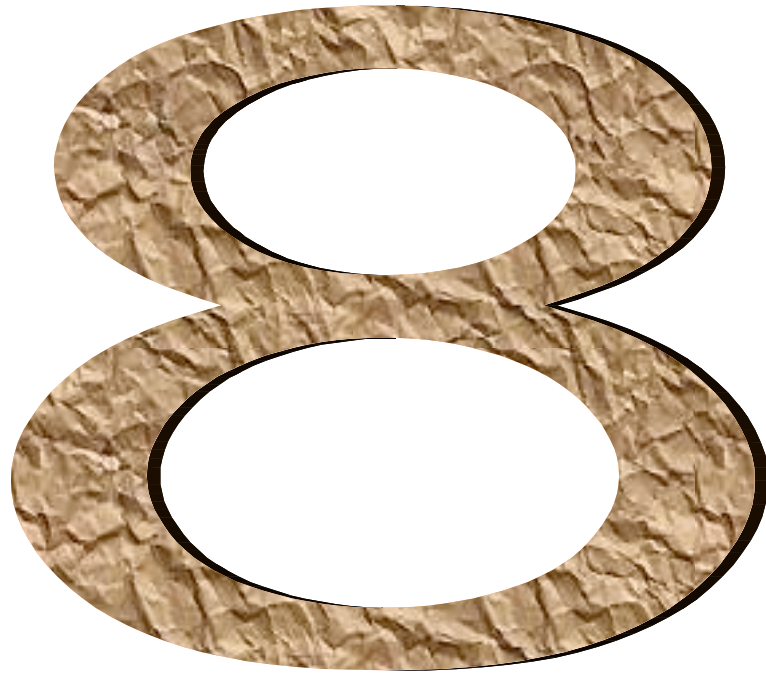
Correlaciones

		Criterio contextualizado	Criterio Consistente	Criterio Congruente	Criterio Flexible	Criterio Conveniente	Criterio Factible	Criterio Generalizable	Criterio Evaluable
Criterio contextualizado	Correlación de Pearson	1	,701**	,584**	,707**	,648**	,312	,850**	,365
	Sig. (bilateral)	,	,001	,007	,000	,002	,194	,000	,114
	N	20	20	20	20	20	19	20	20
Criterio Consistente	Correlación de Pearson	,701**	1	,741**	,467*	,615**	,315	,643**	,495*
	Sig. (bilateral)	,001	,	,000	,038	,004	,189	,002	,026
	N	20	20	20	20	20	19	20	20
Criterio Congruente	Correlación de Pearson	,584**	,741**	1	,410	,754**	,606**	,593**	,791**
	Sig. (bilateral)	,007	,000	,	,073	,000	,006	,006	,000
	N	20	20	20	20	20	19	20	20
Criterio Flexible	Correlación de Pearson	,707**	,467*	,410	1	,490*	,469*	,847**	,315
	Sig. (bilateral)	,000	,038	,073	,	,028	,043	,000	,176
	N	20	20	20	20	20	19	20	20
Criterio Conveniente	Correlación de Pearson	,648**	,615**	,754**	,490*	1	,634**	,628**	,523*
	Sig. (bilateral)	,002	,004	,000	,028	,	,004	,003	,018
	N	20	20	20	20	20	19	20	20
Criterio Factible	Correlación de Pearson	,312	,315	,606**	,469*	,634**	1	,374	,343
	Sig. (bilateral)	,194	,189	,006	,043	,004	,	,114	,151
	N	19	19	19	19	19	19	19	19
Criterio Generalizable	Correlación de Pearson	,850**	,643**	,593**	,847**	,628**	,374	1	,560*
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,006	,000	,003	,114	,	,010
	N	20	20	20	20	20	19	20	20
Criterio Evaluable	Correlación de Pearson	,365	,495*	,791**	,315	,523*	,343	,560*	1
	Sig. (bilateral)	,114	,026	,000	,176	,018	,151	,010	,
	N	20	20	20	20	20	19	20	20

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 7.88.- Correlación entre los ocho criterios de evaluación



CAPÍTULO OCTAVO

*CONCLUSIONES E
IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y
DE INVESTIGACIÓN*

Las investigaciones sobre el aprendizaje en Educación Superior, como hemos anticipado, siguen una corriente que analiza las características de dicho aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes. Las razones que han dado lugar a esta situación han sido resumidas por Biggs (1999) como:

- x El impulso creciente de la Psicología Cognitiva. Modificando la visión tradicional del estudiante como un receptor pasivo de información ya que participa activamente en su proceso de aprendizaje, y es capaz de construir nuevos conocimientos partiendo de los conocimientos previos.*
- x El estudio de las características del aprendizaje de los estudiantes de un modo contextual, enfatizando la importancia del entorno en el proceso de aprendizaje, buscando la validez ecológica de las teorías y de los conceptos. Resulta imprescindible analizar las características del aprendizaje en relación al ámbito o contexto específico en el que dicho aprendizaje se desarrolla.*
- x La visión del estudiante de su propio aprendizaje. El desarrollo de las investigaciones sobre este tema no deben llevarse a cabo desde la perspectiva de los profesores o de los investigadores, sino que ha de llevarse a cabo desde la perspectiva del aprendiz para tratar de comprender cómo el estudiante utiliza su conocimientos para interpretar la realidad.*

Esta concepción de la investigación del aprendizaje en Educación Superior es la que ha condicionado el desarrollo de la presente Tesis Doctoral, en cuya introducción formulamos los nueve objetivos que pretendemos cubrir a lo largo de los siete capítulos precedentes.

Analizamos seguidamente el grado de consecución de cada uno de ellos con la finalidad de realizar una síntesis de los resultados alcanzados y facilitar una visión general de las conclusiones obtenidas.

1.- CONCLUSIONES DEL PRIMER OBJETIVO

Realizar una conceptualización teórica de lo que supone el aprendizaje en la Educación Superior

En el primer capítulo hemos llevado a cabo una revisión de los aspectos más relevantes del aprendizaje universitario, para ello presentamos una conceptualización del aprendizaje en la Educación Superior analizando las distintas perspectivas u orientaciones de dicho aprendizaje.

A continuación profundizamos en la perspectiva conductista y cognitivista de la orientación cuantitativa del aprendizaje, centrandó nuestra atención en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. La clarificación conceptual de las estrategias de aprendizaje concluye con las clasificaciones presentadas por Gagné (1973);

Sternberg (1986); Nisbet y Shucksmith (1987); Gallego y Román (1991); O'Neil y Spielberg (1979); Dansereau (1985); Cook y Mayer (1983); Weinstein y Mayer (1986); y por último, la propuesta de Beltrán (1993), realizando una completa revisión de los procesos de aprendizaje y las estrategias asociadas a cada uno de dichos procesos.

Consideramos que una de las definiciones más completas de estrategias de aprendizaje es la propuesta por Monereo (1994) que afirma que “... las estrategias de aprendizaje son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje”, que años más tarde (Monereo, 1997) es redefinida como “... un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

2.- CONCLUSIONES DEL SEGUNDO OBJETIVO

Establecer una clara diferenciación entre la concepción cuantitativa del aprendizaje y la perspectiva cualitativa del mismo

En el primer capítulo establecemos una diferenciación entre la perspectiva cuantitativa y cualitativa del aprendizaje, que continúa en el segundo capítulo. En él se describe, conceptualiza y clasifican los estilos de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje, analizando las diferencias existentes entre cada uno de ellos.

En este sentido, afirmamos que las corrientes actuales del aprendizaje describen a los estudiantes como aprendices adultos, responsables y activos, sobre todo en la Educación Superior pero ligados a leyes psicológicas o psicopedagógicas que condicionan y limitan dicho aprendizaje. Esta concepción cualitativa y subjetiva del aprendizaje permite abandonar la concepción cuantitativa del aprendizaje, manifestando abiertamente la importancia del contexto en la configuración de perfil de aprendizaje de los estudiantes (Ramsden, 1988).

3.- CONCLUSIONES DEL TERCER OBJETIVO

Analizar las características del Modelo de Aprendizaje propuesto por Biggs que sustenta la teoría actual sobre los enfoques de aprendizaje

Como hemos indicado, en el segundo capítulo realizamos una descripción, conceptualización y clasificación de los enfoques de aprendizaje. Para ello realizamos una revisión de los distintos Modelos que anteceden al “Modelo mediacional del aprendizaje

de Biggs”, que le lleva a proponer el Modelo 3P de enseñanza y el Modelo 3P de aprendizaje.

Este último Modelo se describe como un sistema interactivo en equilibrio, en él las variables de presagio, proceso y producto están relacionadas y en equilibrio, es decir, que cualquier variación en una de ellas repercute en el Modelo global.

Las variables de proceso se refieren al “Complejo del Proceso de Aprendizaje” que en la Universidad son operativizadas a través del Cuestionario sobre Procesos de Estudio (CPE). Este Complejo del Proceso de Aprendizaje está integrado por una serie de motivos y estrategias diferenciadas o agrupadas en función de los tres enfoques de aprendizaje (superficial, profundo y de alto rendimiento), con la salvedad de que las estrategias se vinculan a las motivaciones por afinidad a la hora de abordar las tareas de aprendizaje que se le demanda al estudiante.

4.- CONCLUSIONES DEL CUARTO OBJETIVO

Describir las características y requisitos que debe cumplir el aprendiz reflexivo, así como las características del profesor que participa en el proceso de aprendizaje reflexivo

La necesidad de que los estudiantes aborden sus aprendizajes desde una perspectiva profunda hace necesario el desarrollo de aprendices formados bajo el paradigma del aprendizaje reflexivo, crítico, integral, etc., pero esta actividad resulta imposible sin el respaldo de los docentes y profesionales encargados de la formación de los aprendices.

Por estos motivos en el último apartado del segundo capítulo presentamos las características del proceso reflexivo de aprendizaje y enseñanza en Educación Superior, profundizando en los requisitos que debe cumplir la práctica reflexiva: Diálogo, Intencionalidad, Procedimiento, Modelado y Posición Personal.

El papel del profesor en este proceso reflexivo no se limita a transmitir a los estudiantes un posicionamiento personal esperando que éste influya en sus aprendizajes, es necesario que profesores y estudiantes se esfuercen en comprender y aprender lo que ocurre en el contexto en el que se desarrollan las enseñanzas y aprendizajes, construyendo conjuntamente los conocimientos. Además, siguiendo a Barnett (1997) consideramos que "... se debe tomar en serio a los alumnos como personas, como sujetos críticos en preparación... el estudiante se enfrenta continuamente con el reto de establecer conexiones entre sus conocimientos, su idea de sí mismo y las acciones en los niveles más elevados de la crítica", y en este proceso, el profesor tiene muchas responsabilidades.

5.- CONCLUSIONES DEL QUINTO OBJETIVO

Realizar un análisis de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Murcia, evaluando previamente las características técnicas del instrumento empleado para dicho análisis

Con la intención de dar respuesta a este objetivo, en el capítulo tercero, presentamos las características técnicas del Cuestionario sobre Procesos de Estudio, así como los resultados de la aplicación de este cuestionario a 3.861 estudiantes de la Universidad de Murcia, concluyendo con el análisis de necesidades realizado a partir de las respuestas consignadas por dichos estudiantes en cada uno de los ítems de este cuestionario que operativiza los enfoques de aprendizaje.

Los datos necesarios para dar respuesta a este objetivo se basan en los resultados del proyecto de investigación titulado: “Los Enfoques de Aprendizaje en el Contexto de la Evaluación de la Calidad de las Universidades”, dirigido por la Dra. Hernández Pina.

En relación a las características técnicas del CPE, la fiabilidad de dicho instrumento tras su aplicación en la muestra de la Universidad de Murcia resulta ser bastante aceptable.

Para determinar la estructura factorial del cuestionario se emplea el análisis de componentes principales con carácter exploratorio, permitiéndonos comprobar la estructura que subyace a los datos recogidos en la Universidad de Murcia y facilitando la comparación con el modelo que propone Biggs.

También se ha realizado un análisis de componentes principales a las subescalas con el fin de comprobar su estructura factorial, pero sobre todo para verificar si los resultados presentados por Biggs (1987) coinciden con los hipotetizados en su Modelo 3P, que establece dos subescalas (motivo y estrategia), dentro de cada enfoque de aprendizaje (superficial, profundo y alto rendimiento).

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE) es una herramienta válida y fiable para el análisis de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Por lo tanto, también es una herramienta válida y fiable para detectar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en la Universidad de Murcia.

Los resultados del análisis de los enfoques de aprendizaje en este contexto indican que casi la mitad de los estudiantes que acceden a la Universidad emplean predominantemente el enfoque superficial (SA) en sus tareas de aprendizaje. El 39% de los estudiantes emplean el enfoque profundo (DA), y el resto emplea el enfoque de alto rendimiento (AA).

Para la identificación de las necesidades de los estudiantes consideramos que no existe un perfil ideal de estudiante, pero que los estudiantes que empelan un perfil de aprendizaje profundo o de alto rendimiento son los que obtienen mejores resultados académicos, por ello, aconsejamos que los estudiantes se decanten por estos perfiles de aprendizaje.

Planteamos también que la mejora del perfil de aprendizaje de un sujeto pasa por su entrenamiento en estrategias de aprendizaje, que a través de procesos de práctica y repetición se transforman en habilidades personales de estudio. Esta mejora del aprendizaje se incrementa sustancialmente cuando el estudiante además de aplicar las nuevas habilidades recién adquiridas, abandona los aspectos superficiales de su aprendizaje que están influyendo negativamente en su rendimiento académico.

Para concluir este objetivo y como resultado del análisis de necesidades, consideramos que la mitad de los estudiantes matriculados en la Universidad de Murcia tienen la necesidad de mejorar sus motivaciones y habilidades de aprendizaje para enfrentarse a las tareas que se les solicitan desde la Institución, y que por lo tanto, consideramos justificado y necesario el diseño de un programa de intervención que tenga como finalidad el mejorar dichas motivaciones y habilidades de aprendizaje, superando las carencias o necesidades detectadas.

Este programa de intervención ha sido denominado P.D.H.E. (Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio) y

su diseño ha sido presentado en esta Tesis Doctoral como el sexto objetivo a cubrir.

6.- CONCLUSIONES DEL SEXTO OBJETIVO

Diseñar un Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.) que cubra las necesidades de aprendizaje detectadas en el contexto de la Universidad de Murcia

A partir de las necesidades detectadas y priorizadas en el capítulo tercero de esta investigación, hemos diseñado un programa de intervención denominado “Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.)” que una vez evaluado y aplicado, mejorará las habilidades de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Murcia, además de su enfoque de aprendizaje, generando indirectamente estudiantes motivados, competitivos y hábiles aprendices que sean capaces de utilizar las habilidades más adecuadas a las tareas que se les demande desde la Institución.

El interés que nos mueve radica en incrementar la calidad de la Institución en general, y la de los aprendizajes de los estudiantes en particular, por ello hemos propuesto este programa de intervención que tiene como fin último, el equipar al alumnado que accede a la Universidad, con las herramientas necesarias para un aprendizaje permanente, favoreciendo la eficacia en el trabajo y la adquisición de las habilidades que le ayuden a incorporarse al mundo laboral.

Este programa de intervención está compuesto por once unidades didácticas que han sido seleccionadas en función de las necesidades detectadas en el contexto de la Universidad de Murcia. Cada una de estas unidades contiene detalladamente los objetivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), los contenidos, la metodología empleada, los recursos necesarios (materiales y humanos), el tiempo necesario para la adecuada implementación del programa, los destinatarios y la evaluación (tanto inicial, de proceso, de resultados y la metaevaluación).

La estructuración del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.) en unidades didácticas es la siguiente:

- ❁ **Unidad Didáctica 1.** *La enseñanza y el aprendizaje universitario*
- ❁ **Unidad Didáctica 2.** *El enfoque de aprendizaje de los estudiantes, en relación al perfil de aprendizaje requerido en la titulación*
- ❁ **Unidad Didáctica 3.** *Factores que inciden en un estudio de calidad*
- ❁ **Unidad Didáctica 4.** *La gestión del tiempo en el estudio*
- ❁ **Unidad Didáctica 5.** *La mejora de la capacidad lectora: Velocidad y comprensión*
- ❁ **Unidad Didáctica 6.** *El método de aprendizaje universitario EPLEMER*

- *Unidad Didáctica 7. La memoria. Estrategias para optimizar su rendimiento*
- *Unidad Didáctica 8. El arte de tomar apuntes*
- *Unidad Didáctica 9. Los trabajos escritos. Elaboración y presentación*
- *Unidad Didáctica 10. Las fuentes de información. De la aldea global a la Sociedad del Conocimiento.*
- *Unidad Didáctica 11. Los exámenes. Su preparación para incrementar el rendimiento*

Una vez diseñado este programa de intervención, antes de proceder a su aplicación en el contexto de la Universidad de Murcia se hace imprescindible el llevar a cabo una evaluación de dicho diseño.

7.- CONCLUSIONES DEL SÉPTIMO OBJETIVO

Conceptualizar la Evaluación de Programas Educativos y Sociales, e identificarnos con uno de los Modelos de Evaluación de Programas descritos

En el quinto capítulo hemos llevado a cabo una conceptualización de la evaluación de programas, para ello se describe el concepto de programa, los elementos, características y modalidades de programas, hasta concluir con una definición de evaluación de programas (García Sanz, 2002) que integra las múltiples concepciones existentes hasta el momento sobre este tema. Según esta autora, la evaluación de programas educativos

y sociales, es “...el proceso intencional y sistemático de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable para establecer juicios de mérito o valor, a partir de unos criterios de calidad explicitados, que conduzcan a la toma de decisiones de optimización o mejora del programa, de las personas implicadas en el mismo y del contexto en el que dicho programa se ubica”.

Tomando como punto de partida la diversidad de concepciones acerca de la evaluación de programas educativos y sociales, que es acentuada al considerar la variedad de procedimientos metodológicos, posicionamientos ideológicos y éticos, pluralidad de definiciones de evaluación, etc. Consideramos que en todos los casos la evaluación proporciona información para tomar decisiones, identificando y delimitando las cuestiones a evaluar en sí mismas, y permitiendo el desarrollo de distintas alternativas de respuestas, para ello, debe realizar las oportunas adaptaciones para la mejora y la optimización de cualquier programa de intervención, o por el contrario, para la suspensión o supresión del mismo (Martínez Clares, 1996, 2000).

De las múltiples propuestas de Modelos de evaluación de programas resulta impensable obviar el modelo propuesto por Pérez Juste en 1992. Éste identifica tres fases o etapas en su propuesta de modelo de evaluación de programas:

- 1) Evaluación del programa en sí mismo, incluyendo aquí la calidad intrínseca del programa, adecuación al contexto y adecuación a la situación de partida.

- 2) *Evaluación del programa en su desarrollo, refiriéndose a la ejecución y el marco de aplicación del programa.*
- 3) *Evaluación del programa en sus resultados, centrándose en la evaluación de los logros conseguidos por el programa, para comprobar su eficacia y de este modo tomar la oportuna decisión de: mantenerlo, cambiarlo, modificarlo o suprimirlo.*

A raíz de esta propuesta, se han realizado en nuestro contexto numerosas adaptaciones de este modelo, y años más tarde, el propio Pérez Juste (2000b, 2000c) realiza algunas matizaciones del modelo original. Esta actualización, y nuestro interés en remitirnos a las fuentes originales, son las razones que han determinado que sea éste y no otro, el modelo elegido como modelo de evaluación de nuestro Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.).

8.- CONCLUSIONES DEL OCTAVO OBJETIVO

Elaborar un instrumento válido y fiable para realizar la evaluación del diseño del programa de intervención atendiendo a una serie de dimensiones y criterios de calidad preestablecidos

Dadas las características de esta investigación se hace imprescindible analizar si el programa propuesto puede ser considerado como programa en sí y además, si es un programa de calidad. Para ello, en el quinto capítulo presentamos un

instrumento de evaluación que se centra exclusivamente en evaluar la calidad del diseño del programa de intervención mediante la valoración realizada por expertos externos al diseño del programa.

Este instrumento de evaluación, se ha diseñado a partir de criterios de evaluación preestablecidos, y que son considerados criterios de calidad. Cada uno de estos criterios, aporta información sobre la que valorar el programa. También han sido definidas tres dimensiones de evaluación, identificadas como constructos que integran uno o varios criterios a un nivel más general.

Cada uno de estos criterios se completa con una propuesta de indicadores de evaluación o de calidad, cuya valoración permite analizar el grado de idoneidad de dicho programa, permitiendo tomar decisiones fiables sobre el mismo.

*La primera dimensión de la evaluación del diseño del programa es la **dimensión endógena** que hace referencia a los aspectos internos del programa. Consideramos que los criterios internos a tener en cuenta son:*

- x Que el programa esté contextualizado, es decir, que sea adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.*
- x Que el programa sea consistente, es decir, que sea potente como programa en sí, con la suficiente calidad*

técnica y los elementos que deben configurar un programa.

- x Que el programa sea congruente, es decir, que esté basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo.

La segunda dimensión de la evaluación del diseño del programa es la **dimensión exógena** que hace referencia a los aspectos externos del programa. Consideramos que los criterios externos a tener en cuenta son:

- x Que el programa sea factible, es decir, que sea aceptable desde el punto de vista de la institución responsable, y ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, recursos materiales y humanos, etc.
- x Que el programa sea generalizable, es decir, que sea aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.

Entre los criterios correspondientes a la **dimensión endógena y exógena**, se incluyen dos criterios que evalúan:

- x Que el programa sea flexible, es decir, que sea adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.

- x *Que el programa sea conveniente, es decir, que sea útil para dar respuesta a las necesidades detectadas y eficaz en el logro de los objetivos.*

*La tercera y última dimensión de la evaluación del diseño del programa es la **dimensión integral** que hace referencia al criterio evaluable:*

- x *Que el programa sea evaluable, es decir, que permita realizar juicios de valor y tomar de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados con su aplicación, resultados y la propia evaluación.*

Las características de validez y fiabilidad de este instrumento de evaluación son descritas en el primer objetivo del capítulo séptimo, ya que corresponden al primer objetivo del estudio empírico de la Tesis Doctoral.

La validez de contenido del instrumento está garantizada a través del proceso seguido para su elaboración. Dicho proceso está sustentado y avalado por numerosas revisiones de trabajos de este tipo que nos han llevado a proponer un instrumento que integra diversas aportaciones en este campo, además de las revisiones realizadas por la Directora del presente trabajo y por tres profesores/as titulares del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia, todos ellos/as expertos/as en Evaluación de Programas.

El cálculo de la fiabilidad del instrumento de evaluación está dificultado por las limitaciones de la propia investigación, ya que este tipo de trabajos no cuenta con muestras muy elevadas, sería necesaria una muestra superior a 140 expertos, resultando utópico y poco viable. Pese a ello, hemos procedido a su cálculo obteniendo una puntuación próxima a 0.96, lo que no debe ser interpretado como una fiabilidad muy alta, sino como una tendencia o una consistencia muy elevada de las respuestas consignadas por los expertos.

Estos resultados cubren ampliamente las expectativas de este octavo objetivo de la presente Tesis Doctoral.

9.- CONCLUSIONES DEL NOVENO OBJETIVO

Evaluar el grado de idoneidad del diseño del programa de intervención propuesto (P.D.H.E.), atendiendo a los criterios preestablecidos, mediante el juicio de expertos externos al diseño del programa

Para dar respuesta a este objetivo hemos llevado a cabo el estudio empírico que presentamos en el capítulo séptimo. Este estudio se centra en describir los resultados de la evaluación del programa en relación a cada uno de los ocho criterios de calidad preestablecidos en el instrumento de evaluación.

El plan de análisis de datos del capítulo séptimo presenta la descripción de la evaluación del diseño del programa en función de cada criterio, a nivel global y dependiendo de los ítems que lo integran, concluyendo con la interpretación de la correlación existente entre cada uno de los ítems del criterio evaluado.

Sintetizamos a continuación los resultados obtenidos en cada uno de los objetivos del trabajo empírico, que han permitido valorar el grado de idoneidad o calidad del diseño del Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.) objeto de evaluación. Tomamos como referente en términos de media que una puntuación próxima a 1 se considera una evaluación negativa, inferior a 3 se interpreta como poco positiva, próxima a 3 como adecuada o buena, y superior a 4 como muy buena o muy adecuada.

*Respecto a la evaluación del programa atendiendo a su carácter **contextualizado** podemos afirmar que existe un alto grado de adecuación entre el programa y las necesidades de habilidades de aprendizaje detectadas en el contexto ecológico de la Universidad de Murcia.*

*Al evaluar el programa de intervención atendiendo a su carácter **consistente** podemos afirmar que el programa tiene una muy adecuada calidad técnica, es decir, que contiene y son muy adecuados todos los elementos que integran el programa. También indica que se trata de un programa potente en relación*

a los elementos que lo constituyen, y al modelo teórico que lo sustenta.

*Los resultados de la evaluación del diseño del programa en relación a su carácter **congruente** nos permiten afirmar que el programa presenta un alto nivel de coherencia a nivel pedagógico, tanto en su diseño como en el futuro proceso de implementación. La elevada valoración de este criterio indica que la relación que debe existir entre los distintos elementos que configuran el programa, como son el modelo teórico, las necesidades del contexto, los objetivos, contenidos, metodología, etc., es muy adecuada.*

*Respecto a la evaluación del programa en relación a su carácter **flexible**, podemos afirmar que el programa es muy adaptable, es decir, que puede adecuarse a las necesidades de distintos grupos de destinatarios pertenecientes al contexto para el que ha sido diseñado el programa de intervención.*

*Al evaluar el diseño del programa de intervención en relación a su carácter **conveniente**, podemos afirmar que el programa puede ser muy útil para reducir las carencias o necesidades detectadas. Esta valoración recibida permite asignar al programa de intervención los adjetivos muy válido, eficaz, muy adecuado, e incluso idóneo.*

*Los resultados de la evaluación del programa en relación a su carácter **factible** nos permite afirmar que el programa y su*

aplicación está muy respaldada por la Institución, en este caso la Universidad de Murcia, ya que se facilita la ejecución del mismo, aportando los recursos necesarios (materiales y humanos), la financiación económica suficiente, los espacios para la implementación del programa y el responsable o responsables del mismo.

*La evaluación del programa de intervención en relación a su carácter **generalizable** nos permite afirmar que el programa puede aplicarse a diversos grupos dentro de un contexto con características diferentes, como pueden ser distintas titulaciones en una Universidad. También nos permite extrapolar el programa de intervención a otros contextos con características similares al que ha dado origen al programa de intervención, como por ejemplo, otras Universidades españolas ajenas a la Universidad de Murcia, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada contexto de aplicación.*

*Por último, al analizar los resultados de la evaluación del programa de intervención en relación a su carácter **evaluable**, nos permite afirmar que el programa puede ser evaluado en todos sus niveles, ofreciendo la posibilidad de realizar juicios de valor y tomar decisiones sobre el programa, cubriendo todos los niveles del mismo: diseño, elementos o componentes, aplicación, resultados y evaluación de la evaluación (metaevaluación).*

Estas conclusiones indican que los resultados de la evaluación del programa son muy suficientes para asumir la

aplicación de este programa de intervención en el contexto de la Universidad de Murcia, ya que se han cubierto ampliamente cada uno de los criterios de calidad preestablecidos en el instrumento de evaluación.

Aunque todos los criterios han sido evaluados muy adecuadamente (valoración media superior a 4), podemos presentar una gradación de los mismos en función de dicha puntuación. En este sentido, los evaluadores opinan que el criterio mejor evaluado es el carácter factible del programa, seguido del carácter consistente, evaluable, congruente, conveniente, contextualizado, generalizable, y por último, flexible.

Estos resultados nos permiten afirmar que el Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.) es un programa idóneo, en función de los criterios de calidad establecidos en el instrumento de evaluación, para dar respuesta a las necesidades de habilidades de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Murcia.

10.- IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN

Resulta redundante detallar las mejoras o los beneficios que pueden obtenerse con la aplicación del programa de intervención P.D.H.E. en el contexto de la Universidad de Murcia.

El simple hecho de colaborar y ayudar en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje de determinados estudiantes, supone una gratificación personal y unos efectos muy beneficiosos para la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y para la calidad de la Institución en general.

Las limitaciones con las que nos hemos encontrado en el desarrollo del presente trabajo están relacionadas con la imposibilidad de evaluar el programa en su totalidad, ya que hemos tenido que centrarnos en la evaluación del diseño del programa quedando pendiente la aplicación del mismo con grupos de destinatarios que evalúen el programa durante su implantación, tras la aplicación del mismo, hasta concluir con la metaevaluación, es decir, proceder a la evaluación de la evaluación.

Está prevista que la primera aplicación del programa se lleve a cabo a finales de mayo del presente año, siendo necesaria al menos cuatro aplicaciones para poder evaluar el programa en todas sus dimensiones, tal y como anticipaba el Modelo de Evaluación de Programas propuesto por Pérez Juste. Preveamos que los datos necesarios estarán disponibles a finales del curso académico 2003/2004, ya que consideramos que la evaluación del programa por parte de los destinatarios ha de contar con una muestra de sesenta personas al menos, lo que supone cuatro aplicaciones del programa para cuatro grupos de destinatarios.

Para analizar los beneficios del programa, tanto a corto, medio y largo plazo, es necesario realizar un seguimiento durante un período de tiempo prolongado. Hemos previsto para ello realizar un estudio longitudinal de los alumnos que asistan a las distintas aplicaciones del programa de intervención, recogiendo información sobre los mismos con la finalidad de comprobar si han desarrollado las habilidades de aprendizaje necesarias para superar las demandas de aprendizaje de su titulación, en términos de rendimiento académico.

Dada la creciente necesidad de mejorar las habilidades de aprendizaje de los estudiantes de nuestro contexto y de los contextos universitario similares, puede resultar interesante, aunque un poco utópico, que desde la Institución se respalde un Servicio específico para cada Facultad, coordinado desde el Servicio Pedagógico del Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal de la Universidad, que colabore y de respuestas a los estudiantes que lo soliciten, sin necesidad de acudir a cursos organizados cada cierto período de tiempo con carácter grupal, sino que se atiendan a sus demandas específicas sin necesidad de esperas y desde el punto de vista de la atención individualizada. De este modo se les puede facilitar, casi inmediatamente, las estrategias y habilidades adecuadas para que puedan enfrentarse a las nuevas situaciones de aprendizaje, demandadas desde la Institución, con las mayores garantías de éxito.

Esta solución que en principio puede parecer muy costosa, tanto material como económicamente, puede realizarse con la participación de determinados estudiantes de la Titulación de Pedagogía y Psicopedagogía, durante su período de Practicum.

Siendo realistas, esta situación ideal se encuentra un poco fuera de nuestro alcance, pero... "el tiempo lo dirá".

Bibliografía

A continuación se incluyen las referencias bibliográficas que han sido consultadas para realizar la presente Tesis Doctoral. Algunas de estas referencias no aparecen citadas a lo largo del trabajo, debido a que han sido revisadas y utilizadas en el diseño de las Unidades Didácticas que configuran el Programa de Desarrollo de Habilidades en el Estudio (P.D.H.E.).

AGÜERA, I. (1992)

Estrategias para una lectura reflexiva. Madrid: Narcea.

ALBERICIO, J. y VIGUÉS, M. (1983)

Técnicas de trabajo escolar. Zaragoza: Editorial Luis Vives.

ALLEN, C. (1968)

Los exámenes. Barcelona: Oikos-tau, 3ª Ed.

ALONSO, C. (1991)

Estilos de Aprendizaje y estudiantes universitarios. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Evaluación y desarrollo. Las Palmas de Gran Canaria: ICE de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

ALONSO, C. (1992)

Estilos de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios. Madrid: Editorial Universidad Complutense.

ALONSO, C. (1994)

Educación Intercultural y Estilos de Aprendizaje. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

ALONSO, C. y GALLEGO, D. (1994)

Estilos de Aprendizaje. En F. Rivas (ed.), *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional.* Madrid. Editorial Síntesis.

ALONSO, C.; GALLEGO, J. y HONEY, P. (1995)
Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.
Bilbao: Ediciones Mensajero.

ALVAREZ, M.; FERNÁNDEZ, R.; RODRÍGUEZ, S. y BISQUERRA, R.
(1988)
Métodos de estudio. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

ALVAREZ, V. (1994)
Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica. Madrid: EOS.

ÁLVAREZ, V. y HERNÁNDEZ, J. (1998)
El modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), pp. 79-123.

ÁLVAREZ, V.; GARCÍA, E.; GIL, J. y ROMERO, S. (2000)
Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En Salmerón, H. y López, V. (Coord.) *Orientación Educativa en las Universidades.* Granada. Grupo Editorial Universitario.

APTER, M.J. (1982)
The experience of motivation. London: Academic Press.

AUSUBEL, D. (1975)
Cognitive structure and transfer. En Entwistle, N. y Hounsell, D. (1975).
How students learn. Lancaster: Institute for Research and Development in Post Compulsory Education.

AUSUBEL, D.P. (1976)
Psicología evolutiva. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas.

BARNETT, R. (1990)
The idea of Higher Education. Buckingham: SRHE/Open University Press.

BARNETT, R. (1992a)
Improving Higher Education. Buckingham: SRHE/Open University Press.

BARNETT, R. (1992b) (ed.)
Learning to effect. Buckingham: SRHE/Open University Press.

- BARNETT, R. (1997)
Higher Education: A critical Business. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- BARTOLOMÉ, A. y ALONSO, C. (1992)
Principios comunes para la evaluación de los resultados cognitivos de la formación. Barcelona: Eurotecnet y Universidad de Barcelona.
- BATESON, G. (1973)
Steps towards an ecology of mind. London: Paladin.
- BECKWITH, J. (1991)
Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance. *Higher Education*, 22, pp. 17-30.
- BELTRÁN, J. (1990)
Aprendizaje. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- BELTRÁN, J. (1993)
Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J.; GARCIA, E.; MORALEDA, M.; CALLEJA, G. y SANTIUSTE, V. (1987)
Psicología de la Educación. Madrid: EUDEMA.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1966)
The social construction of reality. Harmondsworth: Penguin. (Traducido al español) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BERNARD, J. (1999)
Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Editorial Bruno.
- BERNHARD, P. (2002)
La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. *Anales de Documentación*, 5
- BIGGS, J.B. (1976)
Dimensions of study behaviour: Another look at ATI. *British Journal of Educational Psychology*, 22, pp. 287-297.

BIGGS, J.B. (1978a)

Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 266-279.

BIGGS, J.B. (1978b)

The relationship between developmental level and the quality of school learning. En Modgil, S. y Modgil, C. (eds.), *Toward a theory of psychological development within the piagetian framework*. Slough: National Foundation for Educational Research.

BIGGS, J.B. (1979a)

The Study Process Questionnaire. Universidad de Newcastle.

BIGGS, J.B. (1979b)

Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, pp. 381-394.

BIGGS, J.B. (1982)

Student motivation and study strategies in university and CAE populations. *Higher Education Research Development*, 1, pp. 33-55.

BIGGS, J.B. (1984)

Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. En Kirby, J.R. (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.

BIGGS, J.B. (1985)

The role of metalearning in study processes. *British Journal Educational Psychology*, 55, pp. 185-212.

BIGGS, J.B. (1987a)

Student approaches to learning and studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

BIGGS, J.B. (1987b)

Study Process Questionnaire (SPQ) Manual. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

BIGGS, J.B. (1988)

Approaches to learning and to essay writing. En Schmeck, R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.

- BIGGS, J.B. (1989)
Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher education Research and Development*, 8, 1, pp. 7-25.
- BIGGS, J.B. (1990)
Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5, pp. 18-28.
- BIGGS, J.B. (1991)
Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, pp. 27-39.
- BIGGS, J.B. (1993)
What do inventories of students' learning processes really measure?. A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 3-19.
- BIGGS, J.B. (1999)
Teaching for quality at university. Buckingham: Open University Press.
- BIGGS, J.B. y COLLIS, K.F. (1982)
Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy. New York: Academic Press.
- BIGGS, J.B. y DAS, J.P. (1973)
Extreme response set, internality-Externality and performance. *British Journal of Social Clinic Psychology*, 12, pp. 199-210.
- BIGGS, J.B. y KIRBY, J.R. (1984)
Differentiation of learning Processes within ability groups. *Educational Psychology*, 55, pp. 185-212.
- BIGGS, J.B. y TELFER, R. (1981)
The process of learning. Australia: Prentice Hall.
- BIGGS, J.B. y TELFER, R. (1987)
The process of learning: Psychology for Australian Educators. Australia: Prentice Hall.
- BIGGS, J.B.; KEMBER, D. y LEUNG, D.Y.P. (2001)
The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of educational Psychology*, 71, pp. 133-149.

BISQUERRA, R. (1989)

Introducción conceptual al análisis multivariante. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD. Barcelona: PPU.

BLANCO, F. (1996)

La evaluación en la Educación Secundaria. Salamanca: Amarú.

BLIGH, D. (1978)

Are teaching innovations in post-secondary education irrelevant?. Chichester: John Wiley. En Brockbank, A. y McGill, I. (1999). *Facilitating reflective learning in Higher Education.* Buckingham: Open University Press.

BLOOM, B. (ed.) (1964)

Taxonomy of Educational Objectives, Vol. II, Affective Domain. Nueva York: McKay. En Barnett, R. (1997). *Higher Education: A critical Business.* Buckingham: SRHE/Open University Press.

BOSQUET, R. (1980)

Cómo estudiar con provecho. Bilbao: Ibérico Europea de Ediciones.

BOWEN, D.N. (1988)

Learning style based bibliographic instruction. *International Library Review*, 20, 3, pp. 405-413.

BRANSFORD, J. (1979)

Human cognition: learning, remembering and understanding. Belmont: Wadsworth.

BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (1999)

Facilitating reflective learning in Higher Education. Buckingham: Open University Press. (Traducido al español) *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior.* Madrid: Morata, 2002.

BROKS, L.; SIMUTIS, Z. y O'NEIL, H. (1985)

The role of individual differences in learning strategies research. En Dillon, R.F. (Ed.), *Individual differences in cognition*, 2. New York: Academic Press.

BROWN, G. y ATKINS, M. (1988)

Effective teaching in higher education. Great Britain: Biddles Ltd.

- BROWN, W. (1975)
Curso para el estudio efectivo. México: Editorial Trillas.
- BUBER, M. (1994)
I and You. Edinburgh: T&T Clark.
- BURÓN, J. (1996)
Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero, 3ª Ed.
- BUTLER, A. (1982)
Learning Style Across Content Areas. *Students Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research*. Reston (Virginia).
- BUZAN, T. (1987)
Cómo utilizar su memoria. Bilbao: Deusto.
- BUZAN, T. (1988a)
Make the most of your mind. Great Britain: Pan Books Ltd.
- BUZAN, T. (1988b)
Cómo utilizar su mente con máximo rendimiento. Bilbao: Deusto.
- BUZAN, T. (1989)
Master Your Memory. Great Britain: David & Charles Publisher.
- CAFFERTY, E. (1980)
An analysis of student performance based upon the degree of match between the educational cognitive style on the teachers and the educational cognitive style of the students. *Tesis Doctoral*. Nebraska: University of Nebraska.
- CASANOVA, M.A. (1992)
La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Zaragoza: Edelvives.
- CHRISTENSEN, C.A.; MASSEY, D. e ISAAC, P. (1991)
Cognitive strategies and study habits: An analysis of the measurement of tertiary students learning. *British Journal Educational Psychology*, 61, pp. 290-299.

CLAXTON, C. (1985)

The psychology of teaching education Psychology. En Francis, H. (Ed.). *Learning to teach Psychology in teacher training*. London: The Falmer Press, pp. 82-101.

CLAXTON, C. y RALSTON, Y. (1978)

Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration. *AAHE-ERIC Higher Education, Research Report*, 10. Washington: American Association for Higher Education.

CLOUGH, E. (1988)

Técnicas de estudio y examen. Madrid: Ediciones Pirámide.

COBACHO, J. (1974)

¿Sabes estudiar?. Murcia: Zambudio.

COLÁS, P. (2000)

Evaluación educativa: panorama científico y nuevos retos. En González, T. (Coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.

COLÁS, P. y REBOLLO, M.A. (1993)

Evaluación de programas. Una guía práctica. Sevilla: Kronos.

COLL, R. (1984)

Introducción a la metodología del estudio. Barcelona: Editorial Mitre.

COMREY, A. (1973)

A first course in factor analysis. New York: Academic Press.

COOK, L.K. y MAYER, R.E. (1983)

Reading strategies training for meaningful learning from prose. En Pressley, M. y Levin, J.R., *Cognitive strategy research*. New York: Spinger-Verlag.

COOK, T. y SHADISH, W. (1986)

Program Evaluation: the worldly science. *Annual Review of Psychology*, 37, pp. 193-231.

COOP, R. y BROWN, L. (1978)

Effects of cognitive style and teaching method on categories of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 61, pp. 404-408.

- COPENHAVER, R. (1979)
The consistency of student learning styles as students move from English to mathematics. *Tesis Doctoral*. Indiana: University of Indiana.
- CORRELL, W. (1975)
El aprender. Barcelona: Herder, 2ª Ed.
- COTTON, J.W. (1989)
Antecedentes históricos de la teoría del aprendizaje. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: MEC y Vicens-Vives.
- CRAIK, F.I.M. y LOCKHART, R.S. (1972)
Levels of Processing: A framework from memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, II, pp. 671-684.
- CRONBACH, L. (1951)
The two disciplines of scientific psychology. *American Psychological*, 12, pp. 671-684.
- CRONBACH, L. (1967)
How can instruction be adapted to individual differences?. En Gagné, R.M. (ed.), *Learning and individual differences*. Ohio: Merrill.
- DA COSTA, M. (1979)
Profile of a study skills workshop. En Hills, P.J. (ed.), *Study courses and counselling*. Guildford: Society for Research into Higher Education.
- DANIEL, J. (1975)
Learning styles and strategies: The work of Gordon Pask. En Entwistle, N. y Hounsell, D. (1975). *How students learn*. Lancaster: Institute for Research and Development in Post Compulsory Education.
- DANSERAU, D. (1978)
The Development of a Learning Strategies Curriculum. En O'Neill, H., *Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- DANSERAU, D. (1985)
Learning strategy research. En Segal, E.J. y Glaser, R. (eds.), *Thinking and learning skills*, vol 1. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- DAS, J.P.; KIRBY, J.B. y JARMAN, R.F. (1975)
Simultaneous and successive syntheses: An alternative model for cognitive abilities. *Psychological Bulletin*, 82, pp. 87-103.

- DE LA ORDEN, A. (1985)
Investigación evaluativa. *Diccionario de Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.
- DE MIGUEL, M. (1997)
La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2, pp. 145-178.
- DE NATALE, M. (1990)
Rendimiento escolar. En Flores, G.; D'Acáis y Gutiérrez, I. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- DE PUIG, I. (1992)
Cómo aprender a estudiar. Barcelona: Octaedro.
- DEARING, R. (1997)
National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing Report). *Higher Education in the Learning Society, Report of the National Committee*. Norwich: HMSO.
- DERRY, S. y MURPHY, D. (1986)
Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1, pp. 1-39.
- DEWEY, J. (1916)
Democracy and Education. Londres: MacMillan. (Traducido al español) *Democracia y Educación*. Madrid: Morata, 2001, 4ª Ed.
- DÍAZ, J. y MARTINS, A. (1986)
Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje. Costa Rica: Editorial IICA.
- DÍAZ, J. (1983)
Aprende a estudiar con éxito. México: Editorial Trillas.
- DORSEY, O. y PIERSON, M. (1984)
A descriptive study of adult learning styles in a non-traditional education Program. *Lifelong Learning*, 7, 8, pp. 8-11.
- DOYLE, W. Y RUTHERFORD, B. (1984)
Classroom research on matching learning and teaching styles. *Theory into practice*, 23, 1, pp. 20-25.

- DUNN, R. (1984)
Learning style: state of the science. *Theory Into Practice*, 23, 1, pp. 10-19.
- DUNN, R. y DUNN, K. (1982)
Measuring the Productivity Preferences of Adults. *Students Learning Styles and Brain Behaviour: Programs, Instrumentation and Research*. Reston (Virginia): NASSP.
- DUNN, R.; DUNN, K. y PRICE, G. (1979)
Learning Style Inventory (LSI) for students in grades 3-12. Lawrence (Kansas): Price Systems.
- ELLIOT, P. (1975)
An exploratory study of adult learning styles. *Tesis Doctoral*. University of Illinois.
- ELLIS, S. (1979)
Models of teaching: A solution to the teaching style/learning style dilemma. *Educational Leadership*, 36, 4, pp. 274-277.
- ENTWISTLE, N. (1981a)
Short inventory of approaches to study. Edinburgh: University of Edinburgh.
- ENTWISTLE, N. (1981b)
Styles of Learning and Teaching. New York: John Witley and Sons.
- ENTWISTLE, N. (1985)
A model of the teaching learning process derived from research on student learning. *International conference of cognitive processes in student learning*. Lancaster: University of Lancaster.
- ENTWISTLE, N. (1987)
Understanding classroom learning. London: Hodder an Stoughton.
- ENTWISTLE, N. (1988)
La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.
- ENTWISTLE, N. y HOUNSELL, D. (1975).
How students learn. Lancaster: Institute for Research and Development in Post Compulsory Education.

- ENTWISTLE, N. y RAMSDEN, P. (1983)
Understanding student learning. London: Croom Helm.
- ENTWISTLE, N. y WILSON, J. (1977)
Degrees of excellence: The academic Achievement Game. London: Hodder & Stoughton.
- ENTWISTLE, N.; HANLEY, M. y HOUNSELL, D. (1979)
Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, pp. 365-380.
- ENTWISTLE, N.; THOMPSON, J. y WILSON, J. (1974)
Motivation and study habits. *Higher Education*, 3, pp. 379-396.
- ESCUDERO, T. (2000)
Evaluación de centros e instituciones educativas: las perspectivas del evaluador. En González, D.; Hidalgo, H. y Gutiérrez, J. (Coords.). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FELDMANN, P. (1990)
Aprender a aprender. Barcelona: Plaza & Janes Editores, 2ª Ed.
- FISCHER, B y FISCHER, L. (1979)
Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36, 4, pp. 245-254.
- FOXLEY, B. (ed.) (1969)
Emile. London: Everyman. (1ª Ed., 1792, Rousseau, J.). En Brockbank, A. y McGill, I. (1999). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- GAGNE, R. (1973)
Las condiciones del aprendizaje. Madrid: Aguilar.
- GALLEGO, S. y ROMAN, J. (1991)
Identificación de "Estrategias de Aprendizaje" en Educación Secundaria. *Simpósio Internacional de Psicología y Educación*. Madrid.
- GARCÍA, C.D.; MUÑOZ, J.M. y ABALDE, E. (2002)
Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, pp. 339-356.

- GARCÍA SANZ, M.P. (2002)
Evaluación de Programas Educativos y Sociales. Proyecto Docente.
Murcia: Universidad de Murcia.
- GARDNER, R.(1990)
When Children and Adults do not use learning strategies: Toward a theory of setting. *Review of Educational Research*, 60, 4, pp. 517-530.
- GARGALLO, B. (1995)
La intervención educativa en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. Reflexiones y propuestas. *Estudios Pedagógicos*, 21, pp. 29-46.
- GIBBS, G. (1977a)
Can students be taught how to study. *Higher Education Bulletin*, 5, pp. 107-118.
- GIBBS, G. (1977b)
Learning to study: a guide to running group session. Open University Institute of Educational Technology: Milton Keynes.
- GIBBS, G. (1986)
Teaching students to learn. Great Britain: Open University Press.
- GIBBS, G. (1992)
Improving the quality of students learning through course design. En Barnett, R. (ed.) (1992b). *Learning to effect*. Buckingham: SRHE / Open University Press.
- GIBBS, G.; MORGAN, A. y TAYLOR, E. (1984)
The world of the learner. En Marton, F.; Hounsell, D.J. y Entwistle, N.J. (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- GOBANTES, J.M. (2000)
Calidad y evaluación de programas: usos y diseños de la evaluación. En González, T. (Coord), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.
- GONZÁLEZ y TOURÓN, J. (1992)
Autoconcepto y rendimiento escolar. Pamplona: EUNSA.

- GOSALVEZ, A. (1993)
Ejercicios de atención y memorización. Nivel: Educación Secundaria obligatoria y Superiores. Madrid: CEPE.
- GREENO, J.G. (1980)
Psychology of learning, 1960-1980. One Participant's observations. *American Psychologist*, 35, 8, pp. 713-728.
- GREGORC, A. (1979)
Learning/Teaching Styles: Potent Forces Vend Them. *Educational Leadership*, January, pp. 234-236.
- GUIDICI, M. (1987)
Entrenamiento para la lectura rápida y eficaz. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- GUINERY, M.(1988)
Aprender a estudiar. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 7ª Ed.
- HARTLEY, J. (1986)
Improving study-skills. *British Educational Research*, 12, pp. 11-23.
- HARTWIG, F. y DEARING, B. (1979)
Exploratory data analysis. Beverly Hills, CA: Sage.
- HARVEY, L. y KNIGHT, P. (1996)
Transforming Higher Education. Buckingham: SRHE / Open University Press.
- HATTIE, J. y WATKINS, D. (1981)
Australian and Filipino investigations of the internal structure of Biggs' New Study Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 241-44.
- HATTIE, J. y WATKINS, D. (1988)
Preferred classroom environment and approach to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 58, pp. 345-349.
- HAWKINS, P. y SHOHET, R. (1997)
Comunicación privada. En Brockbank, A. y McGill, I. (1999). *Facilitating reflective learning in Higher Education.* Buckingham: Open University Press.

- HELWEG, B. (1977)
Thoughts on propagating study skills, *Impetus*, 7.
- HENSON, K. y BORTHWICK, P. (1984)
Matching Styles: A historical look theory. Princeton (New Jersey): Educational Testing Services.
- HENSON, K. y BORTHWICK, P. (1984)
Matching styles: A historical look. *Theory into practice*, 23, 1, pp. 5-9.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1989)
Formalización de las Técnicas de Estudio: Nuevos enfoques. *Revista Investigación Educativa*, 5, pp. 149-172.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1993)
Los enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios. Un estudio empírico. *Proyecto de investigación para el acceso a Cátedra*. Murcia: Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1994)
Aprendiendo a aprender. Métodos y técnicas de estudio para alumnos de Primaria y Secundaria. Madrid: Grupo Distribuidor Editorial.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996)
La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de las Universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, pp. 25-50.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1998)
Aprender a aprender. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002)
Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 271-301.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA, M.P. y MAQUILÓN, J.J. (2001)
Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, pp. 465-489.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA, M.P.; HERVÁS, R.M.; MAQUILÓN, J.J. y MARTÍNEZ, P. (2001a)
Autodominio. Barcelona: Editorial Océano

HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA, M.P.; HERVÁS, R.M.; MAQUILÓN, J.J. y MARTÍNEZ, P. (2001b)

Aprendizaje. Barcelona: Editorial Océano

HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA, M.P.; HERVÁS, R.M.; MAQUILÓN, J.J. y MARTÍNEZ, P. (2001c)

Lectura y Memorización. Barcelona: Editorial Océano

HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA, M.P.; MARTÍNEZ, P.; HERVÁS, R.M. y MAQUILÓN, J.J. (2002)

Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, pp. 487-510.

HERNÁNDEZ PINA, F.; MONROY, R.; ATO, M.; NAVARRO, N.; CABALLERO, P.; GARCIA, M^a.; GÓMEZ, A. y MAQUILON, J.J. (1999)

Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la Evaluación de la Calidad de las Universidades. *Informe de Investigación*. Murcia: Universidad de Murcia.

HERNÁNDEZ PINA, F.; NAVARRO, N.; CABALLERO, P. y MAQUILÓN, J.J. (1998)

Ansiedad y enfoques de aprendizaje en alumnos de primer curso de carrera. *Congreso ECER 98*. Ljubljana (Slovenia): Actas del congreso.

HERNÁNDEZ PINA, F.; SERRANO, F. y OREÑA, N. (1993)

Aprendiendo a aprender. Guía didáctica para profesores. Murcia: Grupo Distribuidor Editorial.

HERNÁNDEZ, R. (1982)

El éxito en tus estudios. Orientación del aprendizaje. México: Editorial Trillas.

HERROZ, G. (1988)

El arte de aprender a estudiar. México: Trillas.

HILGARD, E.R. (1979)

Teorías del aprendizaje. México: Trillas.

HILL, J. y OTROS (1971)

Personalize education programs utilizing cognitive style mapping. Bloomfield Hills (Michigan): Oakland Community College.

- HILLMAN, J. (1997)
Emotion. Evanston, IL: Northwest University Press.
- HILLS, P. y POTTER, F. (1979)
Group counselling and study skills. En Hills, P.J. (ed.), *Study and counselling Society for Research into Higher Education*. Guildford: Society for Research into Higher Education.
- HONEY, P. y MUMFORD, A. (1986)
The manual of learning styles. Maidenhead (Berkshire): Ardingly House.
- HONEY, P. y MUMFORD, A. (1989)
The Manual of Learning Opportunities. Maidenhead (Berkshire): P. Honey, Ardingly House.
- HONEY, P. y MUMFORD, A. (1992)
The manual of learning styles. Maidenhead: Peter Honey.
- HOTYAT, F. (1974)
Los exámenes. Argentina: Editorial Kapelusz, 1ª Ed.
- HOWE, M. (1986)
Psicología del aprendizaje. Cómo enseñar a los niños la forma de aprender. Barcelona: Editorial Planeta.
- HUNT, D. (1979)
Learning styles and student needs: An introduction to conceptual level. *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, Reston (Virginia), pp. 27-38.
- HUNTER, I. (1972)
Memory. Great Britain: Cox & Wyman Ltd.
- HYMAN, R. y ROSSOFF, B. (1984)
Matching Learning and Teaching Styles: The Jug and What's in It. *Theory into practice*, 23, 1, pp. 35-43.
- IBÁÑEZ, P. y SAN JUAN, M. (1983)
Aprenda a estudiar. Valladolid: Lex Nova, 3ª Ed.
- IBÁÑEZ, R.; LOPEZ, B.; MARTINEZ, J.; y MENCHEN, F. (1983)
Eficacia en el estudio. Madrid: Anaya.

JARVIS, P. (1987)

Adult Learning in the social context. London: Crom Helm. En Brockbank, A. y McGill, I. (1999). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

JÜCHTER, H. (1979)

Entrenamiento de la memoria. Bilbao: Mensajero.

KAGAN, D. Y FASAN, V. (1988)

Stress and the Instructional Environment. *College Teaching*, 36, 2, pp. 75-81.

KAISER, H. (1960)

The applications of electronic computer to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, pp. 141-151.

KEEFE, J. (1988)

Profiling and utilizing learning style. Reston (Virginia): NASSP.

KEMBER, D. (1996)

The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education*, 31, pp. 341-351.

KEMBER, D. y GOW, L. (1990)

Cultural specificity of approaches to study. *British Journal Educational Psychology*, 60, pp. 356-363.

KEMBER, D. y LEUNG, D. (1998)

The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 395-407.

KEMBER, D., WONG, A. y LEUNG, D.Y.P. (1999)

Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 323-343.

KIRBY, J. (1988)

Style, strategy, and skill in reading. En Schmeck, R.R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.

KIRBY, J.R. (1984) (Ed.)

Cognitive strategies and educational performance. Orlando: Academic Press.

- KIRBY, J.R. y BIGGS, J.B. (1981)
Learning styles, information processing abilities, and academic achievement. Final Report. Australian Research Grants Committee, Belconnen ACT.
- KNAPPER, C. y CROPLEY, A. (1991)
Lifelong learning and Higher Education, 2ª ed. Londres: Kogan Page.
- KOLB, D. (1971)
Individual learning styles and the learning processes. Massachusetts. Sloan School of Management.
- KOLB, D. (1976a)
The learning style inventory: Technical manual. Boston: McBer and Co.
- KOLB, D. (1976b)
Management and learning processes. *California Management Review*, 18(3), pp. 21-31.
- KOLB, D. (1981)
Experiential learning theory and Learning Styles Inventory: A Reply to Freedman and Stump. *Academy of Management Review*.
- KOLB, D. (1984)
Experimental learning: Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.
- KRIMSKY, J.S. (1982)
A comparative analysis of the effects of matching preferences for the environmental element of light and their subsequent reading speed and accuracy scores. Tesis Doctoral. New York: St. John's University.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1997)
Bases Metodológicas de la Investigación Educativa (1ª Reimpresión). Barcelona: Hurtado.
- LÁZARO, A.J. (1992)
La formalización de indicadores de evaluación. *Bordón*, 43 (4), pp. 477-494.
- LE BRAS, F. (1994)
Cómo tomar notas y apuntes. Barcelona: Editorial Iberia.

LEITNER, S. (1984)

Así se aprende. Barcelona: Editorial Herder, 3ª Ed.

LIEURY, A. (1985)

Los métodos mnemotécnicos. Barcelona: Editorial Herder.

LINCH, P.K. (1981)

An analysis of the relationships among academic achievement, attendance and the individual learning style time preferences of eleventh and twelfth grade students identified as initial or chronic truants in a suburban New York school district. Tesis Doctoral. New York: St. John's University.

LOFFICIER, A. (1994)

Éxito en los estudios. Tres actitudes imprescindibles para el estudiante. Madrid: Narcea.

LORAYNE, H. (1993)

Cómo adquirir una supermemoria. Barcelona: Ediciones B.

LOWAR, L. (1981)

Cómo desarrollar la memoria. Barcelona: Editorial De Vecchi.

MACCOBY, E. y JACKLIN, C. (1974)

The psychology of sex differences. Stanford (CA): Stanford University Press.

MADDOX, H. (1990)

Cómo estudiar. Barcelona: Oikos-tau, 10ª Ed.

MAHILLO, J. (1993)

¿Sabes estudiar?. Madrid: Espasa Calpe, 2ª Ed.

MANZO, A.; LORTON, M, y CONDON, M. (1975)

Personality characteristics and learning style preferences of adult basic education students. Kansas City: Center for Resources Development in Adult Education. University of Missouri.

MAQUILÓN, J.J. (2001)

Los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Pedagogía. *Tesis de Licenciatura*. Murcia: Universidad de Murcia.

- MARSHALL, L. y ROWLAND, F. (1983)
A guide to learning independently. The Open University of Educational Technology, Milton Keynes.
- MARTINEZ, P. (1996)
Diseño y evaluación de un programa de Desarrollo Personal y Social: El Autoconcepto. *Tesis Doctoral*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- MARTINEZ, P. (2000)
Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. *Proyecto Docente*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MARTON, F. (1975)
What does I take to learn?. En Entwistle, N. y Hounsell, D. (1975). *How students learn*. Lancaster: Institute for Research and Development in Post Compulsory Education.
- MARTON, F. (1981)
Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976a)
On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976b)
Learning process and strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 115-127.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1984)
Approaches to learning. En Marton et al. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MARTON, F. y SVENSSON, L. (1979)
Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, pp 417-486.
- MARTON, F.; BEATY, E. y DALL'ALBA, G. (1993)
Conceptions of learning. *International Journal of Education Research*, 19, pp. 277-300.

- McCombs, B. (1986)
The Role of the Self-System in Self-Regulated learning. *Annual Meeting of American Educational Research Association*. San Francisco: Actas.
- McCORMICK, C.B.; MILLER, G. y PRESSLEY, M. (1989)
Cognitive strategy research: from basic research to educational applications. New York: Springer-Verlag.
- MEENES, M. (1982)
Cómo estudiar para aprender. Argentina: Paidós.
- MEIRIEU, P. (1992)
Aprender, sí. Pero ¿Cómo?. Barcelona: Octaedro.
- MESSICK, S. (1969)
The criterion problem in the evaluation of instruction. Princeton (N.J.): Educational Testing Services.
- MICHEL, G. (1987)
Aprender a aprender. México: Editorial Trillas, 10ª Ed.
- MIGUEL, J. (1996)
La ansiedad. Madrid: Santillana.
- MILLER, R. (1990)
Banished Knowledge. London: Virago. (Traducido al español). *El saber escrito*. Barcelona: Tusquets, 1990.
- MIRA, E. (1967)
Cómo estudiar y cómo aprender. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 7ª Ed.
- MIRSKY, N. (1995)
El inolvidable libro de la memoria. Barcelona: Editorial Planeta.
- MONEREO, C. (1990)
Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, pp. 3-25.
- MONEREO, C. (1991)
Proyecto curricular sobre estrategias de aprendizaje (PROCESA-PASCAL). Madrid: Instituto Pascal. Documento de uso interno.

- MONEREO, C. (1994)
Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C.; BARBERÀ, E; CASTELLÓ, M. y PÉREZ, M.L. (1997)
Tutoría y orientación educativa en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. *Seminario Interuniversitario de Investigación en Estrategias de Aprendizaje (SINTE).* Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Actas del seminario.
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; CLARIANA, M.; PALMA, M. y PÉREZ, M. (1994)
Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Editorial Graó.
- MONTGOMERY, R. (1988)
Cómo aumentar su memoria. Bilbao: Deusto.
- MORENO, A. (1989)
Metaconocimiento y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 173, pp. 53-58.
- MORENO, J. (1992)
Los exámenes: Un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso a la Universidad en seis países occidentales. Madrid: Fondo de cultura económica.
- MORSEL, A. (1981)
La memoria, no perderla, usarla, mejorarla. Madrid: Altalena.
- MUÑOZ, G. y CUENCA, F. (1982)
Técnicas de trabajo intelectual. Madrid: Editorial Escuela Española.
- NEWBLE, D.J y ENTWISTLE, N. (1986)
Learning styles and approaches; Implications for medical education. *Medical Education*, 20, pp. 162-175.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987)
Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988)
Aprendiendo a aprender. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- O'NEIL, H. (1978)
Learning strategies. New York: Academic Press.
- O'NEIL, H. y SPIELBERGER, C. (1979)
Cognitive and affective learning strategies. New York: Academic Press.
- O'NEIL, M. y CHILD, D. (1984)
Biggs' SPQ: A British study of its internal structure. *British Journal Educational Psychology*, 54, pp. 228-234.
- ONTZA, J. (1980)
Saber estudiar. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- PALACIOS, J.; CARRETERO, M. y MARCHESI, A. (1984)
Psicología Evolutiva. Madrid: Morata. Reimpresión 1985, 1986.
- PALLARES, E. (1984)
Mejora tu modo de estudiar. Bilbao: Mensajero, 3ª Ed.
- PASK, G. (1976)
Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 128-148.
- PASK, G. (1977)
Learning styles, educational strategies and representations of knowledge; Methods and applications: Progress Report 3. London: Social Science Research Council.
- PASK, G. y SCOTT, B. (1972)
Learning strategies and individual competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4, 217-253.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000a)
La evaluación como medio para la mejora de la eficacia y de la calidad del aprendizaje, de la educación y de las instituciones educativas. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Tomo I. Ponencias. Madrid: Actas del Congreso.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000b)
Presentación del monográfico Evaluación de Programas Educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, pp. 251-258.

- PÉREZ JUSTE, R. (2000c)
La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, pp. 261-287.
- PÉREZ, M. (1989)
Enseñar a estudiar. Madrid: Editorial Escuela Española.
- PEREZ, R. (1992)
Evaluación de programas de orientación. *V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: Actas del Seminario.
- PERRY, W. (1981)
Cognitive and ethical growth: the making of meaning. En Chickering, A. (ed), *The Modern American College*. San Francisco: Jossey Bass.
- PIAGET, J. (1977)
El juicio y el razonamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.
- PIAGET, J. (1978)
La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI.
- PIAGET, J. (1983)
El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.
- PIGG, K.; BUSH, L. y LACY, W. (1980)
Learning styles in adult education: A study of county extension agents. *Adult Education*, 30, 4, pp. 233-244.
- PINTRICH, P. y JOHNSON, G. (1990)
Assessing and improving students' learning strategies. *New directions for teaching and learning*, 42, pp. 83-92.
- PIZZO, J. (1981)
An investigation of the relationships between selected acoustic environment and sound, an element of learning style, as they affect sixth grade students' reading achievement and attitudes. *Tesis Doctoral*. New York: St. John's University.
- PLOVNICK, M. (1974)
Individual Learning Styles and the Process of Career Choice in Medical Students. *Tesis Doctoral*. M.I.T. Sloan School of Management.

- PLOVNICK, M. (1975)
Primary care career choice and medical students learning styles. *Journal of Medical Education*, 50, 9, pp. 849-855.
- POZO, J. (1989a)
Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- POZO, J. (1989b)
Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, pp. 8-11.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1998)
Teaching for learning in higher education. Buckingham: Open University Press.
- PUENTE, A. (1994)
Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Madrid: CEPE.
- QUESADA, R. (1991a)
Ejercicios para mejorar la memoria. México: Editorial Limusa.
- QUESADA, R. (1991b)
Leer para aprender. México: Editorial Limusa.
- RADLEY, A. (1980)
Student learning as social practice. En Salmon, P. (1980). *Coming to know*. London: Rutledge.
- RAMSDEN, P. (1984)
The context of learning. En Marton, F. Et al (eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- RAMSDEN, P. (1985)
Student learning research: Retrospective and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4, 1, pp. 52-69.
- RAMSDEN, P. (1988) (ed.)
Improving learning; New perspectives. London: Kogan Page.
- REPETTO, E. (1987)
Evaluación de programas de orientación. En Álvarez, V. (Coord.), *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla: Alfar.

- RIART, J. (1984)
Las técnicas del tiempo de estudio personal (Guía de estudio para estudiantes de 13 a 16 años). Barcelona: Oikos-tau.
- RIECHMANN, S. (1979)
Learning Styles: Their Role in Teaching Evaluation and Course Design. Michigan: ERIC (ED 176136).
- RODRÍGUEZ, S. (1993) (Coord.)
Teoría y Práctica de la Orientación Educativa. Barcelona: P.P.U.
- RODRÍGUEZ, S. (1997)
La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2, pp. 179-214.
- ROGERS, C. (1975)
Libertad y creatividad en la Educación. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C. (1983)
Freedom to learn for the 80s. New York: Merrill Wright. (Traducido al español). *Libertad y creatividad en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós, 1986.
- ROHWER, W. (1984)
An invitation to an educational psychology of studying. *Educational Psychologist*, 19(1), pp. 1-14.
- ROTGER, B. (1984)
Las técnicas de estudio en los programas escolares. Madrid: Editorial Cincel.
- ROWNTREE, D. (1980)
Aprender a estudiar. Barcelona: Herder, 3ª Ed.
- RUTHERFORD, R. (1983)
Aprovechamiento del tiempo. México: Editorial Limusa.
- SAAVEDRA, J. (1988)
Cómo concentrarse en el estudio. Madrid: Editorial Escuela Española.
- SALAS, M. (1990)
Técnicas de estudio para enseñanzas medias y universidad. Madrid: Alianza Editorial.

- SALAS, M. (1996)
Cómo preparar exámenes con eficacia. Madrid: Alianza Editorial.
- SÄLJÖ, R. (1979)
Learning about learning. *Higher Education*, 8, pp. 443-451.
- SÄLJÖ, R. (1982)
Learning and understanding: A study of differences in constructing meaning from a text. Gothenburg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- SÄLJÖ, R. (1988)
Learning in educational setting: Methods of inquiry. En Ramsden, P. (1988) *Improving Learning: New Perspectives*. London: Kogan Page.
- SALMON, P. (1989)
Personal stances in learning. En Weil, S. y McGill, I. (eds), *Making sense of experiential learning*. Buckingham: SRHE / Open University Press.
- SARRAMONA, J. (1984)
Cómo motivar a sus alumnos. Barcelona: Ediciones CEAC.
- SCHEELE, P. (1996)
PhotoReading: Sistema de lectura con toda la mente. Barcelona: Urano.
- SCHMECK, R. (1982)
Inventory of learning Processes. Student learning Styles and Brain Behaviour. Michigan: ERIC (ED 227565).
- SCHMECK, R. (1983)
Learning styles of college students. En Dillon, R. F. y Schmeck, R.R. (Eds.), *Individual differences in cognition*, 1. New York: Academic Press.
- SCHMECK, R. (1988)
Individual differences and learning strategies training. Should we accommodate to personal attributes, or change them?. En Weinstein, C.E., Goetz, E.T. y Alexander, P.A. (Eds.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.

SCHÖN, D. (1983)

The reflective practitioner. New York: Basic Books. (Traducido al español). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHÖN, D. (1987)

Educating the reflective practitioner. London: Jossey-Bass. (Traducido al español). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC, 1992.

SELMES, I. (1988)

Improving Study Skills. London: Hodder & Stoughton. (Traducido al español). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.

SHEA, T. (1983)

An investigation of the relationship among preferences for the learning style element of design, selected instructional environments and reading test achievement of the ninth grade students to improve administrative determinations concerning effective educational facilities. *Tesis doctoral*. New York: St. John's University.

SHORE, B. (1982)

Developing a framework for the study of learning style in High-Level learning. *Students Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research*. Reston (Virginia): NASSP.

SIMS, R. y OTROS (1986)

The reliability and classification stability of the Learning Style Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 3, pp. 753-760.

SMITH, R. (1988)

Learning how to learn. Milton Keynes (U.K.): Open University Press.

SORIANO, E. (1993)

Estrategias de aprendizaje, edad de adquisición y secuenciación de los conceptos matemáticos en niños de seis a ocho años. *Tesis Doctoral*. Murcia: Universidad de Murcia.

STERNBERG, R. (1986)

Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills. San Diego: Harcourt Brace. Jovanovich.

- STERNBERG, R. (1999)
Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión. Barcelona: Paidós.
- STUFFLEBEAM, D. et AL (1971)
Educational evaluation and decision making. Itasca: Peacock.
- SWENSON, L. (1976)
Study skill and learning. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SWENSON, L. (1977)
On qualitative differences in learning: III.-study skill and learning.
British Journal of Educational Psychology, 47, pp. 233-243.
- TABACHNICK, B. y FIDELL, L. (1989)
Using multivariate statistics. Northridge (CA): Harper Collins Pub.
- TAYLOR, E. (1984)
Orientation to study: A longitudinal investigation of two degrees in one university. *Tesis Doctoral.* University of Surrey.
- TERRELL, I y VENN, G. (1997)
A critical evaluation of the use of portfolios and journals as an aid to reflection in the development of competence. Frankfurt: ECER. En Brockbank, A. y McGill, I. (1999). *Facilitating reflective learning in Higher Education.* Buckingham: Open University Press.
- THOMAS, P.R. y BAIN, J.D. (1984)
Contextual dependence of learning approaches: The effects of assessments. *Human Learning*, 3, pp. 227-240.
- TRIGWELL, K. y PROSSER, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches on learning outcomes. *Higher Education*, 22, pp. 251-266.
- TRIGWELL, K. y PROSSER, M. (1995)
Increasing faculty understanding of teaching. En Wright, W. y otros. (eds.), *Teaching improvement practices.* Bolton, MA: Anker.
- TUKEY, J. (1977)
Exploratory data analysis. Reading, MA: Addison-Wiley.

- UNESCO (1972)
Aprender a ser. París: UNESCO.
- WARD, J. (1975)
Psychology applied to education. En Entwistle, N. y Hounsell, D. (1975). *How students learn*. Lancaster: Institute for Research and Development in Post Compulsory Education.
- WATKINS, D. (1982)
Identifying the study process dimension of Australian University Students. *Australian Journal of Education*, 26, pp. 76-85.
- WATKINS, D. (1987)
Academic locus of control: A relevant variable at tertiary level?. *Higher Education*, 16, pp. 221-229.
- WATKINS, D. (1988)
The motive/strategy model of learning processes: Some empirical findings. *Instructional Science*, 17, pp. 159-168.
- WATKINS, D. y HATTIE, J. (1981)
The learning processes of Australian university students: Investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 384-393.
- WATKINS, D. Y HATTIE, J. (1983)
A longitudinal study of learning processes of tertiary students. *Annual Conference of Australia Association of Educational Research*. Canberra: Actas del congreso.
- WEIL, S. y MCGILL, I. (1989)
Making Sense of experiential learning. Milton Keynes: SRHE / Open University Press.
- WEINSTEIN, C. (1988)
Assessment and training of student learning strategies. En Schmeck, R.R. (Ed.), *Learning styles and learning strategies*. New York: Plenum.
- WEINSTEIN, C. y MAYER, R. (1986)
The teaching of learning strategies. En Wittrock, M., *Handbook of Research on Teaching*. London: Macmillan Pub.

WHEELER, R. (1983)

An investigation of the degree of academic achievement evidenced when second grade learning disabled students perceptual preferences are matched and mismatched with complementary sensory approaches to beginning reading instruction. *Tesis Doctoral*. New York: St. John's University.

WHITE, R. (1979)

Learning Style Preferences of technical education students. *Tesis Doctoral*. Ohio: University of Ohio.

WILKINSON, L. (1990)

SYSTAT, Manual del Usuario. Illinois: Evaston

WITKIN, H. (1975)

Some implications of research on cognitive style for problems of education. En Whitehead, J. M. (ed.), *Personality and Learning*. London: Hodder and Stoughton.

