

**Género y Aprendizaje: Un Estudio sobre las Diferentes Estrategias y Hábitos
de Estudio de Hombres y Mujeres de la Universidad de La Laguna**

Alumna: Andrea Plasencia Pimentel

Tutor académico: Luis Alberto García García

Trabajo de Fin de Grado de Psicología

Facultad de Psicología y Logopedia

Universidad de La Laguna, curso académico 2020-2021

Género y Aprendizaje: Un Estudio sobre las Diferentes Estrategias y Hábitos de Estudio de Hombres y Mujeres de la Universidad de La Laguna

Resumen: El objetivo de este trabajo es el análisis de las diferencias en el alumnado universitario en base a la aplicación de distintas estrategias y hábitos de estudio. Este estudio se ha llevado a cabo con un total de 1195 estudiantes (251 hombres y 944 mujeres), representando la totalidad de estudiantes de 3º de psicología desde 2013 hasta 2020. A través de la batería de cuestionarios HERGAR se evaluaron las estrategias cognitivas y de control en el estudio, los estilos de aprendizaje y los motivos y estrategias motivacionales en el estudio utilizadas por dicho alumnado, además de su motivación, satisfacción y percepción del rendimiento en la carrera. Para la evaluación del estrés académico se aplicaron las pruebas Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) y el Inventario SISCO del Estrés Académico. Para el análisis de datos se llevó a cabo una prueba de diferencias de medias t – Student para grupos independientes. Mediante los resultados obtenidos se pueden establecer diferentes perfiles entre hombres y mujeres en la utilización de distintos hábitos y estrategias de aprendizaje, así como en los factores emocionales evaluados (burnout y estrés académico). Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas en el rendimiento (nota final) de las mujeres y los hombres estudiantes de psicología.

Palabras clave: Género, Rendimiento, Estrategias, Aprendizaje

Abstract: The objective of this study is to analyse the differences among university students based on their study habits and strategies. It has been carried out with a total of 1195 students (251 men and 944 women) that represent the entirety of third-year psychology students from 2013 to 2020. The HERGAR test battery was used to measure these students' cognitive and study management strategies as well as their motivation, satisfaction, and self-perceived performance in the degree. To evaluate academic stress, the Maslach Burnout Inventory- Student Survey (MBI-SS) and SISCO Inventory of Academic Stress were applied. The data was then analysed using a t -student mean differences test for independent samples. The results show clear differences between men and women's use of learning methods and their cognitive, motivational, and study management strategies, as well as differences in terms of emotional factors (academic stress and burnout). Nonetheless, there was no significant difference in performance (final grade) between male and female psychology students.

Key words: Gender, Performance, Strategies, Learning

Introducción

El rendimiento, ya sea académico o en otros ámbitos, siempre ha sido un objeto de estudio para diversos/as investigadores/as. Específicamente, se ha intentado averiguar las mejores maneras en las que puede cuantificarse, y cuales son aquellos factores que lo mejoran o empeoran. Uno de los factores que ha sido foco de estudio es el género, sobre todo desde la Psicología de las Diferencias Individuales.

Desde las influencias del funcionalismo, se ha considerado que las mujeres eran menos inteligentes que los hombres y que, por tanto, se beneficiaban menos que los hombres de la educación, que debían obedecer a sus fuertes instintos maternales y que era bastante improbable que hubiese mujeres de éxito (Brannon, 2008). Estas creencias se pueden ver plasmadas en una amplia serie de investigaciones para demostrar estas diferencias entre hombres y mujeres en el área de la inteligencia (véase a autores como Joseph Gall con la frenología, Alexander Bain y Georges Romanes atribuyendo relaciones entre el tamaño cerebral y la capacidad intelectual, entre otros) (Matud, 2020), y cuyos resultados hicieron eco en muchas otras áreas, limitando las oportunidades de las mujeres al ámbito de lo privado. Sin embargo, es con el desarrollo de los tests mentales y de las medidas de cociente intelectual (CI) que, en los años 30, reveló que no existen tales diferencias entre hombres y mujeres en la capacidad mental general (Ashmore, 1990). A pesar de ello, esto no erradicó por completo la idea de las diferencias de género en la inteligencia, sino más bien creó un camino para el estudio de las “habilidades cognitivas”. Así, se ha llegado a encontrar que los hombres puntúan más alto en pruebas de razonamiento verbal, razonamiento abstracto y cálculo, mientras que las mujeres tienen puntuaciones superiores en las pruebas de lenguaje y ortografía (Echeverri et al., 2007).

Como podrá entenderse, una de las mayores repercusiones de este periodo fue la consideración de las mujeres como inferiores y renegadas debido a los resultados

encontrados en el mundo de la ciencia, impidiendo el acceso de las mujeres a los estudios básicos o limitando la enseñanza a los conocimientos necesarios para el mundo doméstico, aún cuando el derecho a la educación de niños y niñas se hizo obligatoria en 1857. No sería hasta el S. XIX, coincidiendo con el nacimiento de la psicología como ciencia empírica y disciplina académica, que las mujeres serían capaces de reservar su puesto en la educación superior (Matud, 2020). Esta lucha por la igualdad ha logrado que, actualmente, sean las mujeres la población mayoritaria en diversas ramas de Ciencias de la Salud (García, 2019).

Por lo tanto, al menos en las carreras de Ciencias de la Salud, es posible realizar estudios sobre si los hombres y mujeres utilizan o no las mismas habilidades para poder resolver un mismo problema (Martín del Buey y Camarero, 2001) y, además, tener un visión más amplia sobre su rango de capacidades de aprendizaje (Jiménez et al., 2019) Las diferencias que aquí se plantean se basan en los distintos hábitos y estrategias de aprendizaje que cada grupo utiliza para hacer frente al estudio, y cómo esto afecta a su rendimiento. Así, como recogen Capdevilla y Bellmunt (2016), los hábitos son aquellos comportamientos automatizados que se han ido adquiriendo a lo largo del tiempo, tras numerosas repeticiones, y facilitan la ejecución de cualquier actividad. Por otro lado, los hábitos se diferencian de las estrategias de aprendizaje en que las últimas se engloban dentro del método de estudio como pautas concretas y particulares que se utilizan para favorecer el aprendizaje (Hernández y García, 1991).

Los motivos o motivaciones por el estudio son otro factor personal que juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, en el rendimiento académico (Núñez et al., 2011). En relación con esto, también ha resultado de interés investigar sobre las emociones y el bienestar psicológico en los universitarios (García-Alandete, 2013). Como se menciona en Hamaideh y Hamdan-Mansour (2013), se pueden observar claras diferencias entre mujeres y hombres en cuanto a sus niveles de depresión, estrés, ansiedad, satisfacción con la

vida, motivación de logro y autoestima, además de otras variables que, a su vez, han servido como buenas predictoras del rendimiento académico.

En el caso particular del género, se han de tomar en consideración otros aspectos que pueden estar afectando al rendimiento desde un foco más centrado en lo social, y que por tanto no pueden separarse de la intervención educativa. Uno de estos fenómenos que se ha hecho conocido en los estudios sociales es la “Amenaza del Estereotipo”, cuyo estudio comenzó con las investigaciones de Steele y Arosón en 1995. Según esta teoría, el rendimiento se puede ver afectado en situaciones que pueden activar un estereotipo negativo ligado al grupo social al que se pertenece (Furrer, 2013). Así, podría esperarse que las mujeres, a pesar de no ser el grupo minoritario (cuantitativamente) en una carrera, ciertas situaciones académicas podrían generar un gran nivel de estrés que termine repercutiendo en su rendimiento, sobre todo si la tarea a realizar conecta a un nivel personal sobre la construcción de su autoconcepto.

Por otro lado, también resulta de interés entender y conocer aquellas áreas que han sido masculinizadas (como se puede observar en las carreras más técnicas), y cómo esto puede afectar al compromiso de las mujeres que deseen participar o perseguir un futuro en este tipo de estudios (Tartari y Salter, 2015). Además, tampoco debería olvidarse el papel de las expectativas del entorno en función del género, como estas se incorporan al autoconcepto e impactan en el desempeño (Torres, 2011).

En lo que respecta de forma más directa al ámbito educativo, otras investigaciones han encontrado diferencias distintivas entre los hombres y mujeres de diferentes muestras de alumnado universitario en sus hábitos y estrategias de aprendizaje. En general, estos estudios han encontrado que las mujeres hacen uso de una mayor cantidad de estas estrategias que los hombres, las cuáles suelen ser de ayuda al estudio, de recuerdo, de autorregulación y de apoyo social. Mientras,

los hombres utilizan un método de estudio más autónomo, metacognitivo, de relación entre contenidos y práctico en el aprendizaje. Sin embargo, también puntualizan que muchas veces estas diferencias se ven sujetas al tipo de asignatura, carrera y exigencias en tareas universitarias (véase Martín del Buey y Camarero, 2001; Cano, 2000; Sepúlveda et al., 2011; Romero et al., 2018).

Asimismo, otros estudios han estudiado el bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento de hombres y mujeres en el ámbito académico y han encontrado que las mujeres son quienes informan de mayores niveles de estrés. Al mismo tiempo, utilizan más estrategias de afrontamiento, recurriendo en mayor medida al apoyo social, mientras que los hombres utilizan más estrategias de desconexión, reevaluación positiva o planificación (Bonneville-Roussy et al., 2016; González et al., 2009; Hamaideh y Hamdan-Mansour, 2013).

Por otro lado, en la literatura, la motivación ha sido un gran tema a desarrollar tanto el ámbito educativo (motivación por ciertas asignaturas, cómo la motivación impacta en el rendimiento...) como en el ámbito social (cómo los estereotipos y roles de género pueden llegar a condicionar la motivación y/o el interés por ciertas actividades) (Meece et al., 2006). Principalmente, en lo que respecta a la relación de la motivación con el rendimiento, varios estudios han encontrado un efecto indirecto de la motivación sobre el desempeño por medio de la autoeficacia (Meece et al., 2006; Yusuf, 2011) y las emociones (González et al., 2011). Sin embargo, otros estudios han encontrado que la motivación de logro es una fuerte variable predictora del rendimiento académico (Hamaideh y Hamdan-Mansour, 2013; Kaufman et al., 2008; Yusuf, 2011), sobre todo cuando se estudia su efecto en varones (Garrido, 1991).

A pesar de estas y otras muchas investigaciones, hay aspectos del aprendizaje que han sido poco estudiados. Este es el caso de las estrategias de control en el estudio, hábitos y estrategias motivacionales para el estudio y motivos diferenciales

en el estudio y en el aprendizaje. Por esta razón, el objetivo de este trabajo consiste en comparar las diferencias existentes entre hombres y mujeres en los hábitos motivacionales para el estudio, estrategias de aprendizaje (cognitivo y de control en el estudio), estilos de aprendizaje, motivos diferenciales para el estudio, Burnout y estrés académico. Las hipótesis que formulamos al respecto son (1) Existen diferencias en el rendimiento (nota final) de hombres y mujeres, y (2) Las mujeres y los hombres presentan distintas estrategias y hábitos de aprendizaje, estilos de pensamiento, motivaciones y maneras de experimentar y controlar el estrés académico.

Método

Muestra

En este estudio se ha contado con una muestra de 1195 alumnos y alumnas pertenecientes tanto al turno de mañana como el de tarde, que han realizado la asignatura de Evaluación e Intervención Psicoeducativa en el 3º curso del Grado de Psicología en la Universidad de La Laguna. Esta muestra contiene desde la promoción del año 2012/2013 hasta la del año 2019/2020.

Como se puede observar en la tabla 1, la muestra está formada en mayor parte por mujeres, siendo este grupo el 79% de la muestra, frente al grupo de hombres que conforman el 21% restante.

Tabla 1

Sexo y porcentaje de la muestra

Sexo	N	%
Mujeres	944	79
Hombres	251	21

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la realización de este estudio fueron los siguientes:

- **Cuestionario sobre Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA) (Hernández y García, 1991):** Prueba compuesta por 44 ítems, clasificados en 11 factores: Estructuración, Elaboración, Esencialización, Aprendizaje Receptivo, Comprensión Elaborada, Aprendizaje Mecánico-Superficial, Voz Alta, Nemotecnia, Maximalista, Aprendizaje Repetitivo y Aprendizaje Cooperativo y Oral (Ver Anexo A).
- **Cuestionario sobre Estrategias de Control en el Estudio (ECE) (Hernández y García, 1991):** Prueba compuesta por 17 ítems, clasificados en 3 factores: Revisión, Planificación y Búsqueda de alternativas. (Ver Anexo B)
- **Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje (ESTAP) (Hernández y García, 1991):** Esta prueba consta de 100 ítems, los cuales se encuentran agrupados en 13 factores diferentes: Productivo, Autorregulado, Estratégico ante demandas, Teórico, Básico, Convergente, Superficial, Divergente, Práctico en el estudio, Reproductivo, Inmerso, Atomista y Preferencia por el Trabajo Personal (Ver Anexo C)
- **Cuestionario sobre Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME) (Hernández y García, 1991):** Esta prueba está compuesta por por 44 ítems, las cuales se clasifican en 11 factores: Hábitos de interés y concentración, Superar las dificultades

emocionales, Actividad y egoimplicación, Valoración de logros, Sentido funcional, Interconexión y ampliación, Aproximación gradual, Anticipación facilitadora, Descarga ante tensión, Descanso y variación y Relajación y ánimo (Ver Anexo D)

- **Cuestionario sobre Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA) (Hernández y García, 1991):** Prueba de 36 ítems, los cuales se dentro de 9 factores: Epistémico, Asociativo, Responsabilidad y Proyecto, Aversión al estudio, Desmotivación por el logro, Autoría, Dependencia social de logro, Reactancia al control externo y Rechazo motivación extrínseca (Ver Anexo E).

El formato de de respuesta es de tipo Likert (1= No lo hago nunca, 2= Lo hago pocas veces, 3= Lo hago algunas veces, 4= Lo hago bastantes veces y 5 = Lo hago siempre) para toda la batería de cuestionarios HERGAR, creados por Hernández y García (1991). El/la participante debe indicar su nivel de acuerdo con los ítems que se le presentan.

- **Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002):** Prueba compuesta por 15 ítems, clasificados en 3 factores: Agotamiento, Cinismo y Autoeficacia Académica (Ver Anexo F)

El formato de respuesta es una escala tipo Likert (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = Alguna vez, 4 = Bastantes veces, 5 = Casi siempre y 6 = Siempre). El/la participante debe informar sobre la frecuencia con la que experimenta las situaciones planteadas en los ítems, las cuales describen situaciones de agotamiento, cinismo y autoeficacia ante el estudio.

- **Inventario SISCO de Estrés Académico (Barraza, 2007):** Prueba compuesta por 31 ítems, distribuidos de manera que existe (Ver Anexo G).
 - Un ítem de filtro en términos dicotómicos (sí-no), el cual determina si el/la encuestado/a puede o no contestar el cuestionario.
 - 1 ítem, con formato de respuesta tipo Likert del 1 (Nunca) al 5 (Mucho), identificando la intensidad del estrés académico
 - 8 ítems, con formato de respuesta tipo Likert (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = Algunas veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre), los cuales permiten conocer la frecuencia en la que el entorno académico posee estímulos estresores.
 - 15 ítems, con formato de respuesta tipo Likert (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 =Algunas veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre), con los que se pueden identificar la frecuencia de síntomas o reacciones a estímulos estresores (física y psicológicamente)
 - 6 ítems, con formato de respuesta tipo Likert (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = Algunas veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre), los cuales permiten registrar la frecuencia de utilización de estrategias de afrontamiento.

Procedimiento

Para empezar la recogida de datos, todos los instrumentos mencionados con anterioridad fueron incluidos en un cuestionario online, creado por medio de la plataforma de formularios de Google. El enlace a este cuestionario fue colocado en el aula virtual de la asignatura del 3º curso de Psicología “Evaluación e Intervención Psicoeducativa”, para que todo el alumnado matriculado en la misma pudiese acceder. Es importante resaltar que el profesorado encargado de esta asignatura ha

sido el mismo durante todos los cursos académicos de esta asignatura. Esto quiere decir que se han utilizado los mismos criterios de evaluación y metodología para todo el alumnado.

Análisis de Datos

La base de datos ha sido analizada por medio del programa estadístico "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS), versión 21.

En primer lugar, para poder contrastar las hipótesis planteadas en este estudio, se realizó una prueba de diferencias de medias de t-Student para muestras independientes sobre la variable "Género", la cual se dividía en hombres (N = 251) y mujeres (N = 944). De esta forma, se intenta, a través de este análisis de datos, conseguir si existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de estos dos grupos en el rendimiento académico (Nota final) y observar las diferencias en sus Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA), Estrategias de Control de Estudio (ECE), Estilos de Aprendizaje (ESTAP), Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME), Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA), en el Burnout (MBI-SS) y Estrés Académico (SISCO).

En segundo lugar, se realizaron correlaciones con la variable "Nota Final" y todos los factores anteriormente mencionados, de manera que se pudiesen conocer las relaciones entre ellos y tener, así, una mejor comprensión de las estrategias y hábitos de estudio utilizados por hombres y mujeres y su impacto en el rendimiento académico.

Resultados

Resultados de la t-student para Muestras Independientes

En los resultados, encontrados en la Tabla 2, se observan diferencias significativas en el únicamente en el aspecto motivacional, donde las chicas

presentan mucho más interés/motivación por la carrera que los chicos ($t(369,076) = -2,625$; $p < .01$)

Tabla 2

Diferencias de medias t–Student para muestras independientes (Motivación por la carrera)

Factor	Género	N	X	Dx	t(gl)	Sig.
La motivación o el interés actual que despierta en mí la carrera es:	1	251	3.58	.901	-2,625(369,076)	.006**
	2	944	3.75	.825		

Nota. Hombres (1); Mujeres (2)

$p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)

En lo que respecta a las Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA) (Tabla 3), los resultados muestran que las mujeres utilizan mayores estrategias de estructuración ($t(1193) = -7.612$; $p < .05$), de esencialización ($t(363,794) = -8,890$; $p < .001$), repetición en voz alta ($t(375,612) = -8.035$; $p < .001$) y de mnemotecnia ($t(1193) = -2.298$; $p < .05$). Por el otro lado, los hombres utilizan más estrategias de elaboración ($t(1193) = 2.511$; $p < .001$) y de aprendizaje receptivo ($t(375,721) = 4.021$; $p < .001$)

Tabla 3

Diferencias de medias t–Student para muestras independientes (ECA)

Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA)						
Factor	Género	N	X	Dx	t(gl)	Sig.
Estructuración	1	251	3.11	.747	-7.612(1193)	.000***
	2	944	3.51	.721		
Elaboración	1	251	3.63	.755	2.511(1193)	.012*

	2	944	3.50	.758		
Esencialización	1	251	3.41	.633	-8,890(363,794)	.000***
	2	944	3.81	.568		
Aprendizaje Receptivo	1	251	2.41	.796	4,021(375,721)	.000***
	2	944	2.19	.748		
Voz Alta	1	251	2.91	1.073	-8,035(375,612)	.000***
	2	944	3.51	1.008		
Mnemotecnia	1	251	3.45	1.060	-2.298(1193)	.022*
	2	944	3.61	1.017		

Nota. Hombres (1); Mujeres (2)

$p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)

En cuanto a las Estrategias de Control en el Estudio (ECE) (Tabla 4), las mujeres utilizan significativamente más que los hombres las estrategias de revisión ($t(1193) = -8.563$; $p < .001$) y de planificación ($t(348,588) = -9,304$; $p < .001$) al momento de estudiar.

Tabla 4

Diferencias de medias t–Student para muestras independientes (ECE)

Estrategias de control en el Estudio (ECE)						
Factor	Género	N	X	Dx	t(gl)	Sig.
Revisión	1	251	3.53	.737	-8.563(1193)	.000***
	2	944	3.95	.668		
Planificación	1	251	3.43	.885	-9,304(348,588)	.000***
	2	944	3.99	.741		

Nota. Hombres (1); Mujeres (2)

$p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)

Por otro lado, en los Estilos de Aprendizaje (ESTAP) (Tabla 5), se observa que los hombres utilizan más los estilos productivos ($t(1193) = 3.985$; $p < .001$), teóricos ($t(1193) = 3.428$; $p < .001$), básicos ($t(1193) = 2.448$; $p < .05$), prácticos en el estudio ($t(1193) = 5.099$; $p < .001$) e inmersos ($t(1193) = 2.895$; $p < .01$). Mientras, las mujeres tienen mayor tendencia a estilos de autorregulación ($t(365,767) = -5,907$; $p < .001$), estratégico ante las demandas de los/as profesores/as ($t(361,218) =$

-3,726; $p < .001$), atomista ($t(1193) = -2.994$; $p < .01$) y con una preferencia al trabajo personal ($t(1193) = -2.452$; $p < .05$)

Tabla 5

Diferencias de medias t–Student para muestras independientes (ESTAP)

Estilos de Aprendizaje (ESTAP)						
Factor	Género	N	X	Dx	t(gl)	Sig.
Productivo	1	251	3.37	.649	3.985(1193)	.000***
	2	944	3.19	.634		
Autorregulado	1	251	3.53	.610	-5,907(365,767)	.000***
	2	944	3.78	.551		
Estratégico Demandas	1	251	3.15	.927	-3,726(361,218)	.000***
	2	944	3.39	.821		
Teórico	1	251	3.52	.719	3.428(1193)	.001***
	2	944	3.34	.746		
Básico	1	251	2.36	.679	2.448(1193)	.015*
	2	944	2.25	.667		
Práctico en el estudio	1	251	3.14	.531	5.099(1193)	.000***
	2	944	2.95	.507		
Inmerso	1	251	2.51	.825	2.895(1193)	.004**
	2	944	2.35	.740		
Atomista	1	251	2.32	.680	-2.994(1193)	.003**
	2	944	2.47	.718		
Preferencia Trabajo Personal	1	251	3.29	.821	-2.452(1193)	.014*
	2	944	3.42	.762		

Nota. Hombres (1); Mujeres (2)

$p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)

En lo que respecta a los Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME) (Tabla 6), los resultados apuntan a que las mujeres tienen más hábitos de interés y concentración ($t(1193) = -2.522$; $p < .05$), superación de las dificultades emocionales ($t(1193) = -3.701$; $p < .001$), actividad y egoimplicación ($t(1193) = -6.198$; $p < .001$), valoración de logros ($t(1193) = -5.864$; $p < .001$), aproximación gradual ($t(366,172) = -8,655$; $p < .001$) y descarga ante tensión ($t(1193) = -5.177$; $p <$

.001). Mientras, los hombres solo se diferenciaron en un tipo de hábito: relajación y ánimo ($t(1193) = 2.589$; $p < .05$).

Tabla 6

Diferencias de medias t–Student para muestras independientes (HEME)

Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME)						
Factor	Género	N	X	Dx	t(gl)	Sig.
Hábitos de interés y concentración	1	251	3.03	.737	-2.522(1193)	.012*
	2	944	3.17	.748		
Superar las dificultades emocionales	1	251	3.08	.647	-3.701(1193)	.000***
	2	944	3.25	.641		
Actividad y egoimplicación	1	251	3.22	.637	-6.198(1193)	.000***
	2	944	3.50	.617		
Valoración de logros	1	251	3.59	.689	-5.864(1193)	.000***
	2	944	3.87	.653		
Aproximación gradual	1	251	2.99	.705	-8,655(366,172)	.000***
	2	944	3.41	.638		
Descarga ante tensión	1	251	2.26	.768	-5.177(1193)	.000***
	2	944	2.55	.785		
Relajación y ánimo	1	251	2.32	.714	2.589(1193)	.010*
	2	944	2.19	.677		

Nota. Hombres (1); Mujeres (2)

$p < .05$ (*); $p < .01$ (); $p < .001$ (***)**

En relación con los Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA) (Tabla 7), por un lado, las mujeres parecen tener una motivación epistémica hacia el aprendizaje ($t(1193) = -2.516$; $p < .05$), con un gran sentido de responsabilidad y obligación hacia los proyectos y metas futuras ($t(1193) = -5.294$; $p < .001$), centradas en la propia capacidad de logro. Por otro lado, los hombres

presentan una gran aversión al estudio ($t(1193) = 6.433$; $p < .001$), así como una desmotivación por el logro ($t(1193) = 2.895$; $p < .01$). También, existe una reactancia al control externo (presión de las normas y/o obligaciones a través de premios o esfuerzo) ($t(1193) = 5.356$; $p < .001$) y un rechazo a la motivación extrínseca ($t(1193) = 3.298$; $p < .001$). Sin embargo, parecen tener un gran interés por el estudio que les permite hacer aportaciones personales, generar nuevas ideas de su propia autoría ($t(1193) = 3.152$; $p < .01$)

Tabla 7

Diferencias de medias t–Student para muestras independientes (MODA)

Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA)						
Factor	Género	N	X	Dx	t(gl)	Sig.
Epistémico	1	251	3.76	.549	-2.516(1193)	.012*
	2	944	3.86	.591		
Responsabilidad y proyecto	1	251	3.41	.748	-5.294(1193)	.000***
	2	944	3.68	.697		
Aversión al estudio	1	251	2.17	.698	6.433(1193)	.000***
	2	944	1.86	.667		
Desmotivación por el logro	1	251	2.05	.602	2.895(1193)	.004**
	2	944	1.93	.575		
Autoría	1	251	3.51	.830	3.152(1193)	.002**
	2	944	3.33	.828		
Reactancia al control externo	1	251	3.07	.837	5.356(1193)	.000***
	2	944	2.75	.823		
Rechazo motivación extrínseca	1	251	2.70	.949	3.298(1193)	.001***
	2	944	2.48	.926		

Nota. Hombres (1); Mujeres (2)

$p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)

En referencia a los aspectos más emocionales, se encuentra el Inventario Maslach para Burnout (MBI-SS) (Tabla 8) y el Inventario SISCO de Estrés Académico (Tabla 9). En cuanto a los resultados del primero, se puede observar que las mujeres presentan más agotamiento ($t(1193) = 2.715$; $p < .01$), tanto físico y mental, en cuanto a la carrera, pero existe una mayor autoeficacia académica ($t(1193) = -2.346$; $p < .05$). Por otra parte, los hombres presentan mayoritariamente una actitud cínica ($t(1193) = 2.715$; $p < .01$) ante los estudios.

Finalmente, en el caso del Inventario SISCO para medir el estrés académico, todos los resultados han sido a favor del grupo de mujeres. Se ve, entonces, que se suelen identificar con situaciones académicas que resultan estresantes ($t(1122) = -9.263$; $p < .001$) (evaluaciones, competitividad, sobrecarga de tareas, etc), manifestándose este estrés por medio de reacciones físicas ($t(1117) = -9.562$; $p < .001$) (fatiga, dolores, trastornos del sueño, etc), psicológicas ($t(1121) = -5.185$; $p < .001$) (inquietud, tristeza/depresión, aumento de la irritabilidad, etc) y comportamentales ($t(1127) = -3.350$; $p < .001$) (conflictos, discusiones, desgana, aumento o reducción de alimentos, etc). Sin embargo, también son las que más utilizan diversas estrategias de afrontamiento ($t(313,052) = -4,752$; $p < .001$) para hacer frente a este estrés y sus consecuencias (asertividad, elaborar planes/organización, ventilación, elogios a sí mismo, etc).

Tabla 8

Diferencias de medias t–Student para muestras independientes (MBI-SS)

Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)						
Factor	Género	N	X	Dx	t(gl)	Sig.
Cinismo	1	251	2.68	1.231	2.715(1193)	.007**
	2	944	2.44	1.208		
Agotamiento	1	251	3.07	1.009	-4.438(1193)	.000***
	2	944	3.38	.993		
Eficacia	1	251	4.16	.847	-2.346(1193)	.019*
	2	944	4.29	.793		

Nota: Hombres (1); Mujeres (2)

$p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)

Tabla 9*Diferencias de medias t-Student para muestras independientes (SISCO)*

Inventario SISCO del Estrés Académico						
	Género	N	X	Dx	t(gl)	Sig.
Situaciones académicas estresantes	1	225	2.94	.626	-9.263(1122)	.000***
	2	899	3.35	.582		
Reacciones físicas	1	220	2.34	.784	-9.562(1117)	.000***
	2	899	2.90	.772		
Reacciones psicológicas	1	225	2.66	.891	-5.185(1121)	.000***
	2	898	3.01	.888		
Reacciones comportamentales	1	226	2.54	.911	-3.350(1127)	.001***
	2	903	2.75	.841		
Estrategias de Afrontamiento	1	227	2.72	.656	-4,752(313,052)	.000***
	2	897	2.94	.556		

Nota. Hombres (1); Mujeres (2) **$p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)**

Finalmente, en la Tabla 10 se puede comprobar que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en el rendimiento académico (Nota Final) en la división en Alto y Bajo rendimiento cuando se establece como factor la variable Género ($t(246,181) = 1.087$; $p > .05$).

Tabla 10*Diferencias de medias t-Student para muestras independientes (Nota Final)*

Factor	NotaFinalAgru	N	X	Dx	t(gl)	Sig.
Género	RendimientoAlto	137	1,81	.394	1,087(246,181)	.275
	RendimientoBajo	122	1,75	.432		

Nota. Hombres (1); Mujeres (2) **$p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)**

Resultados de las Correlaciones con la Nota Final

En la tabla 11 se observa que la nota final correlaciona positivamente con la Nota de acceso ($p < .001$), con la percepción de su rendimiento ($p < .001$), con la motivación/interés actual que despierta la carrera ($p < .001$) y con la satisfacción con el rendimiento académico ($p < .001$), siendo la de mayor peso la percepción del rendimiento ($r = .622$).

Tabla 11

Correlaciones entre Nota Final, Nota de Acceso, Percepción del Rendimiento, Satisfacción con el Rendimiento y Motivación por la carrera

	Nota Acceso	Mi rendimiento académico durante la carrera ha sido:	La motivación o el interés actual que despierta en mi la carrera es:	Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en la carrera
r	,444	,622	,171	,488
Nota Final Sig	,000***	,000***	,000***	,000***
N	791	797	797	797

$p < .05$ (*); $p < .01$ (); $p < .001$ (***)**

En la tabla 12, la Nota Final, en lo que respecta a las Estrategias Cognitivas de Aprendizaje, correlaciona positivamente con las estrategias de elaboración ($p < .001$) y aprendizaje maximalista ($p < .01$), siendo la de mayor peso la elaboración ($r = .129$). Por otro lado, la nota final correlaciona negativamente con aprendizaje receptivo ($p < .01$), aprendizaje mecánico-superficial ($p < .001$) y aprendizaje repetitivo ($p < .01$), teniendo el mayor peso el aprendizaje mecánico-superficial ($r = -.163$).

Tabla 12*Correlaciones entre Nota Final y Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA)*

		Elabora	Recept	Mec-Sup	Maxi	Repe
	r	,129	-,108	-,163	,099	-,113
Nota Final	Sig	,000***	,002**	,000***	,005**	,001***
	N	797	797	797	797	797

 $p < .05$ (*); $p < .01$ (); $p < .001$ (***)**

En cuanto a las Estrategias de Control en el Estudio, en la tabla 13 se encuentran los resultados en los cuales se observan que la Nota Final correlaciona positivamente con los 3 factores: Revisión ($p < .001$), Planificación ($p < .001$) y Búsqueda de Alternativas ($p < .01$), siendo la de mayor peso la Revisión ($r = .273$).

Tabla 13*Correlaciones entre Nota Final y Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*

		Revisión	Planificación	Bus. Alternativas
	r	,273	,215	,109
Nota Final	Sig	,000***	,000***	,002**
	N	797	797	797

 $p < .05$ (*); $p < .01$ (); $p < .001$ (***)**

En la tabla 14 se comprueban las correlaciones entre Nota Final y Estilos de Aprendizaje. Por un lado, la Nota Final correlaciona significativamente, y en positivo, con los estilos Productivo ($p < .001$), Autorregulado ($p < .001$) y Preferencia por Trabajo Personal ($p < .001$), teniendo un mayor peso el estilo Autorregulado ($r = .354$). Por otro lado, correlaciona negativamente con los estilos Básico ($p < .001$), Superficial ($p < .001$), Práctico en el Estudio ($p < .001$), Reproductivo ($p < .001$) y Atomista ($p < .01$), siendo el estilo de Práctico en el Estudio el que mayor peso tiene con respecto a la Nota Final ($r = -.226$)

Tabla 14*Correlaciones entre Nota Final y Estilos de Aprendizaje (ESTAP)*

		Produc	Autorr	Basic	Superfi	Pract	Reprod	Atom	TrabPe
	r	,172	,354	-,160	-,181	-,226	-,148	-,108	,175
Nota Final	Sig	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,002**	,000***
	N	797	797	797	797	797	797	797	797

 $p < .05$ (*); $p < .01$ (); $p < .001$ (***)**

En lo que respecta a los Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio, en la tabla 15 se resumen los resultados de las correlaciones con la nota final. En cuanto a correlaciones positivas, se encuentran los Hábitos de Interés y Concentración ($p < .001$), la Valoración de Logros ($p < .01$), el Sentido Funcional ($p < .01$), la Interconexión y Ampliación ($p < .001$) y la Anticipación Facilitadora ($p < .01$), siendo la de mayor peso los Hábitos de Interés y Concentración ($r = .152$). Por el contrario, la Descarga ante Tensión ($p < .01$) y la Relajación y Ánimo ($p < .01$) correlacionan negativamente con la Nota Final, teniendo un peso ligeramente mayor la Descarga ante Tensión ($r = -.099$).

Tabla 15*Correlaciones entre Nota Final y Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME)*

		Concen	Valor	SentiFu	Conex	Anticip	Desca	Rela
	r	,152	,116	,103	,143	,122	-,099	-,092
Nota Final	Sig	,000***	,001***	,004**	,000***	,001***	,005**	,009**
	N	797	797	797	797	797	797	797

 $p < .05$ (*); $p < .01$ (); $p < .001$ (***)**

En la tabla 16, en cuanto a los Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje, la Nota Final correlaciona positivamente con los factores Epistémico ($p < .001$), Responsabilidad y Proyecto ($p < .05$), Autoría ($p < .001$) y Dependencia Social de Logro ($p < .001$), siendo esta última la que mayor peso tiene ($r = .225$). En cambio, la Nota Final correlaciona negativamente con los motivos Asociativo ($p < .001$), Aversión al estudio ($p < .001$), Desmotivación por el Logro ($p < .001$) y Rechazo Motivación Extrínseca ($p < .001$), siendo la de mayor peso la Aversión al Estudio ($r = -.224$).

Tabla 16

Correlaciones entre Nota Final y Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA)

	Epi	Asoc	Resp	Reac	Desm	Auto	DepenSo	NoMoExt
r	,176	-,127	,072	-,224	-,157	,143	,225	-,167
Nota Final	Sig ,000***	,000***	,043*	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***
N	797	797	797	797	797	797	797	797

$p < .05$ (*); $p < .01$ (); $p < .001$ (***)**

Finalmente, en la tabla 17, los resultados apuntan a que la Nota Final correlaciona positivamente con el factor Eficacia ($p < .001$), y negativamente con los factores Cinismo ($p < .01$) y Agotamiento ($p < .01$), siendo la de mayor peso el Agotamiento ($r = -.104$)

Tabla 17

Correlaciones entre Nota Final y Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)

		Cinismo	Agotamiento	Eficacia
	r	-,093	-,104	,330
Nota Final	Sig	,009**	,003**	,000***
	N	797	797	797

p < .05 (); p < .01 (**); p < .001 (***)*

Discusión

Los resultados obtenidos se encuentran en la línea de aquellos encontrados en distintos estudios de las diferencias de género en el uso de distintas estrategias, estilos de aprendizaje, control en el estudio y motivos diferenciales para el estudio (Echeverri, Godoy y Olaz, 2007; Martín del Buey y Camarero, 2001; Cano, 2000; Sepúlveda et al., 2011; Romero, San Martín y Peirats, 2018), así como en el bienestar, la motivación y el uso de estrategias de afrontamiento (Bonneville-Roussy et al., 2016; González, González, Freire, 2009; Hamaideh y Hamdan-Mansour, 2013; González, Donolo, Rinaudo y Paolini, 2011).

En base a los resultados encontrados, es posible crear perfiles diferenciados para los alumnos y las alumnas universitarias que componen esta muestra:

Por un lado, los hombres que cursan Psicología, en comparación, utilizan menos estrategias y hábitos para el estudio, pero logran formar un perfil bastante característico, principalmente motivado por una autoimplicación en sus estudios, y una gran aversión y desmotivación por todo aquello que tenga que ver con control externo, ya sea de personas o recompensas. Además, utilizan más aquellas

estrategias productivas que le permiten aportar ideas de su autoría, al mismo tiempo que buscan las maneras más eficientes para superar las asignaturas. En cuanto a los hábitos que le permiten activarse motivacionalmente, solo utilizan aquellas que implican la relajación y un buen estado de ánimo. Asimismo, parecen tener más bien una actitud cínica hacia los estudios, lo cual se puede ver representado por su falta de implicación emocional en la carrera.

Por otro lado, las mujeres, en general, tienen un repertorio más amplio de estrategias y hábitos de estudio para superar las asignaturas. Se encuentran muy motivadas e interesadas por la carrera por un interés intrínseco sobre sus contenidos y por presentar un gran sentido de responsabilidad. Así, suelen tener un estilo de aprendizaje basado en procedimientos más reproductivos y de memorización, centradas en maneras para conseguir un buen control del estudio. Además, al momento de implicarse ante las tareas, ponen en marcha una serie de hábitos que le permiten aproximarse y activarse para llevarlo a cabo de una manera más eficaz. Sin embargo, también presentan un gran agotamiento, tanto físico y mental, a causa del estrés que les genera la carrera. Esta fatiga parece manifestarse por medio de síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. Pero, para hacer frente a estas situaciones también utilizan más estrategias de afrontamiento, las cuales parecen permitirles tener una visión positiva de su eficacia en el ámbito académico.

En cuanto a las hipótesis planteadas, es importante resaltar que, a pesar de estos dos perfiles bien distinguidos, no existen diferencias significativas en la nota final (rendimiento), no habiendo diferencias de género en las personas que tienen un rendimiento alto y aquellas que tienen un rendimiento bajo en la carrera. Esto significa que no se logra comprobar la hipótesis planteada en la introducción de este trabajo, donde se planteó que existen diferencias en el rendimiento (nota final) entre hombres y mujeres. En lo que respecta a la segunda hipótesis, se comprobó que existen diferencias de género en cuanto a las estrategias y hábitos de aprendizaje,

estilos de pensamiento, motivaciones y maneras de experimentar y controlar el estrés académico, aunque no todos los resultados fueron los esperados en relación a otros a estudios.

Finalmente, resulta interesante considerar cuáles podrían ser las posibles causas para esta falta de diferenciación en el rendimiento académico, y esto es algo que el análisis de las correlaciones con la nota final (Rendimiento) permite explorar con más profundidad. Por un lado, como se mencionó anteriormente, las mujeres son las únicas que califican significativamente en el inventario SISCO de estrés académico al realizar la t-student para diferencias de medias. Se podría esperar, entonces, que dicho estrés y sus manifestaciones puedan estar impactando negativamente en su rendimiento. Sin embargo, no existió correlaciones significativas para SISCO con respecto a la nota final, haciendo entonces que se deseche esta idea. Por otro lado, al analizar los hábitos y estrategias utilizadas y su relación con el rendimiento, se puede observar que las mujeres y los hombres cuentan con variado repertorio de respuestas ante el estudio, en los cuales ambos grupos poseen algunas estrategias que benefician al rendimiento y otras que lo perjudican.

Referencias

- Ashmore, R. D. (1990). Sex, gender and the individual. En L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality. Theory and Research* (pp. 487-526). Nueva York: The Guilford Press.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology, 48*, 28-42.
- Brannon, L. (2008), *Gender: Psychological perspectives* (5º Ed.) Boston: Pearson.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema, 12*(3), 360-367.
- Capdevilla, A., y Bellmunt, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI, 34*(1 Marzo), 157-172. <https://doi.org/10.6018/j/253261>
- Echaverri, M., Godoy, J., y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Univ. Psychol, 6*(2), 319-329.
- Furrer, S. (2013). Comprendiendo la Amenaza del Estereotipo: Definición, variables mediadoras, moderadoras, consecuencias y propuestas de intervención. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa, 2*, 239-260.

- Garrido, I. (1991). Motivación de logro, diferencias relacionadas con el género y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(4), 405-411.
- García-Alendete, J. (2013). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud y Sociedad*, 4(1), 48-58. doi.org/10.22199/S07187475.2013.0001.00004
- García, M. (11 de febrero de 2019). *Mujeres investigadoras: solo son mayoría en organismos públicos sanitarios*. Redacción médica. <https://www.redaccionmedica.com/secciones/sanidad-hoy/las-mujeres-solo-lid-eran-los-institutos-publicos-de-investigacion-sanitaria-5544>
- González, R., González, P., y Freire, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres. *Aila Abierta*, 37(2), 3-10.
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C., y Paoloni, V. (2011) Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología*, 32(2), 257-270. <https://doi.org/10.1174/021093911795978207>
- Hamaideh, S., & Hamdan-Mansour, A. (2013). Psychological, cognitive, and personal variables that predict college academic achievement among health sciences students. *Nurse Education Today*, 34, 703-708. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.09.010>
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, L. S., Vega, N., Capa, E. D., Fierro, N. del C. y Quichimbo, P. (2019). Estilos y estrategia de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios

de la Ciencia del Suelo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e04, 1-10. doi:10.24320/redie.2019.21.e04.1935

Kaufman, J., Agars, M., & Lopez-Wagner, M. (2008) The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492-496. doi:10.1016/j.lindif.2007.11.004

Martín del Buey, F., y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604.

Matud, M. P. (2020). *Psicología del Género*. La Laguna: Drago.

Meece, J., Bower, B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.004

Núñez, J., Martín-Albo, J., y Valenica, M. (2011). *Motivación académica en alumnos del conservatorio profesional de música de las Palmas de Gran Canaria y del conservatorio superior de música de Canarias* [Tesis de doctorado, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. Programa de Doctorado: Comportamiento humano en contextos deportivos, de ejercicio y actividad física.

Romero, M., San Martín, A., y Peirats, J. (2018). Diferencias de sexo en estrategias de aprendizaje de estudiantes online. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 2444-2925. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca>

- Schaufeli, W. B., Martinez, M. I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students - a crossnational study, MBI-SS. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*. 33(5), 464-481.
- Sepúlveda, M., López, M., Torres, P., Luengo, J., Montero, E., y Contreras, E. (2011). Diferencias de Género en el Rendimiento Académico y en el Perfil de Estilos de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de Química y Farmacia de la Universidad de Concepción. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7).
- Tartari, V., & Salter, A. (2015). The engagement gap: Exploring gender differences in University – Industry collaboration activities. *Research Policy*, 44, 1176-1191. <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2015.01.014>
- Torres, L. (2011). Rendimiento académico, Familia y Equidad de Género. *Ciencia y Sociedad*, XXXVI(1).
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.158

Anexos

1. Anexo A: Cuestionario sobre Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA)

7.-ECA1.EST ECA1.ESTRUCTURACIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:

8, 11*, 14, 15*, 16, 17, 23**, 24**, 25*, 26*, 27*, 28, 29*, 30*,

31*, 34

Definición: Hábito y habilidad para *descomponer y organizar* las ideas de un tema. Supone dividir el tema en sus partes o descomponer las ideas principales, en ideas secundarias, logrando, luego, relacionarlas en un todo y pudiéndolas representar a través de guiones, esquemas, cuadros sinópticos, etc.

Estrategias consistentes en:

- Dividir el tema en varias partes y relacionarlas entre sí (23**, 24**, 11*).
- Dividir una idea general en dos o tres ideas, y éstas, a su vez, en otras (25*).
- Usar esquemas, cuadros, guiones.....(26*, 27*, 28, 29*, 30*, 31*)
- Agrupar las ideas, hacer resúmenes, extraer las ideas más importantes, hacer anotaciones (8, 14, 16, 17).

8.-ECA2.ELA ECA2.ELABORACIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:

35*, 36**, 37**, 38**, 39*, 41, 42

Definición: Hábito y habilidad para *relacionar* las ideas de un tema con la propia experiencia, con su aplicación a la realidad, con otros conocimientos poseídos, con imágenes mentales, con consideraciones propias o juicios críticos.

Estrategias consistentes en:

- Relacionar el tema con la propia experiencia y vida (36**).
- Relacionar el tema con la práctica o con la realidad (37**).
- Buscar ejemplos familiares relacionados con el tema (38**).
- Relacionar el tema con otros temas conocidos (35*).
- Relacionarlo con imágenes mentales que le den más intensidad (39*).
- Generar preguntas, consideraciones o juicios críticos sobre un tema (41, 42)

9.-ECA3.ESE ECA3.ESENCIALIZACIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:

6* 8 12* 13* 14* 15 16 17 18* 19 26 40

Definición: Hábito y habilidad para *extraer, remarcar o sintetizar las ideas principales* de un tema.

Estrategias consistentes en:

- Extraer, escribir o apoyarse en las ideas más importantes de un tema (6*, 8, 14*)
- Buscar y plantearse cuál es la idea principal del tema (18*, 19)
- Echar un vistazo general, rápido y previo sobre el tema de estudio (12*)
- Subrayar las ideas o palabras más importantes (13*)
- Poner títulos a párrafos, hacer resúmenes, hacer anotaciones, hacer cuadros sintéticos, etc.(15, 16, 17, 26)
- Ampliar un tema consultando otras fuentes (40)

10.-ECA4.REC ECA4.APRENDIZAJE RECEPTIVO

Items que lo constituyen y su saturación:

1, 26-, 29, 30, 31, 43**, 44**

Definición: Hábito de *aprender un tema, leyéndolo y reteniéndolo tal como viene en el texto*, sin necesidad de usar ninguna estrategia especial y menos aún, haciendo consideraciones o aportaciones propias.

Estrategias consistentes en:

- Aprender un tema tal como es expuesto, sin añadir nada personal de uno mismo (43**, 44**)
- Aprender un tema al pie de la letra (1)
- Aprender un tema sin hacer cuadros o esquemas, ni dividirlo ni agrupar las ideas (26-, 29, 30, 31)

11.-ECA5.COM ECA5.COMPRENSIÓN ELABORADA

Items que lo constituyen y su saturación:

1-, 7, 19, 32**, 33*, 34, 41, 42

Definición: Hábito y habilidad para *procurar la comprensión* de lo que se estudia, adoptando un papel activo interno, de análisis y de sello propio.

Estrategias consistentes en:

- Sintetizar y simplificar, de manera personal, un tema, una vez estudiado (32**)
- Expresar con las propias palabras el significado de lo que se estudia (33*)
- Evitar aprender un tema al pie de la letra, aprendiendo las ideas en la medida en que se van comprendiendo y relacionando, procurando diferenciar lo que son ideas importantes, de lo que son detalles (1-,7,19)
- Tender a hacerse preguntas, a hacer reflexiones, consideraciones o juicios críticos (34,41,42)

12.-ECA6.MEC ECA6.APRENDIZAJE MECÁNICO-SUPERFICIAL

Items que lo constituyen y su saturación:

1, 7- 21**, 22*

Definición: Hábito de aprender *sin entender* lo que se estudia, fijándose más en el significante que en el significado o memorizando al pie de la letra.

Estrategias consistentes en:

- Seguir adelante en el estudio aunque no se entienda lo que se lee (21**)
- Fijarse más en las palabras, términos o datos que el significado (22*)
- Aprenderse las cosas al pie de la letra (1)
- Aprenderse las cosas sin comprenderlas ni relacionarlas(7-)

13.-ECA7.VOZ ECA7.VOZ ALTA

Items que lo constituyen y su saturación:

2** 3** 16

Definición: Hábito y habilidad de aprender *repetiendo o recitando* lo que se está estudiando o lo que se ha estudiado.

Estrategias consistentes en:

- Aprender, repitiendo en voz alta, mientras se va leyendo (2**)
- Aprender, recitando en voz alta, al repasar lo que se ha aprendido (3**)
- Hacer resúmenes (16)

14.-ECA8.NEM ECA8.NEMOTECNIA

Items que lo constituyen y su saturación:

5** 9**

Definición: Hábito y habilidad de aprender *usando nemotecnias* para memorizar y recodar lo aprendido, tal como asociar palabras, imágenes o ideas con los términos o conceptos que se están aprendiendo.

Estrategias consistentes en:

- Utilizar trucos, asociando palabras o ideas, para memorizar lo que se estudia (5**)
- Relacionar lo que se estudia con palabras ajenas al tema, pero que sirven de pista para recordar (9**)

15.-ECA9.MAX ECA9.APRENDIZAJE MAXIMALISTA

Items que lo constituyen y su saturación:

20**, 28, 40, 42.

Definición: Hábito y habilidad de aprender *el máximo de contenidos* solicitados, así como ampliarlo por otras fuentes, e incluso, pudiendo adoptar una actitud autoimplicativa.

Estrategias consistentes en:

- Aprender todo, sin considerar qué es más o menos importante (20^o)
- Ampliar lo que se está estudiando o hacer consultas a través de otros medios (40)
- Representar gráficamente o con dibujos lo que se estudia (26)
- Analizar y adoptar un papel reflexivo y crítico sobre lo que se está estudiando (42)

•16.-ECA10.RE ECA10.APRENDIZAJE REPETITIVO

Items que lo constituyen y su saturación:
10^o, 19-

Definición: Hábito y habilidad de aprender *repitiendo* reiteradamente lo que se quiere aprender.

Estrategias consistentes en:

- Leer una y otra vez la lección (10^o)
- No diferenciar lo que son ideas importantes de lo que son detalles (19-)

17.-ECA11.CO ECA11.APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ORAL.

Items que lo constituyen y su saturación:
4^o, 8-, 40.

Definición: Hábito y habilidad de aprender, comentando, consultando o repasando oralmente los temas de estudio.

Estrategias consistentes en:

- Contar con alguien para repasar oralmente lo que se ha aprendido (4^o).
- Memorizar las cosas sin tener que escribirlas (8-).
- Estudiar ampliando y consultando con otras fuentes (40).

2. Anexo B: Cuestionario sobre Estrategias de Control en el Estudio (ECE)

18.-EC1REVI ECE1.REVISIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:
6, 7, 8^o, 11^o, 12^o, 13, 14^o, 15^o, 16^o, 17^o

Definición: Hábito y habilidad de aprender, supervisando, revisando y consolidando el aprendizaje.

Estrategias consistentes en:

- Revisar y consolidar el aprendizaje, tanto mientras se estudia, como después de haber estudiado (14^o, 15^o, 12^o, 8^o, 11^o).
- Relacionar lo que se estudia con el examen o con las demandas del profesor (16^o).
- Repasar y refrescar los temas estudiados antes del examen (17^o).
- Preparar materiales, libros, documentos y todas las condiciones que faciliten el aprendizaje (6,7).

19.-EC2PLANI ECE2.PLANIFICACIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:
1^o, 2^o, 3, 4^o, 5^o, 6^o, 7, 12^o

Definición: Hábito y habilidad de aprender, previendo el valor de las cuestiones, las actividades a realizar, el tiempo disponible, los materiales y condiciones, la secuenciación de la tarea, etc.

Estrategias consistentes en:

- Considerar el qué estudiar, cuáles son las actividades y cuánto tiempo se necesita (1^o).
- Considerar lo importante y lo accesorio de lo que hay que estudiar, así como planteándose cómo estudiar (comprendiendo, memorizando, relacionando,.....) (2^o).
- Prever, de forma realista, el tiempo disponible para el estudio (5^o).
- Ordenar las distintas actividades a hacer (4^o).
- Contar con los distintos materiales que se necesitan para estudiar y preparar las condiciones de estudio(6^o,7).
- Supervisar continuamente los puntos débiles, para amarrarlos bien (12^o).

20.-EC3BUSQA ECE3.BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS

Items que lo constituyen y su saturación:

9^o, 10^o, 11, 13.

Definición: Hábito y habilidad de aprender, afrontando las dificultades del estudio, buscando alternativas a los problemas o a la no comprensión de los temas, priorizando las aportaciones propias.

Estrategias consistentes en:

- Seguir a delante, si no se entiende algo, para encontrar aclaración en lo siguiente (9^o).
- Buscar prioritariamente dentro de uno mismo la solución a los problemas (10^o).
- Acudir a otras personas o libros para buscar aclaración (11).
- Consultar la opinión de otros para ver si lo que se hace es correcto (13).

3. Anexo C: Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje (ESTAP)

28.-ES1.PROD EST1. PRODUCTIVO

Items que lo constituyen y su saturación:

30-, 51, 56^o, 58^o, 60^o, 61-, 62^o, 64, 67, 68^o, 70^o, 72^o, 75^o, 76^o, 78^o,
80^o, 83^o, 84^o, 86, 91, 92, 96^o, 98, 100.

Definición: Tendencia o estilo de aprender, generando ideas propias, cuestionándose las causas, contrastando el texto con las propias ideas, adoptando un papel crítico, siendo creativo, buscando aplicabilidad a lo que se estudia, buscando relaciones entre las partes y tendiendo a integrar el conocimiento.

Estrategias consistentes en:

- Generar ideas propias en la medida en que se va estudiando (68^o).

- Reflexionar y conectar lo que se estudia con las propias ideas, con la experiencia y con la realidad (76**).
- Cuestionarse el por qué de las cosas, yendo más allá del significado de las palabras (83**).
- Generar y producir ideas a partir de lo que se estudia (84**).
- Analizar y contrastar lo que se lee con las propias ideas (96**).
- Ser crítico con lo que se lee, valorando, interpretando y dando opinión propia (56*).
- Buscar aplicabilidad real a lo que se estudia (58*).
- Ser creativo es lo más importante al estudiar (60*).
- Tendencia a relacionar todas las cosas integrándolas en un todo (62*).
- Relacionar lo que se estudia con grandes principios, teorías o temas generales (70*).
- Distanciarse del texto para confrontarlo con las propias ideas (72*).
- No sólo se intenta comprender un tema, sino profundizar en él (75*).
- Buscar relaciones entre las distintas partes de un tema hasta formar un todo (78*).
- Plantear ideas opuestas a las planteadas por el libro o por el profesor (80*).

29.-ES2.AUT ES2. AUTORREGULADO

Items que lo constituyen y su saturación:

5- 7- 12* 13- 15- 21- 23- 25 29-* 31- 39- 44 45- 47-* 55

57* 59 63* 65* 71* 73** 75 79* 81* 87* 89* 90 91* 95* 97*

Definición: Tendencia o estilo de aprender, empleando esfuerzo, mostrando insistencia, planificando, revisando y controlando todos los detalles.

Estrategias consistentes en:

- Dedicar todo el tiempo necesario para superar las dificultades (73**).
- Fijarse especialmente en cada una de las partes y datos de un tema (12*).
- Planificar, revisar o corregir a la hora de estudiar (29*-).
- Esforzarse y no abandonar aunque haya dificultades (47*-).
- Insistir repetidamente hasta resolver los problemas (57*).
- Preparar y organizar los materiales de estudio (63*).
- Avanzar y no abandonar, a pesar de las dificultades (65*).
- Repasar el trabajo realizado con meticulosidad (71*).
- Revisar los fallos y amarrar lo aprendido (79*).
- Plantear retos ante el esfuerzo (81*).
- Repasar y practicar hasta tenerlo todo bien aprendido (87*).
- Dominar lo que se propone estudiar (89*).
- Profundizar en el texto hasta captar el sentido (91*).
- Ir paso a paso resolviendo las tareas (95*).
- Insistir hasta conseguir el objetivo propuesto (97*).

30.-ES3.ES.D ES3. ESTRATÉGICO DEMANDAS

Items que lo constituyen y su saturación:

35-* 43-* 53** 69*

Definición: Tendencia o estilo de aprender, basado en adaptar el estudio al modo de ser y a las preferencias de los profesores.

Estrategias consistentes en:

- Estudiar adaptándose al estilo y a la forma de ser del profesor (53**).
- Cuidar los detalles que son del gusto de los profesores (35*-).
- Averiguar el estilo y preferencias de los profesores (43*-).
- Saber lo que quiere el profesor antes de estudiar (69*).

31.-ES4.TEOR ES4. TEÓRICO

Items que lo constituyen y su saturación:

16** 24** 40** 52

Definición: Tendencia o estilo de aprender, prefiriendo estudiar cosas curiosas, que hagan pensar o reflexionar, aunque no sean prácticas.

Estrategias consistentes en:

- Tender a estudiar cosas que son curiosas aunque no sean prácticas (16**, 40).
- Tender a estudiar cosas que hacen pensar y reflexionar aunque no sean útiles (24**).
- Preferir estudiar haciendo trabajos personales (52).

32.-ES5.BÁSI ES5.BÁSICO

Items que lo constituyen y su saturación:

15 26* 31 32* 46

Definición: Tendencia o estilo de aprender limitándose a lo justo, evitando esforzarse o complicarse.

Estrategias consistentes en:

- Limitarse a comprender y a aprender los contenidos del libro, sin aportación personal ni ampliación (26**).
- Conformarse con conocer las cosas teóricamente sin necesidad de aplicarlas (32*).
- Estudiar sin complicarse mucho, buscando el mínimo esfuerzo (15).
- Preferir que los problemas los resuelvan los demás (31).
- Estudiar sin plantearse lo verdadero o lo adecuado de lo que se quiere aprender (46).

33.-ES6.CONV ES6.CONVERGENTE

Items que lo constituyen y su saturación:

10 18 49** 50**

Definición: Tendencia o estilo de aprender, mostrando preferencia por los temas de estudios que son claros, precisos, estructurados y que no exijan interpretaciones o aportaciones personales.

Estrategias consistentes en:

- Preferir los temas de estudios que requieran respuestas concretas y claras, que no supongan matices, interpretaciones o puntos de vistas personales (49**).
- Preferir los temas de estudios que estén claramente desarrollados, organizados y estructurados (50**).
- Preferir escuchar que elaborar (10, 18).

34.-ES7.SUPE ES7.SUPERFICIAL

Items que lo constituyen y su saturación:

1** 9* 33*

Definición: Tendencia o estilo de aprender caracterizado por preferir fijarse en los aspectos más pintorescos, curiosos, anecdóticos y superficiales de un tema.

Estrategias consistentes en:

- Tender a fijarse en los detalles pintorescos y curiosos más que en profundizar(1**).
- Tender a fijarse en los detalles o ideas curiosas, aunque no se entienda la idea general (9*).
- Fijarse principalmente en las lecturas de los títulos, dibujos y detalles más curiosos (33*).

35.-ES8.DIVE ES8.DIVERGENTE

Items que lo constituyen y su saturación:

88 98 99* 100*

Definición: Tendencia o estilo de aprender, prefiriendo los temas inestructurados o abiertos, que supongan aportación personal y permita respuestas múltiples

Estrategias consistentes en:

- Preferir los temas que supongan distintas opiniones o teorías, y no, temas cerrados (99*).
- Preferir los temas que supongan planteamientos o sugerencias para desarrollar personalmente (100*).
- Tender a mantener opiniones minoritarias personales frente a los demás (88).

36.-ES9.PRAC ES9. PRÁCTICO EN EL ESTUDIO.

Items que lo constituyen y su saturación:

10- 27 61 77 82* 88 93

Definición: Tendencia o estilo de aprender, seleccionando la materia en función de una mayor rentabilidad y menor esfuerzo en el aprendizaje.

Estrategias consistentes en:

- Mostrar desinterés en estudiar cosas que son inútiles o teóricas (82*).
- Preferir un aprendizaje activo (opinar) que receptivo (escuchar) (10-).
- Desentenderse de que sea rentable o útil para el trabajo o la vida lo que se estudia (27).
- Tender a ser realista estudiando lo que se le va a pedir en el examen (61).
- Poner el mínimo esfuerzo y seleccionar lo necesario para aprobar (77).
- Mantener las propias opiniones ante los demás, aunque se esté en minoría (88).
- Saber seleccionar los contenidos de estudio, más que estudiar mucho, en función del éxito (93).

37.-ES10.CÓM ES10.REPRODUCTIVO.

Items que lo constituyen y su saturación:

30 34 38** 39 42 46

Definición: Tendencia o estilo de aprender basado en limitarse a captar y reproducir lo que viene en el texto.

Estrategias consistentes en:

- Evitar contrastar lo que se lee con los propios puntos de vista (38**).
- Limitarse a aprender lo que viene en el texto confiando más en el autor que en los propios criterios personales(30).
- Preocuparse más por la exactitud de lo que se aprende, que por la originalidad de las propias aportaciones (34).
- No dar vueltas y quedarse con lo que se está seguro (39).
- Preferir estudiar repitiendo las ideas con las mismas palabras del texto (42).
- Preferir estudiar sin plantearse si lo aprendido es adecuado o falso (46).

38.-ES11.CEN ES11.INMERSO

Items que lo constituyen y su saturación:

11*, 14, 19**, 69-

Definición: Tendencia o estilo de aprender, dejándose llevar por la lectura, sin hacerse planteamientos estratégicos respecto a las exigencias del profesor o del examen, ni tampoco, sin hacer valoraciones o enjuiciamientos personales sobre lo que se estudia.

Estrategias consistentes en:

- Preferir estudiar sin estar pensando en lo que tiene que hacer, para acertar con lo que quiere el profesor (19**).
- Preferir estudiar sin preocuparse por lo que pedirán en el examen (11*).
- Leer, metiéndose en el tema, sin hacer críticas o valoraciones personales (14).
- No preocuparse, antes de estudiar, por lo que pide el profesor (69-).

39.-ES12.ATO ES12.ATOMISTA

Items que lo constituyen y su saturación:

4* 20* 48

Definición: Tendencia o estilo de aprender, consistente en centrarse en las partes y no, en el todo, teniendo dificultad en obtener una visión de conjunto de lo que se aprende.

Estrategias consistentes en:

- Centrarse en cada parte de un tema, hasta dominarla, pero con dificultades en captar la visión del conjunto (4*)
- Tener dificultad para formarse una visión de conjunto de lo que se estudia (20*)
- Preferir el conocer como son las cosas, que el conocer técnicas de aplicación (48)

40.-ES13.TRP ES13.PREFERENCIA TRABAJO PERSONAL

Items que lo constituyen y su saturación:

7- 25 52**

Definición: Tendencia o estilo de aprender, consistente en mostrar interés por la realización de proyectos o trabajos personales.

Estrategias consistentes en:

- Preferencia de aprender realizando trabajos personales o elaborando proyectos (52**)
- Evitar el utilizar argumentos para evadirse y desentenderse de las dificultades o problemas (7-)
- Mostrar interés por la presentación de los trabajos y por la formalidad de las cosas (25).

4. Anexo D: Cuestionario sobre Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME)

41.-H1.CONCE HÁBITOS DE INTERÉS Y CONCENTRACIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:

1** 2-* 3* 4-* 5* 6** 7** 8*

Definición: Tendencia o hábito a sentir interés y concentrarse intensamente en la materia de estudio, hasta el punto de olvidarse del tiempo, evitando poner excusas al enfrentarse al trabajo, o a preocuparse por otros asuntos, permaneciendo, más bien, sereno, relajado y motivado por el aprendizaje.

Estrategias consistentes en:

- Sentir reacciones de atracción, agrado, entusiasmo o interés hacia las materias de estudio y no, de fobia o desagrado (1**,2*).
- Concentrarse intensamente en el estudio (6**).
- Centrarse en lo que se está haciendo y no desviarse, atendiendo a cosas distintas que no tienen que ver con el estudio (7**).
- Evitar ponerse excusas para no estudiar cuando cuesta hacerlo(3*).
- Olvidarse de otros problemas o intereses que puedan distraer cuando se está estudiando (4*).
- Estar relajado y sereno, no, inquieto, cuando se está estudiando (5*)
- Interesarse tanto por lo que se está estudiando, que se llega a olvidar del tiempo (8*).

42.- H2.SUPE SUPERAR LAS DIFICULTADES EMOCIONALES

Items que lo constituyen y su saturación:

13**,14**, 15*, 17, 18*, 20, 31, 37

Definición: Hábito o estrategias de buscar, ante los estados emocionales negativos (ansiedad, desgana, fobia, preocupaciones o problemas), alternativas para neutralizar esas interferencias emocionales y potenciar sentimientos positivos hacia el estudio (analizar la causas, imaginar ideas o situaciones positivas, producir saturación con las ideas problemáticas, usar técnicas de relajación).

Estrategias consistentes en:

- Analizar las causas para tranquilizarse, cuando surge desgana o se cruzan otros intereses o problemas (13**).
- Imaginar ideas positivas cuando surge desgana o fobia (14**).

- Considerar situaciones o materiales agradables de estudio para animarse, cuando se tiene pocas ganas de estudiar (15").
- Intentar suscitar ideas agradables, cuando surgen preocupaciones o problemas que impiden estudiar (18").
- Dar todas las vueltas posibles a las preocupaciones que surgen, hasta agotarlas y cansarse de ellas, y luego, ponerse a estudiar (17)."
- Emplear técnicas de relajación, antes de ponerse a estudiar, cuando se está muy activo o excitado (20).
- Considerar que lo que se va a aprender puede servir para ser más culto, o tener más éxito social (31).
- Estimularse a si mismo, diciéndose cosas positivas, cuando se va consiguiendo lo que uno se propone.(37).

43.- H3.ACTIV. ACTIVIDAD Y EGOIMPLICACIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:

21 22* 32 41* 42** 43* 44

Definición: Hábitos o estrategias para realizar un aprendizaje activo, que despierte y mantenga la motivación hacia el estudio.

Estrategias consistentes en:

- Hacerse preguntas sobre las cuestiones que se están estudiando, para aclararse y profundizar más en los temas (42**)
- Desarrollar esquemas, ideas o gráficas sobre el tema antes de verlo, cuando se siente desgana hacia el estudio, resultando entretenido y estimulando a estudiar (22*)
- Usar técnicas activas de estudio (subrayar, anotar, escribir) para mantener el interés mientras se estudia (41*).
- Hacer todo tipo de cuestiones, valoraciones o ampliaciones sobre lo que se está estudiando (43*)
- "Ojear" el tema para dejarlo un tiempo "flotando" en la mente, cuando se siente desgana o desagrado hacia el estudio, pues suele terminar empujando a estudiar (21).
- Plantearse retos a mi mismo antes de estudiar, para motivarse, como por ejemplo, "me lo aprenderé antes de media hora", "hoy voy a llegar hasta la página (x)"(32).
- Poner ejemplos o aplicar a la realidad las cuestiones que se están estudiando (44).

44.- H4.VALOR. VALORACIÓN LOGROS

Items que lo constituyen y su saturación:

30, 31, 37*, 38**, 39*, 40*, 41

Definición: Hábitos o estrategias para estimularse, valorar o sentir agrado ante los logros conseguidos o ante los logros que se puede conseguir

Estrategias consistentes en:

- Procurar sentir satisfacción cuando se consigue aprender lo estudiado (38**).
- Estimularse a si mismo, diciéndose cosas positivas, cuando se va consiguiendo lo que uno se propone (37*).
- Procurar terminar el estudio con una situación de agrado, para tener un buen recuerdo en la siguiente sesión de estudio (39*).
- Valorar los logros obtenidos y lo que se ha aprendido después de estudiar (40*).
- Considerar, antes de empezar a estudiar, que cuanto más se aprende, más seguridad y poder se va a conseguir con ello (30)
- Considerar que lo que se va a aprender puede servir para ser más culto, o tener más éxito social (31).
- Usar técnicas activas de estudio (subrayar, anotar, escribir) para mantener el interés mientras se estudia (41).

45.- H5.SENTI SENTIDO FUNCIONAL

Items que lo constituyen y su saturación:

28^{***} 29^{***} 30 31

Definición: Hábitos o estrategias para encontrar valor en lo que se va a estudiar, especialmente viendo la importancia, utilidad o aplicabilidad del tema.

Estrategias consistentes en:

- Considerar la importancia, interés o aplicabilidad de lo que se va a estudiar (28^{***}).
- Plantearse la utilidad de lo que se va a estudiar: ¿Qué importancia tiene? ¿Para qué me sirve? ¿Qué utilidad encuentro con ello? (29^{***})
- Considerar, antes de empezar a estudiar, que cuanto más se aprende, más seguridad y poder se va a conseguir con ello (30)
- Considerar que lo que se va a aprender puede servir para ser más culto, o tener más éxito social (31).

46.- H6.CONEX INTERCONEXIÓN Y AMPLIACIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:

26^{***} 27^{***} 43 44*

Definición: Hábitos o estrategias para conectar lo que se estudia con las experiencias, con los propios intereses, con casos o ejemplos de la realidad o con otras fuentes, ampliaciones y consideraciones personales.

Estrategias consistentes en:

- Conectar lo que se va a estudiar con cosas que ya se sabe o con experiencias tenidas en relación con el tema (26^{***}).
- Conectar los temas que se van a estudiar con los propios intereses (27^{***}).
- Tender a poner ejemplos o aplicar a la realidad las cuestiones que se están estudiando (44*).
- Hacer todo tipo de cuestiones, valoraciones o ampliaciones sobre lo que se está estudiando (43).

47.- H7.APROX APROXIMAC.GRADUAL

Items que lo constituyen y su saturación:

19* 21 23 24* 25^{***} 32 36

Definición: Hábitos o estrategias para facilitar el acercamiento hacia el estudio, cuando existen pocas ganas para estudiar, comenzando por lo más fácil, por lo más atractivo, por lo superficial, por el contacto físico con los materiales, etc., hasta conseguir autoimplicarse.

Estrategias consistentes en:

- Comenzar por lo más fácil o atractivo para animarse cuando no se tiene ganas de estudiar (25^{***}).
- Dejar "aparcados" los problemas que se tienen, diciéndose a mí mismo que los retomará cuando termine de estudiar, o en otra ocasión (19*).
- "Picotear", mirando las partes más agradables y sencillas, para facilitar la tarea, cuando se siente desgana o desagrado hacia el estudio (24*).
- "Ojea" el tema para dejarlo un tiempo "flotando" en la mente con la intención de verse empujado a estudiar cuando se siente desgana o desagrado hacia el estudio(21).
- Abrir los libros y ordenar los materiales, aunque no se vaya a estudiar, para favorecer el "calentamiento" y la aproximación al estudio, cuando se siente desgana o desagrado hacia el estudio (23).
- Plantearse retos a sí mismo antes de estudiar, para motivarse, como por ejemplo, "me lo aprenderé antes de media hora", "hoy voy a llegar hasta la página (x)"(32).
- Distribuir las dificultades en el estudio para ir resolviéndolas "paso a paso" (36).

21

48.- H8.ANTIC ANTICIPACIÓN FACILITADORA

Items que lo constituyen y su saturación:

9-*, 10**, 11-**, 12

Definición: Hábitos o estrategias para pensar o imaginar que uno es capaz de aprender lo que se propone, planteándose, al mismo tiempo, metas realistas.

Estrategias consistentes en:

- Tender a pensar que se es capaz de aprender lo que se tiene que estudiar (10**).
- Tender a pensar que si se esfuerza, generalmente, se consigue aprender fácilmente lo que se quiere (11-**).
- Tender a imaginar que lo que se va a estudiar es fácil y sencillo (9-*)
- Tender a ser realista al estudiar, planteándose metas que se suelen cumplir (12)

49.- H9.DESCA DESCARGA ANTE TENSION

Items que lo constituyen y su saturación:

16** 17* 23

Definición: Hábitos o estrategias para descargar la tensión, a través de la expresión gráficomotriz o produciendo saturación, dando vueltas por un tiempo a las cuestiones problemáticas.

Estrategias consistentes en:

- Procurar hacer dibujos o garabatos, cuando se tienen preocupaciones, problemas, que impiden estudiar, hasta descargar con ello la tensión (16**).
- Dar, durante un rato, todas las vueltas posibles a las cuestiones que suponen preocupaciones que impiden estudiar, hasta agotarse y saturarse, y luego, ponerse a estudiar (17*).
- Procurar abrir los libros y ordenar los materiales, aunque no vaya a estudiar, cuando se siente desganado o desagrado hacia el estudio, para favorecer el "calentamiento" y aproximación al estudio (23)

50.- H10.DESC DESCANSO Y VARIACIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:

34** 35** 36

Definición: Hábitos o estrategias para mantener el interés por lo que se estudia, haciendo descansos, pausas, cambiando de actividad o resolviendo las dificultades "paso a paso".

Estrategias consistentes en:

- Hacer descansos o pausas durante el estudio (34**).
- Cambiar de actividad para mantener el interés por lo que se estudia (35**).
- Distribuir las dificultades en el estudio para ir resolviéndolas "paso a paso" (36)

51.- H11.RELA RELAJACIÓN Y ÁNIMO

Items que lo constituyen y su saturación:

20* 32- 33-

Definición: Hábitos o estrategias para serenarse y animarse, utilizando técnicas de relajación, planteándose retos o proponiéndose premios posibles antes de empezar a estudiar.

Estrategias consistentes en:

- Emplear técnicas de relajación, antes de ponerse a estudiar, cuando se está muy activo o excitado (20*)
- Plantearse retos a sí mismo antes de estudiar, para motivarse, como por ejemplo, "me lo aprenderé antes de media hora", "hoy voy a llegar hasta la página (x)" (32-).
- Proponerse premios si se alcanza una meta establecida, para estimularse así a estudiar. Por ejemplo, "si logro estudiar esto, por la tarde iré al cine" (33-).

5. Anexo E: Cuestionario sobre Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA)

52.-MO.1EPI MO1.EPISTÉMICO

Items que lo constituyen y su saturación:

1^o 2^o 7- 10- 13^o 14 25^o 28 30 31- 34- 36-

Definición: Interés por el estudio basado en el deseo de saber y en el disfrute hacia el propio aprendizaje.

Estrategias consistentes en:

- Se estudia porque gusta descubrir nuevas cosas (1^o).
- Se estudia para entender como está hecho el mundo y la vida (13^o).
- Se estudia porque se disfruta aprendiendo (25^o).
- Se estudia para demostrarse a sí mismo que se es capaz de conseguir lo que se propone (2).
- Se estudia porque casi todo lo que se aprende resulta interesante (7-).
- Se estudia aunque sea algo que venga impuesto (10-).
- Se estudia pensando que se va haciendo camino en la vida y construyendo un futuro con éxito (14).
- Se estudia con el interés de hacer con cuidado y precisión lo que hay que estudiar (28).
- Se estudia con el interés de hacerse preguntas y generando por sí mismo nuevas ideas (30).
- Se estudia porque la curiosidad por conocer o saber es abundante (31-).
- Se estudia aunque estudiar suponga esfuerzo (34-).
- Se estudia, no limitándose a leer o a estudiar sólo lo que se indica (36).

53.-MO2.ASOC MO2.ASOCIATIVO

Items que lo constituyen y su saturación:

3^o 9- 15^o 21- 27^o 33- 36

Definición: Interés por el estudio cuando se hace en compañía de otros.

Estrategias consistentes en:

- Se estudia a gusto si se hace en compañía de otros (3^o).
- Apetece estudiar en compañía de otros (9- 21-).
- Se prefiere estudiar en compañía de los demás para poder comentar ideas y conocimientos (15- 27^o).
- No se prefiere estudiar solo (33- 36).

54.-MO3.RESP MO3.RESPONSABILIDAD Y PROYECTO

Items que lo constituyen y su saturación:

2, 4^o, 5^o, 14, 16^o, 17^o, 28, 36

Definición: Interés por el estudio pensando en el sentido de la obligación, de la responsabilidad, de las metas futuras y de la propia capacidad de logro.

Estrategias consistentes en:

- Se estudia pensando en tener un título o profesión en el futuro (5^o).
- Se estudia porque hay que trabajar y ser responsable (16^o).
- Se estudia porque hay obligación de hacerlo (4^o).
- Se estudia para aprobar y sacar buenas notas (17^o).
- Se estudia para demostrarse a sí mismo que se es capaz de conseguir lo que se propone (2).
- Se estudia pensando que se va haciendo camino en la vida y un futuro con éxito (14).
- Se estudia con el interés de hacer con cuidado y precisión lo que se ha de estudiar (28).
- Se estudia sin limitarse a leer o estudiar lo que se indica (36).

55.-MO4.REAC MO4.AVERSIÓN AL ESTUDIO

Items que lo constituyen y su saturación:

7 10* 11* 12 19 20

Definición: Desinterés y desagrado por el estudio en tanto en cuanto supone una actividad obligada y que no tiene atractivo en sí misma, ni si quiera pensando en los resultados a conseguir. Por lo que genera un rechazo hacia el estudio en general, considerándolo como algo impuesto y aburrido dentro de un sistema establecido.

Estrategias consistentes en:

- Desagrada estudiar porque es algo que viene impuesto (10*).
- No resulta estimulante, para estudiar, poder sacar buenas notas (11*).
- Resulta aburrido casi todo lo que se estudia (7).
- Disgusta el estudiar porque obliga a pensar (12).
- Resulta poco atractivo lo que se estudia (19).
- Existe poco interés en alcanzar o conseguir algo cuando se estudia (20).

56.-MO5.DESM MO5.DESMOTIVACIÓN POR EL LOGRO.

Items que lo constituyen y su saturación:

8* 12 20 24 31* 32

Definición: Desinterés por el estudio en tanto en cuanto no existe motivación por obtener logros ni por perfeccionarse, ni por esforzarse mentalmente, conduciendo a una actitud apática hacia el estudio.

Estrategias consistentes en:

- No se plantea el que en el futuro se pueda obtener éxito, prestigio o reconocimiento social (8*).
- Se muestra escasa curiosidad por conocer o saber (31*).
- Disgusta estudiar porque obliga a pensar (12).
- Se muestra poco interés o conseguir algo cuando se estudia (20).
- Disgusta estudiar cuando se tiene que relacionar, investigar o buscar causas de las cosas (24).
- Se muestra poco interés en ser capaz de dominar y perfeccionar lo que se intenta (32).

57.-MO6.AUTO MO6.AUTORÍA

Items que lo constituyen y su saturación:

6 18* 30**

Definición: Interés por el estudio en tanto en cuanto supone una actividad en la que el sujeto es actor y autor, haciéndose preguntas, generando nuevas ideas, imaginando o investigando por sí mismo.

Estrategias consistentes en:

- Se estudia con el interés de hacerse preguntas y generando por sí mismo nuevas ideas (30**).
- Se estudia con el interés de ponerse a pensar e imaginar cosas sobre lo que se estudia (18*).
- Se estudia con el interés de pensar e investigar por sí mismo (6).

58.-MO7.DSOC MO7.DEPENENCIA SOCIAL DE LOGRO

Items que lo constituyen y su saturación:

17 26** 29**

Definición: Interés por el estudio en tanto en cuanto se supone una actividad de competitividad en evaluación comparativa con los otros, o bien, un medio para obtener aprobaciones y valoraciones de los demás. En ambos casos, la motivación fundamental tiene que ver con dependencia y necesidad de valoración social.

Estrategias consistentes en:

- Se estudia imaginando que se va a obtener mejores resultados que los demás (26**).
- Se estudia imaginando obtener aprobaciones de los demás o algún premio (29**).
- Se estudia para aprobar y sacar buenas notas (17).

74

59.-MO8.CONT MO8.REACTANCIA AL CONTROL EXTERNO

Items que lo constituyen y su saturación:

22** 23* 24

Definición: Desagrado o rechazo a tener que estudiar cuando viene presionado o exigido desde fuera bien como norma u obligación, bien como premio o bien como esfuerzo especial.

Estrategias consistentes en:

- Se muestra desagrado hacia el estudio, si se siente obligado hacerlo (22**).
- No resulta atractivo el estudio, si es por recibir premios (23*).
- Disgusta estudiar, si se exige relacionar, investigar o buscar causas de las cosas (24).

60.-MO9.NOME MO9.RECHAZO MOTIVACION EXTRINSECA

Items que lo constituyen y su saturación:

20 34 35**

Definición: Desinterés o molestia por el estudio en tanto en cuanto se plantea, no como un valor en sí mismo, es decir el valor de conocer, sino como un medio para obtener beneficios o ventajas ajenas: "purista" y con poco sentido de la realidad.

Estrategias consistentes en:

- Fastidia estudiar cuando se piensa en calificaciones o notas (35**).
- Se muestra desinterés en alcanzar o conseguir algo cuando se estudia (20).
- Fastidia estudiar porque supone esfuerzo (34).

6. Anexo F: Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)

MBI-SS: MASLACH BURNOUT INVENTORY- STUDENT SURVEY

El inventario siguiente tiene como objetivo central reconocer tres de las dimensiones básicas del burnout entre aquellas personas que están cursando algún tipo de estudios. La sinceridad con la que respondan a cada uno de las preguntas será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y sólo se manejarán resultados globales.

Por favor, ahora indica con qué frecuencia presentas cada una de las siguientes afirmaciones:

49. MBI-SS *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	Alguna vez	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
MBISS1: Me encuentro agotado/a emocionalmente por mis estudios.	<input type="radio"/>					
MBISS2: Me siento agotado/a al final de una jornada escolar.	<input type="radio"/>					
MBISS3: Me siento quemado/a por mis estudios.	<input type="radio"/>					
MBISS4: Me siento cansado/a al levantarme por la mañana y encarrar otro día más en la escuela.	<input type="radio"/>					
MBISS5: Estudiar o atender una clase supone un verdadero esfuerzo (estrés, presión) para mí.	<input type="radio"/>					
MBISS6: Estoy menos interesado/a en mis estudios desde que empecé la escuela.	<input type="radio"/>					
MBISS7: Me he vuelto menos entusiasta respecto a mis estudios.	<input type="radio"/>					
MBISS8: Me he vuelto más cínico/a sobre la utilidad potencial de mis estudios.	<input type="radio"/>					
MBISS9: Dudo en la relevancia de mis estudios.	<input type="radio"/>					
MBISS10: Puedo resolver eficientemente los problemas que surgen durante mis estudios.	<input type="radio"/>					
MBISS11: Creo que contribuyo de una manera eficiente a las clases a las que asisto.	<input type="radio"/>					
MBISS12: Desde mi punto de vista soy un/a buen/a alumno/a	<input type="radio"/>					
MBISS13: He aprendido muchas cosas interesantes durante mis estudios.	<input type="radio"/>					
MBISS14: Me siento animado/a cuando voy consiguiendo mis objetivos en los estudios (aprobar exámenes, asignaturas, etc.).	<input type="radio"/>					
MBISS15: Durante mis estudios confío en mi manera eficaz de organizarme.	<input type="radio"/>					

7. Anexo G: Inventario SISCO de Estrés Académico

INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

El inventario siguiente tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los/as estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios.

La sinceridad con la que respondan a cada uno de las preguntas será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y sólo se manejarán resultados globales.

44. SISCO1. Durante el transcurso de este semestre, ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo? *

En caso de seleccionar la alternativa "no", el cuestionario se da por concluido. En caso de seleccionar la alternativa "sí", pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de preguntas.

Marca solo un óvalo.

Sí

No

45. SISCO2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

Marca solo un óvalo.

1: Poco

2

3

4

5: Mucho

46. SISCO3. Señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre.

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
SISCO31: La competencia con los/as compañeros/as del grupo	<input type="radio"/>				
SISCO32: Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	<input type="radio"/>				
SISCO33: La personalidad y el carácter del/la profesor/a	<input type="radio"/>				
SISCO34: Las evaluaciones de los/as profesores/as (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	<input type="radio"/>				
SISCO35: El tipo de trabajo que te piden los/as profesores/as (consultas de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	<input type="radio"/>				
SISCO36: No entender los temas que se abordan en la clase	<input type="radio"/>				
SISCO37: Participación en la clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	<input type="radio"/>				
SISCO38: Tiempo limitado para hacer el trabajo	<input type="radio"/>				

47. SISCO4. Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado/a o nervioso/a.

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
SISCO41: Trastornos en el sueño (Insomnio o pesadillas)	<input type="radio"/>				
SISCO42: Fatiga crónica (cansancio permanente)	<input type="radio"/>				
SISCO43: Dolores de cabeza o migrañas	<input type="radio"/>				
SISCO44: Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	<input type="radio"/>				
SISCO 45: Rascarse, morderse las uñas, rascarse, etc.	<input type="radio"/>				
SISCO46: Somnolencia o mayor necesidad de dormir	<input type="radio"/>				
SISCO47: Inquietud (incapacidad de relajarse o estar tranquilo/a)	<input type="radio"/>				
SISCO48: Sentimientos de depresión y tristeza (decaído/a)	<input type="radio"/>				
SISCO49: Ansiedad, angustia o desesperación	<input type="radio"/>				
SISCO50: Problemas de concentración	<input type="radio"/>				
SISCO51: Sentimiento de agresividad o aumento de la irritabilidad	<input type="radio"/>				
SISCO52: Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	<input type="radio"/>				
SISCO53: Aislamiento de los/as demás	<input type="radio"/>				
SISCO54: Desgana para realizar las labores escolares	<input type="radio"/>				
SISCO55: Aumento o disminución del consumo de alimentos	<input type="radio"/>				

48. SISCO5. Señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para afrontar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
SISCO51: Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros/as)	<input type="radio"/>				
SISCO52: Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	<input type="radio"/>				
SISCO53: Elogios a sí mismo/a	<input type="radio"/>				
SISCO54: La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	<input type="radio"/>				
SISCO55: Búsqueda de información sobre la situación	<input type="radio"/>				
SISCO56: Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	<input type="radio"/>				

