

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO¹

*Victor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores,
Soledad Romero Rodríguez, Javier Rodríguez Santero**
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La presente investigación versa sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos universitarios y pretende generar nuevos datos sobre el comportamiento de las variables más importantes implicadas en el mismo. El trabajo se ha realizado entre estudiantes de todos los centros de la universidad de Sevilla a los que se les ha pedido que aportaran su opinión sobre diferentes aspectos relacionados con las causas del éxito y el fracaso académicos. Los datos se recogieron durante el curso 1998/1999. En una primera valoración de dichos datos las conclusiones hacen referencia a la importancia de los factores motivacionales, la no linealidad causal de los instrumentales y la necesaria contextualización de las ofertas de orientación del aprendizaje.

Palabras clave: Educación superior, grupos de discusión, orientación universitaria, éxito/fracaso universitario

* Todos los autores de este artículo están vinculados a la Universidad de Sevilla y trabajan en la actualidad en diferentes proyectos sobre el éxito/fracaso de los estudiantes universitarios y la elaboración de programas de orientación.

Victor Álvarez Rojo es director del grupo y está especializado en el diseño de programas de orientación educativa.

Eduardo García Jiménez tiene su especialización en ámbitos vinculados con el diagnóstico y la evaluación educativas.

Javier Gil Flores tiene su campo de especialización en métodos de investigación educativa en dominios vinculados con el análisis de datos cualitativos y cuantitativos.

Soledad Romero Rodríguez trabaja en proyectos asociados a la elaboración de programas de orientación profesional.

Javier Rodríguez Santero ha iniciado su especialización en el campo de la orientación de alumnos universitarios.

1. Los autores y la autora quieren contribuir con este trabajo a incrementar el conocimiento sobre el tema de la orientación del alumnado universitario respecto al cual la profesora M^a Teresa Díaz Allué ha sido abanderada en España desde hace algunas décadas.

ABSTRACT

The present paper intends to look into the complex process of learning in university settings. The current research has been done in the University of Seville alongside of 1998/99 academic year. Students of all centers of this university has been interviewed with focus-group technique. First data evaluation speaks us of the main position of learning attitudes and strategies that university students are able to handle. A third general research output has been found: the diversity of university learning-and-teaching settings is a precondition to design guidance services.

Kew words: Higher Education, discussion groups, university guidance, University success/failure.

Introducción

Durante la última década, las universidades españolas han experimentado una serie de cambios estructurales y curriculares que han venido a configurar nuevos contextos para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria. De una parte, se ha producido a lo largo de estos años un constante crecimiento en cuanto al número de alumnos y alumnas matriculados, que no ha ido acompañado en la misma medida de un aumento paralelo de profesorado, medios, infraestructuras, etc. Este fenómeno ha dado lugar o ha acentuado un problema de masificación en buena parte de los centros, concretado a nivel práctico en un aumento del número de alumnos y alumnas por aula, que constituye un importante condicionante del tipo de estrategias docentes desarrolladas por el profesorado. Por otro lado, la progresiva implantación de nuevos planes de estudios en la práctica totalidad de universidades y titulaciones ha significado en general un incremento de la dedicación y de la cuota de trabajo personal de los alumnos y las alumnas.

Estas circunstancias, junto a otros factores socioeconómicos y culturales surgidos del contexto social en el que se inserta la institución universitaria, parecen ser relevantes de cara a explicar el incremento que se ha venido produciendo en las cifras de fracaso académico y abandono. En el marco de referencia definido por los cambios estructurales y curriculares apuntados, el éxito del alumnado dependerá aún en mayor medida de su capacidad para adaptarse a las exigencias académicas universitarias y de los métodos de trabajo con los que aborda el estudio de las diferentes materias. Las cualidades y habilidades para el estudio constituyen por tanto un elemento que consideramos ve incrementada su importancia de cara al éxito académico en la universidad.

Sin embargo, como se ha destacado en recientes revisiones sobre la orientación universitaria (Sánchez, 1998), el volumen de acciones dirigidas al campo de lo que podríamos denominar la orientación del aprendizaje es reducido, frente al espacio ocupado por la información sobre titulaciones y requisitos de tipo administrativo para el estudio en la universidad, o la información sobre salidas profesionales de las diferentes carreras universitarias. Consideramos que una dimensión importante de la acción orientadora en la universidad es la relativa al aprendizaje, en la que la orientación ha de ocuparse de los procesos desarrollados para la adquisición de saberes y de las actitudes hacia el estudio.

Si bien una propuesta de orientación en la universidad debería dirigirse hacia un objetivo más ambicioso, cifrado en el desarrollo personal y social de las personas jóvenes y adultas que estudian en ella, un punto de arranque para configurar el contenido de la orientación del aprendizaje se sitúa en definir qué actitudes, habilidades, procedimientos o estrategias pueden resultar más adecuadas de cara a alcanzar el éxito académico en la universidad. En el

presente trabajo hacemos una aproximación a este tema tratando de identificar los elementos que, a juicio del alumnado, deberían estar presentes en la forma de dar respuesta a las exigencias académicas puestas en práctica por el estudiante universitario, y que constituirían un primer paso para conformar una oferta de orientación del aprendizaje en la universidad.

Características de los procesos de aprendizaje en la Universidad

Antes de entrar de lleno en la percepción que posee el alumnado respecto al aprendizaje en la Universidad, nos parecía oportuno analizar las diferentes teorías que han tratado de explicar el éxito/fracaso académico en este nivel educativo, así como las investigaciones y estudios que han analizado los elementos y factores implicados en el aprendizaje de los/as estudiantes universitarios/as.

El éxito/fracaso académico desde las teorías del abandono/permanencia en la Universidad

Como ya expusimos en otro lugar (Álvarez Rojo y otros, 1999) se han generado numerosas teorías que han tratado de explicar el fenómeno complejo de la problemática relacionada con el aprendizaje y el éxito académico en la Universidad, las cuales se diferencian por el énfasis que ponen en los factores individuales y contextuales que intervienen en las conductas que adopta el estudiante en el abandono/permanencia en la Universidad. De esta forma, se pueden diferenciar hasta cinco perspectivas diferentes («psicológica», «social», «económica», «organizativa» e «interaccionista») en las que se pueden agrupar todas estas teorías, las cuales recogemos en el cuadro 1.

CUADRO 1: Teoría sobre la permanencia/abandono en la Universidad.

Perspectivas	Presupuestos	Teorías y/o modelos (autores)	Postulados de las diferentes teorías
Psicológica	Ahondan bien en los componentes intelectuales o bien en los relativos a la personalidad, motivación, etc.	Summerskill (1962) y Marks (1967) Heilbrun (1965), Rose y Elton (1966), Hanson y Taylor (1970), Hannah (1971), Rossmann y Kirk (1970), Waterman y Waterman (1972) o Pozo y Hernández (1997)	Resaltan el papel de las habilidades intelectuales para hacer frente a las exigencias y cambios que tienen lugar en la Universidad. Se centran en el papel que la personalidad, la motivación y otras características disposicionales juegan al influenciar la habilidad y/o voluntad del alumno para hacer frente a los problemas de la vida universitaria.
Sociales	Se considera que el problema del éxito o fracaso en la universidad está vinculado a las diferencias que afectan a los grupos humanos, a las	Karabel (1972) y Pincus (1980)	El fracaso en la Universidad sería parte de un proceso de estratificación social que hace posible que subsista la desigualdad social; de igual modo, los mejores predictores

Perspectivas	Presupuestos	Teorías y/o modelos (autores)	Postulados de las diferentes teorías
	instituciones y a la sociedad (status social, raza, prestigio institucional, estructura de oportunidades).	Duncan y otros (1972), Sewell y Hauser (1975) o Featherman y Hauser (1978)	de ese fracaso serían el status social del alumno, su raza y sexo. Consideran que variables tales como el status social y la raza no son definitivas del éxito o el fracaso en la Universidad. Son mas bien un conjunto de atributos individuales y organizativos –que pueden ser aprendidos por el alumno en el seno de una raza o una clase social– los que influyen directamente en su habilidad para competir en la arena universitaria.
Económicas	Hunden sus raíces en las teorías económicas sobre las capacidades educativas.	Jensen (1981), Iwai y Churchill (1982), Manski y Wise (1983), Voorhees (1984), Stampen y Cabrera (1988) o Manski (1989)	Plantean que las decisiones individuales relativas al abandono o permanencia en la Universidad no difieren, en esencia, de otras decisiones económicas que tienen que ver con la ponderación de los costes y beneficios en situaciones de escasez de recursos económicos.
Organizativas	Se considera que el abandono es una consecuencia del impacto que las organizaciones universitarias tienen sobre la socialización y satisfacción de los alumnos.	Kamens (1971) y Bean (1983)	Consideran que el abandono universitario es tanto, si no mas, un reflejo del hacer institucional que de la propia conducta del alumno.
Interaccionistas	Presuponen que la decisión del estudiante ante su permanencia o abandono de la universidad refleja de un modo conjunto la influencia de dimensiones organizativas y de atributos individuales.	Pervin y Rubin, 1967; Rootman, 1972 Modelo de Integración del Alumno de Tinto (1975, 1987) Modelo de Abandono del Estudiante de Bean (1982b, 1990)	Explican la interacción entre individuo y ambiente en términos de la socialización del estudiante y su ajuste personal. Postula que la permanencia en la Universidad «es una función del emparejamiento entre la motivación del individuo y la habilidad académica, de una parte, y las características académicas y sociales de la institución, de otra». Plantean que las intenciones se desarrollan a través de un proceso por el que determinadas creencias hacia una institución darían lugar a ciertas actitudes hacia la misma y esas actitudes, a su vez, serían las que conforman las intenciones de permanecer o abandonar la universidad.

Estas teorías adolecen a nuestro entender de una consideración insuficiente de otros factores ligados al aprendizaje, como son los procesos instruccionales desarrollados por el profesorado y la propia evolución de los procesos a través de los cuales los/as estudiantes reflexionan sobre la experiencia vivida.

Aprendizaje del estudiante y estrategias de estudio

Algunos investigadores se han centrado en el análisis de los procesos que pone en juego el estudiante universitario para responder a las exigencias académicas como base para desarrollar intervenciones dirigidas a ayudar al alumnado en sus estudios. Dentro de esta perspectiva, Entwistle (1992) ha identificado cuatro enfoques diferentes, los cuales analizamos a continuación.

1. *Las habilidades de estudio*: desde este enfoque se pretende ofrecer al alumnado consejos relacionados con aspectos tales como el lugar físico en el que estudiar, la mejora de la velocidad lectora, la elaboración de calendarios de trabajo, la toma de apuntes, la preparación de exámenes, etc., que parecen estar más fundamentados en el sentido común o en la propia práctica, que en la evidencia psicológica. El problema de este tipo de enfoque es que, por un lado, parecen exigir un esfuerzo extra al estudiante, el cual éste no siempre está dispuesto a asumir (Gibbs, 1991) y, por otro lado, por la propia forma de presentar estos consejos, se pone un mayor énfasis en el cómo responder a las exigencias académicas que en el sentido del aprendizaje como forma de desarrollo personal.
2. *Las estrategias de entrenamiento*: hacen referencia a los procesos cognitivos que deben poner en juego los estudiantes para enfrentarse al aprendizaje académico. Dansereau (1985, 1988) diferencia entre dos tipos de estrategias:
 - a) las primarias o procesos cognitivos implicados en el aprendizaje y
 - b) las de apoyo –concentración, organización–, que permiten aprender para seguir adelante eficientemente.
3. *Los enfoques para aprender*: desde este enfoque se concibe que los estudiantes presentan diferentes formas de abordar las tareas implicadas en el aprendizaje (leer un texto, escribir un ensayo, resolver un problema...). Marton y cols. (1984a, 1984b) diferencian dos enfoques diferentes:
 - a) enfoque profundo, desde el que el estudiante tiende a encontrar un sentido personal al material a estudiar;
 - b) enfoque superficial, desde el que el estudiante sólo pretende responder a las exigencias de las asignaturas, las cuales se viven como imposiciones externas (aprender es memorizar).

Ramsden (1981) y Biggs (1978) identifican un tercer enfoque al que denominan respectivamente «estratégico» o «de logro», en el que se combina la atención puesta por el estudiante al contenido académico de las materias, por un lado, y, por otro, al sistema de recompensas del profesorado.
4. *Los estilos de aprendizaje*: hacen referencia a los esquemas de comprensión de la realidad utilizados por los estudiantes. Pask (1976) identifica tres estilos diferentes:

- a) estilo holístico, desde el que se buscan formas particulares de comprender la realidad, enraizadas en las propias creencias, lo que suele llevar a conclusiones y generalizaciones rápidas y poco fundamentadas;
- b) estilo serialista, desde el que se procede con cautela, procediendo desde el análisis pormenorizado de los detalles de la realidad a estudiar hasta llegar, a través de un proceso de establecimiento de conexiones lógicas, a conclusiones que, a veces, pueden quedar empobrecidas por la falta de identificaciones de relaciones fundamentales;
- c) estilo versátil, desde el que el estudiante adapta su forma de acercarse a la realidad a los condicionantes de la tarea a desempeñar.

En nuestro contexto, se han desarrollado modelos causales que intentan explicar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios mediante el análisis interrelacionado de los tres grupos de variables tradicionalmente consideradas: las motivaciones, las estrategias cognitivas y los aspectos volitivos. El presupuesto conceptual en el que se basan es que difícilmente puede elaborarse una propuesta explicativa de un fenómeno tan complejo como el aprendizaje mediante la consideración individual de diferentes variables intervinientes en el mismo. Para este modelo no parece lógico que dichas variables actúen de forma aislada, sino más bien influyendo unas en otras y explicando diferencialmente el rendimiento y el aprendizaje.

En un estudio reciente publicado en esta misma revista, González y otros (1998) utilizan un modelo de relaciones causales para intentar explicar de forma unificada las relaciones entre motivación de aprendizaje y rendimiento académico; en el cual se consideran como variables independientes dos aspectos de la motivación: la atribución causal de los resultados del aprendizaje (capacidad y esfuerzo personal) y el autoconcepto («conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas»). Como variables dependientes se utilizaron un factor motivacional (las metas académicas o de logro que se persiguen), una variable cognitiva de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes (selección, organización y elaboración de la información, utilización de técnicas de estudio) y la variable rendimiento académico (rendimiento percibido u opinión de los propios estudiantes sobre su rendimiento). De entre las conclusiones más destacables obtenidas con los datos aportados por una muestra de 614 estudiantes de diferentes centros de la Universidad de la Coruña citaremos tres:

- a) la expresión primaria de la motivación de un estudiante, el establecimiento de unas metas de aprendizaje o de logro, depende del concepto que tiene de sí mismo o de sí misma y de su estilo atribucional (su capacidad y su esfuerzo vs. factores externos como suerte, actitud del profesorado, etc.);
- b) esta primera decisión de plantearse unas metas de aprendizaje influye de manera significativa en la selección y utilización de estrategias para aprender; es decir, que la utilización de esas estrategias no dependen tanto del conocimiento que se tenga de ellas como de la conciencia de su necesidad para un plan de aprendizaje personal y de la motivación interna para apropiarse de las mismas, conciencia y motivación que, a su vez, dependen del estilo atribucional del sujeto;
- c) la motivación para el logro es el factor más influyente en el rendimiento académico, por encima de los aspectos cognitivos (estrategias y técnicas de aprendizaje). Este

dato es, por otra parte, coincidente con los obtenidos en la mayoría de las investigaciones sobre rendimiento.

Roces, Tourón y González (1995), por su parte, realizaron un estudio en el que se planteaban, entre otros objetivos, el análisis de la relación existente entre factores motivacionales y estrategias de aprendizaje, y de ambos con el rendimiento académico, utilizando sobre una muestra de 463 estudiantes del primer curso de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra el cuestionario CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación), basado en el MSLQ de Pintrich y cols. (1991). Las variables analizadas dentro del factor motivacional fueron la motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, creencias de control, creencias de autoeficacia y ansiedad; respecto a las estrategias de aprendizaje se recogió información sobre la repetición, organización, pensamiento crítico, metacognición, tiempo lugar de estudio, esfuerzo, aprendizaje con otros compañeros y búsqueda de ayuda. Los resultados obtenidos por estos autores parecen indicar, inicialmente y de forma contraria al estudio que expusimos anteriormente, que las estrategias de aprendizaje correlacionan más con el rendimiento que los factores motivacionales. No obstante, los mismos autores señalan que el hecho de que la motivación muestre correlaciones más bajas con el rendimiento, unido a que las correlaciones de la puntuación total en motivación con las de estrategias de aprendizaje sean muy altas, indica que sí existe una relación respecto al rendimiento, aunque ésta sea de forma indirecta, a través de la implicación cognitiva del alumnado. Precisamente las correlaciones más altas de las estrategias de aprendizaje se presentan en factores referidos a la voluntad (concentración y aprovechamiento del tiempo), seguida de la metacognición y el esfuerzo. Otro hallazgo a destacar en esta investigación es que existen importantes diferencias entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumnado con mayor y menor rendimiento, y que estas diferencias también existen en el factor motivacional, aunque en menor medida. Esto lleva a los autores a plantear la necesidad de desarrollar programas de entrenamiento que contribuyan a mejorar estas dimensiones, así como de introducir cambios en las formas de enseñar y evaluar al alumnado, planteando una enseñanza en la que se promueva la reflexión, la solución de problemas, la exposición de puntos de vista, etc; en definitiva, que se planteen como meta el aprender a aprender.

Desde nuestro punto de vista, la problemática del aprendizaje del estudiantado universitario debe ser tratada desde perspectivas más holísticas que integren los diferentes enfoques que hemos presentado —de carácter psicológico— con otros más pedagógicos —p.e. análisis de la metodología utilizada por el profesorado— y sociales.

Objetivo del estudio

Con el estudio que presentamos en estas páginas hemos pretendido avanzar hacia la definición de las habilidades, estrategias y actitudes que habrían de estar presentes en los métodos de trabajo puestos en práctica por los alumnos universitarios. Puesto que consideramos que una adecuada orientación del aprendizaje de los alumnos contribuiría a la reducción de los niveles de fracaso y abandono en la Universidad, nos hemos interesado por identificar los elementos que configurarían métodos de trabajo eficaces, capaces de conducir al alumno al éxito académico. Y además, hemos adoptado un criterio realista, al interesarnos por las perspectivas que los alumnos tienen acerca de esta cuestión. Es decir, nos inte-

resa definir los métodos de trabajo adecuados teniendo en cuenta la experiencia contrastada de los propios alumnos, quienes conociendo el contexto de aprendizaje universitario, las exigencias planteadas por las materias de estudio y los métodos de enseñanza desarrollados por los profesores, estarían en una óptima situación para marcar los caminos a seguir en el trabajo universitario.

Concretamente, en estas páginas nos centraremos en el análisis de las cualidades, actitudes, estrategias o habilidades que, desde la perspectiva de los alumnos universitarios, son necesarias de cara a aprender y alcanzar el éxito académico.

Metodología

El enfoque adoptado en este estudio supone un intento de aproximación al conocimiento de la realidad desde el punto de vista de los sujetos que la protagonizan. En este caso, tratamos de situarnos en la perspectiva del alumnado para definir las cualidades, habilidades, estrategias y actitudes necesarias para responder a las exigencias de la vida y el trabajo universitarios. Consecuentemente, asumimos planteamientos próximos a concepciones de la realidad y de la investigación educativa propios de enfoques fenomenológicos o interpretativos. Esto se traduce a nivel metodológico en la adopción de estrategias de investigación que podríamos denominar cualitativas. Concretamente, en este caso hemos apoyado nuestro estudio en técnicas grupales para la recogida de información, constituyendo un total de nueve grupos de estudiantes universitarios (cinco grupos de delegados y delegadas de estudiantes y cuatro de alumnado destacado por su éxito académico) para recoger opiniones acerca de los aspectos relevantes en el trabajo y la vida académicos a través de técnicas como la entrevista grupal, el grupo de discusión o los grupos nominales.

- a) *Entrevistas grupales.* Se llevaron a cabo cinco entrevistas grupales con otros tantos grupos formados por estudiantes de las facultades de Filología, Informática, Matemáticas, Farmacia y Derecho, centros enmarcados en cada una de las cinco grandes áreas de enseñanza universitaria (Arte y Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Ingeniería y Tecnología, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas). Los/as estudiantes seleccionados eran miembros de las delegaciones de alumnado en sus respectivos centros. Con estos grupos se desarrollaron entrevistas grupales (Watts y Ebbutt, 1987; Frey y Fontana, 1991), en las que participaron entre tres y diez estudiantes, según el centro. A todos ellos se cuestionó sobre las exigencias que planteaba al estudiante el trabajo universitario, y en particular en el caso en que el alumno o alumna se orientara a la consecución del éxito académico.
- b) *Grupos de discusión.* Cuatro discusiones de grupo tuvieron lugar reuniendo a estudiantes universitarios procedentes de los distintos centros de la Universidad de Sevilla (uno por cada Facultad o Escuela) y elegidos por presentar un expediente académico brillante. La excelencia académica ha sido el criterio de selección de los sujetos, considerando que al tratarse de alumnos con buenas calificaciones, serían fuente de opiniones cualificadas acerca de las exigencias que plantean la vida y el trabajo universitarios de cara a lograr el éxito académico.

La técnica de los grupos de discusión es una técnica no directiva cuya finalidad es la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reu-

nidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Stewart y Shamdasani, 1990; Krueger, 1991; Morgan, 1993; Wilson, 1997). En este caso, se ha tratado de reunir a cuatro grupos de estudiantes de la Universidad de Sevilla, cada uno de los cuales constaba de siete individuos. En cuanto a la composición de los grupos, esta técnica exige la homogeneidad de los participantes, asumiendo que los sujetos ante individuos con características similares estarán dispuestos a revelar sus opiniones por extrañas que éstas pudieran resultar en el seno de grupos de sujetos con otras características. Sin embargo, un grupo totalmente homogéneo produciría un discurso redundante, por lo que es conveniente introducir cierta heterogeneidad que amplíe el abanico de experiencias u opiniones. En nuestro caso, la homogeneidad del grupo se establecía por el hecho de tratarse de individuos universitarios que destacaban todos ellos por sus buenos resultados académicos, aunque configuraban grupos heterogéneos al proceder de distintos centros y por tanto de diferentes culturas universitarias y diferentes contextos de aprendizaje. El tema planteado en la discusión de grupo se formuló en los siguientes términos: *¿en general, qué cualidades, actitudes, destrezas o habilidades exige la vida universitaria?*

- c) *Grupos nominales.* Una segunda técnica puesta en práctica con los cuatro grupos de alumnos exitosos se aproxima a la estrategia del grupo nominal (Delbecq, 1983; Pérez Campanero, 1991), dirigida a la generación y evaluación de ideas. En esta ocasión, su aplicación se ha concretado en la emisión de respuestas escritas enumerativas a la pregunta formulada por el moderador, la elaboración de un listado de las respuestas proporcionadas por todos los miembros del grupo, la discusión y categorización de las respuestas aportadas, y por último la votación para decidir los aspectos más importantes a juicio de los miembros del grupo. Se llevó a cabo inmediatamente después de celebrarse los grupos de discusión. El objetivo era profundizar en cada grupo sobre aspectos y dimensiones concretas relativas al tema general planteado en la discusión grupal previa. Para cada uno de los cuatro grupos en los que se aplicó esta técnica, las preguntas se dirigieron a examinar elementos importantes en relación al trabajo en la Universidad, atendiendo a diferentes dimensiones. Las cuestiones formuladas fueron:

- ¿Qué habilidades personales o actitudes debe desarrollar un alumno para tener éxito en la Universidad?
- ¿Qué cualidades, aptitudes, destrezas o habilidades exige la vida universitaria?
- ¿Qué exigen los profesores al alumno en sus asignaturas?
- ¿Qué ofrecen los profesores para facilitar el aprendizaje de la materia?

Entre las ventajas unidas al uso de esta técnica grupal se encuentra la producción de resultados preanalizados por los propios sujetos. En este caso, los participantes no sólo producen respuestas sino que agrupan en una misma categoría las respuestas afines y establecen una ordenación entre las mismas, de acuerdo con el grado de importancia que les confieren.

En el caso de los datos producidos mediante las entrevistas y las discusiones de grupo, el análisis se ha llevado a cabo mediante tareas de reducción basadas en la codificación inductiva de los textos. Durante la lectura hemos ido identificando los temas o aspectos señalados por los sujetos, creando las correspondientes categorías. A medida que avanzamos en

la revisión de los textos, los nuevos fragmentos examinados han servido para confirmar las categorías definidas o para incluir otras nuevas, de modo que el resultado final es un sistema de categorías capaz de cubrir la totalidad de significados.

Resultados

Al presentar los resultados obtenidos, partiremos de un examen de las categorías surgidas en el análisis de las entrevistas y discusiones de grupo realizadas. A partir de la revisión de las mismas, podremos identificar una serie de elementos que facilitan, desde la perspectiva de los/as estudiantes, el éxito académico en la universidad. En un segundo momento, nos centraremos en el resultado obtenido tras la formulación de cuestiones más concretas en el marco de los grupos nominales, que han llevado a los alumnos a enumerar y jerarquizar un número amplio de cualidades, actitudes o habilidades concretas que exige el trabajo universitario. De algún modo, este segundo bloque de resultados vendrá a completar la información obtenida inicialmente.

El trabajo del alumnado universitario

A partir de las opiniones y experiencias personales reveladas por el alumnado al discutir o expresarse acerca de las cualidades, actitudes o habilidades que exige el trabajo universitario y que conducirían al éxito académico, podemos estructurar éstas en torno a una serie de dimensiones o categorías (ver cuadro 2), de cuyo contenido nos ocuparemos seguidamente.

a) Autoconcepto

Un primer tipo de aspectos considerados tiene que ver con la percepción que el alumno o alumna posee de sus características como estudiante. En este sentido, el *conocimiento de sí mismo/a*, en tanto que supone ser consciente de las propias posibilidades y limitaciones, o del estilo y ritmo de trabajo personales, es considerado por el alumnado un elemento básico de cara a un buen trabajo en la Universidad. Ese conocimiento no tiene por qué ser necesariamente un requisito de partida, sino que llegar a él puede ser resultado de un proceso de interacción con el medio académico, a través del cual se va construyendo la imagen que el/la estudiante tiene de sí mismo/a.

«... parte del trabajo, del mismo trabajo en la Universidad te va a ir enseñando cómo eres tú mismo, cuál es tu ritmo y qué te puedes autoexigir y qué es lo que puedes hacer o no hacer ¿no? Entonces, eso es lo principal, el irte conociendo a ti mismo...»

Otro factor importante para el éxito académico es la *autoestima*, que implica no sólo un conocimiento de sí mismo sino una confianza en la propia capacidad para superar las materias. Para los/as estudiantes, una autoestima baja puede estar en la base del fracaso.

CUADRO 2: Cualidades, actitudes o habilidades que exige el trabajo universitario, según los alumnos.

Categorías	Subcategorías
Autoconcepto	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo • Autoestima
Actitudes frente a los estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Vocación • Motivación • Interés por el trabajo
Dedicación al estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a clase • Constancia
Estilo de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad • Autonomía • Adaptabilidad
Habilidades para la asimilación de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad natural de los sujetos • Habilidad para captar la información ofrecida por el profesor • Habilidad para identificar los aspectos fundamentales • Habilidad para sintetizar • Habilidad para esquematizar • Habilidad para ampliar información • Habilidad para retener la información • Habilidad para la resolución de dudas • Habilidad para buscar experiencias prácticas complementarias
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de relación con los compañeros • Capacidad para relacionarse con el profesorado • Competitividad

b) Actitudes frente a los estudios

Entre los aspectos actitudinales reflejados en el discurso del alumnado, hemos identificado los referidos a la vocación, la motivación y el interés por el trabajo. Todos ellos suponen un modo de enfrentarse al trabajo universitario que implica la predisposición a dedicar tiempo y esfuerzo al estudio de las materias que integran la carrera cursada, y en consecuencia representan factores que contribuirían al éxito académico del alumnado.

La *vocación* alude a la inclinación natural de los sujetos ante una profesión o campo profesional, que podría traducirse en un gusto por el estudio de los contenidos formativos propios de esa profesión y, por tanto, en un incremento de las posibilidades de conseguir buenas calificaciones.

Unida a la vocación se encontraría la *motivación* ante los estudios. Aunque la vocación podría ser una variable presagio que habría de tenerse en cuenta al pronosticar el éxito académico, junto a ésta debe darse una cierta motivación del alumno que le llevaría a desarrollar y conservar una constante actitud positiva ante el trabajo. Las posibilidades de traba-

jo futuras, el valor o la utilidad de la formación recibida o la propia naturaleza de las actividades académicas contribuirían a mantener la motivación del alumno o alumna.

«Es que una cosa base, también, es la motivación del alumno. Eso es principal, porque si no te sientes motivado ahí vas mal, aún entrando en algo que te guste (...) la motivación es principal, si no se acaba todo, se te va la ilusión y entonces no continúas estudiando, ni aprendes porque no te sirve para nada.»

Vocación y motivación serían piezas importantes de cara a que el alumnado demuestre *interés por el trabajo*, es decir, preocupación y voluntad de desarrollar las tareas de estudio que exige el aprendizaje de una materia, cumpliendo con los requerimientos que plantea el programa y las actividades sugeridas por el profesorado.

c) *Dedicación al estudio*

Bajo la dimensión de dedicación al estudio podrían recogerse diferentes categorías relacionadas con el esfuerzo y el tiempo invertidos por el alumno o la alumna en el estudio de las disciplinas universitarias. En el sentido en que aquí se ha utilizado, la dedicación del/de la estudiante habría de ser elevada para conseguir resultados óptimos, y por tanto exigiría una implicación y un compromiso importante con la actividad discente.

En el nivel más básico, la dedicación al estudio se plantearía simplemente como *asistencia a clase*. Para el alumnado, la asistencia supone una parte importante del estudio, en tanto que representa la principal fuente de información acerca de los contenidos. La dedicación al estudio comenzaría por asistir a las clases que imparte el profesorado.

«... te das cuenta de que parte del trabajo está en ir allí, y enterarte allí de las cosas...»

Los/as estudiantes, sin embargo, matizan este aspecto subrayando las características idiosincrásicas de cada materia, que llevarían en algunos casos a hacer preferible la no asistencia a clase. El tiempo invertido en esta actividad podría destinarse a otras alternativas de estudio basadas en el trabajo personal, la consulta a fondos bibliográficos, etc., cuando el estilo docente adoptado resulta poco atractivo y no responde al objetivo de mostrar la estructura de la materia de aprendizaje y orientar su estudio por parte de los alumnos y las alumnas

«... te metes en una biblioteca y te empapas, y te pones a estudiar por ti mismo e incluso puedes sacar más provecho que asistiendo a clase.»

La *constancia* en el trabajo es otro de los factores apuntados por el alumnado como claves del éxito académico en los estudios universitarios. Implica la firmeza, perseverancia y continuidad en el estudio de las materias, que se manifiesta en el trabajo diario y la dedicación permanente del alumno o la alumna. Ser constante en el trabajo, en opinión del alumnado, implica un grado de dedicación superior a la mera asistencia, pues representa disponer de un tiempo de estudio diario, al margen del horario académico, para realizar las actividades propuestas por el profesorado o tratar de asimilar los contenidos de las distintas materias. Destinar horas al estudio diario, y sobre todo aprovecharlas efectivamente, es a juicio de buena parte de los entrevistados uno de los principales distintivos de los alumnos y las alumnas brillantes.

«Llevan las asignaturas prácticamente al día; así cuando llega el examen sólo tienen que darle un repaso»

d) Estilo de trabajo

El perfil del alumno con éxito en la universidad, en el que se integrarían rasgos tales como un autoconcepto elevado, una actitud positiva hacia el estudio o una elevada dedicación, se vería completado con una forma de trabajo adecuada. Aunque más adelante consideraremos dimensiones relacionadas con aspectos específicos del trabajo que desarrollan los alumnos y las alumnas, nos centraremos ahora en características que definirían el estilo de trabajo del alumno exitoso, entre las que se encuentran la responsabilidad, la autonomía y la adaptabilidad.

La *responsabilidad* en el trabajo supone una toma de conciencia sobre las consecuencias de las propias actuaciones, y un compromiso con las tareas y objetivos asumidos. La responsabilidad del/de la estudiante implicaría la aceptación de una obligación moral con el trabajo y con las metas, que le llevaría a evitar la no acción o los modos de actuar incorrectos.

Otro rasgo presente en el estilo de trabajo del alumnado que alcanza buenos resultados en la Universidad es la *autonomía*, entendida como no dependencia de otras personas a la hora de adoptar decisiones acerca de cómo desarrollar sus tareas de estudio. Presupone iniciativa del alumno o la alumna y capacidad de poner en práctica las estrategias adecuadas para la búsqueda de información, la asimilación y tratamiento de la misma.

Por último, nos referimos a *adaptabilidad* en el sentido de capacidad para modificar el estilo de trabajo en función de la experiencia acumulada. Implica la continua retroalimentación a partir de los resultados logrados como consecuencia de las actuaciones y los procedimientos puestos en práctica en el estudio de las disciplinas académicas. En este sentido, sería una cualidad que conduce al alumno hacia formas de trabajo cada vez más adecuadas y eficaces. Cabe la posibilidad incluso de que esta adaptación del estilo de trabajo sea específica para cada asignatura en particular.

«... a medida que vas avanzando vas entendiendo cómo puedes guiarte, qué hacer, qué no hacer, ...»

«... a medida que vas entendiendo la asignatura, el nivel y el cómo va, pues tú misma te formulas tu modo de estudio...»

e) Habilidades para la asimilación de contenidos

En tanto que los procesos de aprendizaje universitario se apoyan en buena medida sobre la transmisión de conocimientos, las habilidades de los alumnos y las alumnas para asimilar y retener la información resultarán decisivas de cara al éxito académico. Junto a los conocimientos, es preciso considerar los procedimientos. La carga procedimental de los contenidos universitarios es especialmente patente en carreras en las que se exige la adquisición de destrezas para la futura práctica profesional. Nos referiremos aquí a las habilidades que facilitarían la asimilación de contenidos tanto cognoscitivos como procedimentales, y que en opinión del alumnado constituyen factores importantes de cara al éxito.

Cabría hablar, en primer lugar, de una *habilidad natural de los sujetos* para el aprendizaje de determinado tipo de contenidos, especialmente de tipo procedimental. Las prácticas desarrolladas en algunas carreras exigirían en ocasiones ciertas habilidades manuales; el

aprendizaje de determinadas técnicas se vería favorecido por cualidades innatas del alumnado, como puede ocurrir en el caso de los estudios de Bellas Artes.

«... de eso depende que te vaya mejor o peor, depende mucho de la habilidad natural que uno tenga (...), depende demasiado de la habilidad que uno tenga con el carboncillo, con lo que sea, con el pincel. Depende demasiado de eso.»

La *habilidad para captar la información ofrecida por el profesor o la profesora* es posiblemente la de mayor generalidad en el contexto de las diferentes áreas de enseñanza y carreras universitarias. Dado que la actividad del alumnado en las clases suele ser la de tomar apuntes, la habilidad aludida se concretaría en la capacidad del alumno para reflejar con fidelidad en sus notas los aspectos básicos sobre hechos, conceptos o acontecimientos presentados por el profesor o la profesora y las estructuras relacionales existentes entre ellos. En buena medida, a esta posibilidad contribuye la formación de base con que parte el/la estudiante, en la que puede apoyarse la comprensión de los contenidos presentados por el profesorado.

Una habilidad complementaria a la anterior es la *habilidad para identificar los aspectos fundamentales* en la información obtenida, tanto a través de las explicaciones del profesorado como de otras fuentes. Conocer lo esencial y fundamental en los contenidos resulta conveniente no sólo para la asimilación sino también para la retención de los mismos en la posterior tarea de estudio. Las claves que aporta el profesorado en su explicación, la estructuración que se hace de los contenidos en manuales y obras de referencia, o el propio conocimiento que el alumnado ya posee sobre el tema son puntos de apoyo importantes para la identificación de lo fundamental frente a lo accesorio. Esta habilidad puede ser el punto de partida para otras dos, que remiten de forma más directa a técnicas de estudio concretas, como son la *habilidad para sintetizar* o la *habilidad para esquematizar*.

La *habilidad para ampliar información* implica poner en práctica con éxito procedimientos para que los contenidos presentados por el profesorado constituyan el punto de partida en una elaboración personal y con mayor profundidad de la materia de estudio.

«...esquematizar todo lo que se habla en clase, junto con lo que añado del libro de biblioteca o manuales que me han recomendado»

Aunque sin considerar que sea fundamental, los alumnos y las alumnas destacan también la conveniencia de contar con *habilidad para la retención de información*. El aprendizaje en el contexto de buena parte de las materias académicas exige la capacidad de memorizar datos, conceptos, teoremas, etc.

La *habilidad para la resolución de dudas* constituye igualmente un factor importante de cara al aprendizaje eficaz de los contenidos. Implicaría el conocimiento de las vías posibles para encontrar respuesta a los interrogantes, las incertidumbres y lagunas que se presentan en el/la estudiante en relación a la materia de estudio. Estas vías se concretan en la utilización de fuentes bibliográficas de consulta y en la asistencia a las tutorías del profesor o la profesora, y su utilización no debería ofrecer dificultades al alumnado.

La *habilidad para buscar experiencias prácticas complementarias* alude a la facilidad del alumno o la alumna para aprovechar las oportunidades que dentro o fuera de la Universidad se le ofrecen de cara a completar la formación recibida o encontrar significado a los contenidos teóricos aprendidos. El/la estudiante demostraría poseer esta habilidad cuando se implica en seminarios prácticos o trabajos de investigación que se desarrollan en los Departamentos universitarios. También cuando por su propia iniciativa acude a los centros de

trabajo para tomar contacto con los profesionales y con las actividades que realizan cotidianamente, como una forma de experiencia formativa al margen de la Universidad.

« Sí, el venir a la Universidad implica, en parte, el moverte más, el conocer más cosas, el ver todo lo posible, el escuchar todo lo que puedas porque es de ahí de lo que vas a aprender de verdad.»

«... lo que yo he estado haciendo este mes de septiembre en Bioquímica, pues me ha valido mucho porque eran cosas que se explican en clases, pero no las ves.»

No obstante, sobre este tema podría hacerse una matización. Para algunos/as estudiantes, la búsqueda de experiencias complementarias, fundamentalmente de carácter práctico, puede ser un factor que contribuya en mayor medida a la mejora de la formación, que a la obtención de buenas calificaciones académicas. En este sentido se asume una disociación entre el saber académico y el saber práctico que resulta útil para el ejercicio de una profesión.

f) *Habilidades de organización*

Las habilidades del alumno o la alumna en cuanto al modo de disponer su tiempo de trabajo o plantear las estrategias para llevarlo a cabo representan un capítulo importante de cara al éxito en la Universidad. En este sentido, nos referiremos a dos habilidades que el alumnado ha destacado al analizar las claves del trabajo universitario: la identificación de las exigencias que se plantean en el marco de la organización del trabajo en cada asignatura y la planificación del trabajo.

La *identificación de las exigencias de cada materia* supone determinar qué tratamiento requiere el estudio de una materia, teniendo en cuenta la propia naturaleza de la disciplina en cuestión y el modo en que se enfoca la clase por parte del profesorado.

«Y hay algunos que tienes que ir a clase, que tienes que ver cuál es su estilo, qué es lo que quieren, qué es lo que te piden...»

La *planificación del trabajo* implica fundamentalmente la capacidad de organizar el estudio teniendo en cuenta el volumen de contenidos a estudiar y los límites temporales a los que ha de circunscribirse. La necesidad de planificar el trabajo surgiría generalmente en los períodos en que se concentran exámenes u otras actividades de evaluación. Supone una actividad reflexiva del alumno para valorar la dificultad de las diferentes materias de estudio y estructurar el tiempo convenientemente para garantizar su aprendizaje en los plazos previstos.

«Siéntate, piénsatelo, qué es lo que tienes que hacer ahora, qué es lo que no, (...) empieza tranquilo que no hay prisa, que todo se puede hacer, que hay tiempo para todo si te lo organizas».

g) *Habilidades sociales*

Salvo en el caso de la educación a distancia, la educación superior implica la existencia de grupos de alumnos y alumnas que comparten espacios, horarios, profesorado y experiencias formativas. Profesorado y alumnado constituyen un microcosmos social en el que los individuos poseen su estatus, adoptan determinados roles y protagonizan una diversidad de interacciones personales. En este sentido, las habilidades del sujeto para desenvolverse en el medio social universitario constituyen otro de los apartados importantes de cara al éxito en los estudios.

La *capacidad de relación con los compañeros y compañeras* puede ser uno de los factores que contribuyan a la obtención de buenos resultados académicos. El trabajo universitario exige a veces la realización de actividades en grupo, para cuya adecuada ejecución conviene el establecimiento de un buen clima de trabajo basado en el respeto mutuo. Con independencia de que se desarrollen o no este tipo de actividades, contar con buenas relaciones en el seno del grupo/clase parece muy conveniente de cara al intercambio de apuntes u otros materiales, la resolución de dudas, la preparación de exámenes, etc.

Otro tanto podría decirse de la *capacidad para relacionarse con el profesorado*, a la que los alumnos aluden como un factor positivo de cara a la consecución de buenos resultados académicos. La justificación se establece en el efecto positivo que sobre el trabajo del/de la estudiante ejerce la existencia de vías de comunicación con los profesores, facilitadoras de la formulación de preguntas, la participación en clase, la asistencia a tutorías, etc.

Incluimos también como factor para el éxito la *competitividad*, entendida como el intento de superarse a sí mismo/a y tratar de lograr el mejor rendimiento posible, tomando como referencia las realizaciones de otros. Quedan excluidas de este concepto las actuaciones que suponen el intento de alcanzar los resultados más altos al tiempo que se trata de perjudicar a otros compañeros y compañeras de estudios.

«Bueno, normalmente uno trata de hacerlo lo mejor posible y quizás eso haga que haya competencia. Es decir, que la competencia hasta cierto punto es buena, porque te pones al nivel de otras personas y eso hace que tú mismo trates de mejorarte...».

«Lo que quiero decir es que hay que competir hasta cierto punto, que tu bien personal no tiene que suponer nunca aplastar a otro».

Importancia de los factores relacionados con las exigencias del trabajo universitario en función de las valoraciones realizadas por el alumnado

En este segundo bloque de resultados presentamos la jerarquización de factores realizada por el alumnado con rendimiento elevado al ser preguntados acerca de las exigencias que plantea el trabajo universitario de cara a la consecución del éxito académico. En primer lugar, al situarnos en la dimensión institucional, se han explicitado una serie de exigencias que plantean los profesores desde sus respectivas asignaturas. Concretamente, según el alumnado, se exige demostrar interés por la asignatura, asistir a clase, trabajar regularmente, respetar al profesorado, poseer una cultura general, aptitudes y habilidades para el trabajo. Los aspectos a los que los alumnos han conferido mayor importancia aparecen ordenados en el cuadro 3.

Paralelamente, se han obtenido opiniones del alumnado acerca del modo en que el profesorado facilita el aprendizaje del alumnado, entendiéndose que resulta interesante no sólo conocer las exigencias que plantea el trabajo universitario, sino también las percepciones sobre el modo en que desde la institución universitaria, y concretamente a través de los profesores o profesoras, se les ofrecen vías o apoyos para responder a tales exigencias. En este sentido, se apuntan aspectos relacionados con el conocimiento, la orientación del trabajo, la comprensión de la materia, el apoyo al alumnado y la creación de un clima ameno en la clase. En el cuadro 4 se recogen los elementos expresados por el alumnado, ordenados según la importancia que les han conferido.

CUADRO 3: Principales exigencias de los profesores en sus asignaturas.

1. Interés (atención en clase, formulación de preguntas, etc.).
2. Asistencia a clase
3. Dedicación
4. Saber buscar información bibliográfica
5. Razonar y no sólo memorizar
6. Expresión oral y escrita correcta
7. Escuchar sin limitarse a copiar
8. Saber extraer en clase ideas clave para desarrollarlas posteriormente
9. Conocer qué se dijo el día anterior
10. Iniciativa en el trabajo
11. Cumplir con las tareas o trabajos encomendados
12. Habilidad artística
13. Creatividad
14. Cultura general

CUADRO 4: Principales elementos que ofrece el profesorado para facilitar el aprendizaje de las materias.

1. Bibliografía y orientaciones sobre fuentes de información
2. Materiales informativos (apuntes, esquemas, guiones, diapositivas, etc.)
3. Ejemplos prácticos sobre los contenidos teóricos
4. Resolución de dudas
5. Accesibilidad y familiaridad en el trato
6. Dedicación temporal
7. Clima ameno en clase
8. Información, conocimientos
9. Lenguaje claro
10. Refuerzo al alumno y confianza en el aprendizaje

Situándonos en la dimensión instrumental, el alumnado han ordenado según la importancia de los mismos, una serie de aspectos relativos a la organización y planificación del estudio, las estrategias de asimilación de contenidos, las habilidades a desarrollar en el aula... Una ordenación de estos aspectos se muestra en el cuadro 5.

Por último, en la dimensión actitudinal-emocional, los alumnos señalan una serie de aspectos como exigencias personales para el trabajo académico exitoso. En el cuadro 6 se han recogido considerando el orden de prelación concedido por el alumnado.

CUADRO 5: Principales habilidades y capacidades que se requieren en el alumnado.

1. Organización en el trabajo
2. Relacionar contenidos
3. Sintetizar contenidos
4. Resolución de dudas
5. Confianza en si mismo
6. Atención
7. Adaptación a las exigencias del profesor
8. Saber escuchar
9. Saber preguntar en clase
10. Saber documentarse
11. Saber elaborar trabajos académicos
12. Saber aplicar los conocimientos

CUADRO 6: Principales habilidades personales y actitudes que debe desarrollar el alumnado.

1. Constancia
2. Responsabilidad
3. Espíritu de superación
4. Actitud crítica
5. Perspectiva de futuro
6. Confianza en sí mismo
7. Capacidad de participación
8. Capacidad de decisión
9. Capacidad de comunicación
10. Apertura al resto de los compañeros
11. Optimismo
12. Capacidad de diálogo
13. Capacidad de trabajo en grupo

Conclusiones

A partir de los datos generados hasta el momento por esta investigación y analizando las aportaciones a veces discrepantes de otros trabajos realizados sobre el tema del aprendizaje y el rendimiento académico como criterio de éxito en la universidad, sugerimos algunas conclusiones como tema abierto a la discusión y a la comprobación empírica posterior:

1. Los *factores motivacionales*, a juicio del alumnado, parecen jugar un papel importante en el éxito académico, pero cuya centralidad o prelación sobre otros factores parece difícil de establecer empíricamente. La motivación y el interés por lo que se está estudiando activa otra serie de actitudes hacia el trabajo en la universidad (forma de comportarse en clase, responsabilidad ante el estudio, autonomía en el aprendizaje, relaciones con los profesores y profesoras, etc.) cuya influencia en el rendimiento académico es constatada experiencialmente por los/as estudiantes. En consecuencia, el porqué se ha elegido una determinada carrera y para qué se cursan unos estudios concretos ha de ser uno de los ámbitos de análisis y de trabajo presente necesariamente en las ofertas de orientación al alumnado universitario.
2. Los factores instrumentales (estrategias cognitivas para afrontar el trabajo universitario) constituyen otro de los factores importantes que intervienen en la explicación del éxito en los estudios universitarios. Sin embargo, parece muy problemático sostener una causalidad lineal entre la utilización de determinadas estrategias cognitivas (procedimientos y técnicas) y los resultados del estudio, pues la eficacia de estas estrategias parece estar mediatizada, tanto por los factores motivacionales (se estudia de una manera determinada en función de lo que se quiere conseguir) como por las condiciones institucionales (se utilizan determinadas técnicas en función del tipo de exigencias planteadas por cada profesor o profesora en sus asignaturas). Las consecuencias para la orientación del alumnado universitario podrían concretarse en el incremento de las habilidades de análisis de la oferta docente y en el entrenamiento para la utilización contingente de diferentes estrategias cognitivas.
3. El éxito académico es el resultado de la interacción de dos conjuntos de factores, personales y contextuales, integrados cada uno de ellos por un amplio número de variables. No obstante, a efectos de diseño, parece prioritaria la consideración del segundo: las ofertas de orientación sobre el estudio y el aprendizaje han de diseñarse para el contexto institucional de la enseñanza en que se hallan los estudiantes (el centro universitario, el departamento, el curso concreto de la carrera, los profesores y profesoras específicos). Esto posibilitaría la apropiación por parte del estudiantado de las estrategias instrumentales/cognitivas más adecuadas a la demanda docente². El alumnado universitario, por otra parte, demanda esta contextualización incluso para el desarrollo de dichas ofertas de orientación: no les parece adecuada una oferta extra (cursos o cursillos en horario no lectivo) que incrementa de forma inasumible su horario de trabajo; consideran que debe ser en el aula y el propio profesor o profesora quien enseñe a manejar el contenido de su enseñanza.

Bibliografía

ÁLVAREZ, V. y otros (1999): La orientación en la Universidad en el contexto de una docencia de calidad. *I Jornadas Andaluzas de Orientación y Pedagogía*. Jaén, 11-13 de marzo, AEOP.

2. «En la facultad de Medicina los alumnos se pasan la carrera respondiendo exclusivamente a tests de preguntas similares a los que se van a encontrar en los exámenes de MIR». Para esta situación, descrita así casi textualmente por un profesor de la citada facultad, sería altamente inadecuado un curso de técnicas de trabajo intelectual estándar, de los ofertados con frecuencia desde los servicios de orientación de las universidades.

- BIGGS, J. B. (1987): *Student approaches to learning and studying*. Hathorn: Australian council for Educational Research.
- DANSEREAU, D. F. (1985): Learning strategy research. En J. W. Segal; S. F. Chipman and R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Vol I. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 209-240.
- DANSEREAU, D. F. (1988): Cooperative learning strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz and P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press, 103-120.
- DELBECQ, A. L. (1983): The nominal groups as a technique for understanding the qualitative dimensions of client needs, en R. A. Bell y otros, *Assessing health and human services needs*, Nueva York, Human Science Press, pp. 210-218.
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1989): *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.
- ENTWISTLE, N. J. (1988): *Styles of learning and teaching*. London: Fulton.
- ENTWISTLE, N. J. (1992): Student learning and student strategies. En B. R. Clark and G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education. Vol 3: Analytical perspectives*. Oxford: Pergamon Press, 1730-1740.
- FREY, J. H. y FONTANA, A. (1991). The group interview in social research, en *The Social Research Journal*, 28 (2), 175-187.
- GIBBS, G. (1981): *Teaching students to learn*. Buckingham: Open University Press.
- GONZÁLEZ, R. y otros (1998): «Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9, 16, 217-229.
- MORGAN, D. L. (1993): *Successful focus groups: advancing the state of the art*. Londres, Sage.
- PASK, G. (1976): «Learning styles and strategies». *British Journal of educational Psychology*, 46, 4-11.
- PASK, G. (1988): Learning strategies, teaching strategies and conceptual of learning style. En R.r. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 83-100.
- PÉREZ CAMPANERO, M. P. (1991): *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea.
- RAMSDEM, P. (1981): *A study of the Relationship between student learning and its academic context*. University of Lancaster: Unpublished doctoral Thesis.
- ROCES, C., TOURÓN, J. y GONZÁLEZ, M. C. (1995): Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento en alumnos universitarios. *Bordón*, 41, 1, 107-119.
- SÁNCHEZ, M. F. (1998): *Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las universidades de la comunidad de Madrid*. Madrid, UNED. Tesis doctoral inédita.
- STEWART, D. W. y SHAMDASANI, P. N. (1990): *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park, CA, Sage Publications.
- TINTO, V. (1992): Student attrition and retention. En B.R. Clark and G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education, vol 3: Analytical Perspectives*. Oxford: Pergamon Press, 1697-1709.
- WATTS, M. y EBBUTT, D. (1987): More than the sum of the parts: research methods in group interviewing, en *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25-34.
- WILSON, V. (1997): «Focus groups: a useful qualitative method for educational research», en *British Educational Research Journal*, 23 (2), 209-224.

Fecha de recepción: 5-5-99

Fecha de revisión: 7-5-99

Fecha de aceptación: 18-5-99