



# **Evaluación psicopedagógica, una herramienta de orientación universitaria**

**Beatriz Berrios Aguayo**

**Colección Temática Manuais Pedagógicos do Ensino Superior**





# **Evaluación psicopedagógica, una herramienta de orientación universitaria**

– Beatriz Berrios Aguayo

Colección Temática Manuais Pedagógicos do Ensino Superior

Foto: Miguel Bidarra

## **Evaluación psicopedagógica, una herramienta de orientación universitaria** Beatriz Berrios Aguayo

Revisão: Concepción Maiztegui Oñate, Antonio Pantoja Vallejo

Coleção Temática  
Manuais Pedagógicos de Educação Superior

Design e paginação: JJMC

Foto da capa: Miguel Bidarra

Edição: CINEP/IPC

©2019, CINEP/IPC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser impressa, fotocopiada, ou reproduzida ou utilizada de alguma forma ou por meio mecânico, eletrónico ou outro, ou em qualquer espaço de armazenamento de informação ou sistema de busca eletrónico sem permissão por escrito dos editores.

ISBN: 978-989-54277-8-9 (impresso)

ISBN: 978-989-54277-9-6 (formato electrónico)

Impressão: Várzea da Rainha Impressores, Lda.

# Evaluación psicopedagógica, una herramienta de orientación universitaria

Beatriz Berrios Aguayo

<b>1. Justificación teórica</b>	<b>3</b>
1.1 La necesidad de la orientación universitaria	3
1.1.1 Un servicio deficitario	3
1.1.2 Cambios en el camino hacia la orientación universitaria, el profesor tutor y orientador	4
1.2 El porqué de una evaluación psicopedagógica en el contexto universitario	
1.2.1 Búsqueda de alternativas	6
1.2.2 La evaluación psicopedagógica	8
1.2.3 La necesidad de la evaluación psicopedagógica en el ámbito universitario	10
1.2.4 La evaluación psicopedagógica en el contexto universitario	11
<b>2. Análisis y evaluación</b>	<b>13</b>
2.1 Instrumentos de evaluación cognitiva	13
2.2 Instrumentos de evaluación afectivo-emocional	
2.3 Instrumentos de evaluación de las relaciones sociales	20
2.4 Instrumento de evaluación de los intereses profesionales	21
<b>3. Estrategias para el desarrollo psicopedagógico del alumnado universitario</b>	<b>23</b>
3.1 Estrategias para el desarrollo cognitivo	23
3.1.2 Estrategias para el desarrollo afectivo-emocional	31
3.1.3 Estrategias para el desarrollo social	33
3.1.4 Estrategias para el desarrollo profesional	34
4. El docente innovador y creativo	37
5. Conclusiones	39
<b>Referencias</b>	<b>41</b>
<b>Anexos</b>	<b>45</b>
<b>Obras publicadas</b>	<b>57</b>



# Evaluación psicopedagógica, una herramienta de orientación universitaria

Beatriz Berrios Aguayo

## Resumen

La orientación universitaria se ha convertido hoy en día en un derecho que el colectivo estudiantil exige para satisfacer sus necesidades académicas, personales y profesionales dentro del contexto universitario. La mayor demanda del colectivo universitario de una orientación de calidad, ha provocado que los servicios de orientación necesiten superar las deficiencias que, desde un inicio, han quedado reflejadas en dicho contexto. Este manual pedagógico tiene como objetivo acercar al profesorado de enseñanza superior a las necesidades individuales de su alumnado a través de la evaluación psicopedagógica del mismo. Una evaluación del desarrollo cognitivo, emocional, social y profesional del alumno permite al profesorado un mayor conocimiento del estudiante para poder proporcionarle una enseñanza más eficaz. Además, se proporcionan estrategias que servirán al profesorado de Educación Superior para el desarrollo cognitivo, social, afectivo-emocional y profesional de los estudiantes de Educación Superior. Esas estrategias funcionarían como herramientas fructíferas para que el profesorado universitario cumpla su función orientadora y un asesoramiento más competentemente basado en las necesidades y fortalezas de sus pupilos.



# 1. Justificación teórica

## 1.1 La necesidad de la orientación universitaria

### 1.1.1 Un servicio deficitario

La orientación universitaria no puede alardear de ser un servicio firme y totalmente eficiente para el alumnado universitario tanto de nueva incorporación como postgraduado. Son muchas las deficiencias administrativas, de formación y asesoramiento las cuales el alumnado se encuentra cuando requiere de este tipo de servicios.

Ya desde un principio los servicios de orientación universitarios tuvieron algunos problemas como la dificultad para trazar una línea entre el apoyo emocional y académico de mano de los consejeros universitarios, así como la dificultad para proporcionar un asesoramiento y apoyo individual (Brailsford, 2011). Esta última faceta, de asesoramiento individual, tiene una mayor demanda por gran parte del alumnado, el cual considera que una orientación y un asesoramiento de manera grupal no tiene ningún beneficio para ellos (Bettinger & Baker, 2014, Brailsford, 2011). Según Álvarez Pérez & González Afonso (2005, p. 111) el asesoramiento más demandado por el alumnado es:

- Asesoramiento sobre las características de los modelos de estudios ofertados.
- Asesoramiento para la resolución eficiente de problemas administrativos.
- Asesoramiento sobre la elaboración de trabajos y tareas encomendadas por el profesorado.
- Asesoramiento sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Asesoramiento para la promoción de relaciones sociales entre diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Asesoramiento sobre recursos bibliográficos.
- Asesoramiento sobre cómo trabajar la inteligencia emocional y el control del estrés para la preparación de exámenes.

Todos esos tipos de asesoramiento que, tanto los servicios de orientación como el mismo profesorado, en su función como tutor, pueden ofrecer son claramente necesarios para un apropiado desarrollo académico y personal del alumnado en la etapa universitaria.

Sin embargo, la deficiente gestión de los servicios de orientación o en su caso de la función del tutor, pueden provocar consecuencias adversas para el propio estudian-

te como son, en casos extremos, el fracaso escolar o el abandono. Muchos estudiantes, principalmente de nuevo ingreso se sienten perdidos tras el gran cambio entre el bachillerato y la Educación Superior. Si estos alumnos no reciben un asesoramiento adaptado a sus necesidades es muy posible que ellos tiendan a resignarse y huir.

Las altas tasas de abandono de los estudios que se producen en todos los niveles educativos, tienen incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del país por lo que es tema focal de los gobiernos tratar de reducir esas cifras de abandono. El abandono de los estudios universitarios, en concordancia con Cabrera, Bethencourt, Alvarez Pérez, & González Afonso (2006), se puede producir de múltiples formas:

- Abandono por un error administrativo.
- Cambio de carrera suponiendo un tiempo por medio sin estar matriculado.
- Cambio de universidad teniendo que esperar a conseguir plaza en la nueva.
- Incorporación al mundo laboral sin terminar los estudios.
- La interrupción de los estudios con la intención de comenzarlos en un futuro.

Siguiendo lo establecido por González Tirado (1985, citado en Álvarez Pérez & González Afonso, 2005) los principales factores que pueden influir para que se produzca una situación de fracaso escolar o abandono son:

Factores en relación a la actitud del alumnado:

- Incertidumbre sobre lo que la nueva etapa universitaria depara.
- Estilos de aprendizaje no acordes con la titulación decidida a cursar.
- Falta de técnicas de trabajo intelectual.

Factores relacionados con la actitud del profesorado:

- Deficiencias pedagógicas.
- Métodos didácticos inadecuado para impartir las clases.
- Bajo interés en la docencia.
- Deficiente preparación científica.
- Problemas personales influyentes en la vida laboral.
- Deficiente capacidad del profesorado para aprender.

Factores relacionados con las instituciones académicas:

- Falta de coordinación entre la institución y el profesorado.
- Falta de coordinación entre la institución y el grupo estudiantil
- Deficientes gestiones administrativas internas.
- Estilo divulgativo de aspectos académicos, administrativos o de diversa índole defectuoso.
- Falta de coordinación entre diferentes disciplinas.
- Sistemas de selección a la entrada en la universidad.

#### **1.1.2 Cambios en el camino hacia la orientación universitaria, el profesor tutor y orientador**

Las nuevas necesidades de orientación en el ámbito universitario han provocado una serie de cambios y nuevos términos necesarios para la consecución de una orientación de calidad. Ya se podían apreciar esos cambios años atrás, sin embargo, es

con la aparición del Plan Bolonia cuando palabras como la de profesor tutor y orientador aparecen con más fuerza (González Tirados & González Maura, 2007). La renovada función del tutor requiere que éste como docente otorgue al alumnado un papel activo dentro del proceso de aprendizaje para que, a través de técnicas de diálogos, experiencias, trabajo desde una visión personal y social de cada individuo, pueda ser atendido desde una perspectiva orientadora. Este concepto del profesor tutor y orientador ya era recogido por autores como Zabalza (2003) el cual afirmaba que “Parece fuera de toda duda que todo profesor, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, es no sólo enseñante sino también tutor de sus estudiantes.” (p. 126). Esto confirmaría esa nueva multitarea que el docente debe llevar a cabo, independientemente de la etapa educativa en la que realice dicha función. A su vez, otros autores como González Tirados & González Maura (2007) señalan que:

El docente como orientador ha de ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que potencien en el estudiante la construcción autónoma y responsable de conocimientos, valores y habilidades profesionales en un ambiente de participación y diálogo. Para ello el docente ha de generar competencias didácticas, motivación y cierto compromiso profesional que le permitan desarrollar sus clases a través de metodologías participativas de enseñanza que posibiliten vincular la teoría con la práctica profesional en un contexto de diálogo con el empleo de métodos y técnicas de evaluación que centren la atención en el estudiante como sujeto de aprendizaje. (p. 2).

Ese nuevo rol del profesor como tutor y orientador precisa de nuevos modelos de formación del profesorado universitario que les permita desarrollar el rol de forma adecuada. La formación del docente universitario debe ser entendida como un proceso educativo que potencie su desarrollo no solamente profesional sino también académico y personal, a partir de la reflexión crítica y comprometida con su rol en esos tres ámbitos a través de un desempeño participativo y dialógico. Para que el profesor tutor y orientador pueda guiar en las tres grandes áreas de la orientación educativa (profesional, académica y personal), debería de haber recibido esa misma orientación, promoviéndose así una formación de calidad.

Si nos centramos en los objetivos que el profesor tutor y orientador debe de desarrollar para la consecución de la finalidad orientadora, se podrían destacar los siguientes expuestos en el trabajo de Arbizu, Lobato, & del Castillo (2005):

- Analizar, junto con el propio alumno, sus competencias y rendimiento académico con el objeto de orientarle adecuadamente.
- Facilitarle al alumnado toda la información posible sobre cómo llegar a una mejor consecución del aprendizaje.
- Orientar al alumnado para gestionar su aprendizaje de manera autónoma.
- Desarrollar actividades que ayuden al alumnado a su conocimiento e inserción en el mundo laboral.
- Estimular la formación continua y ocupacional del alumnado una vez termine sus estudios.
- Atender al alumnado con necesidades de aprendizaje para que estos de igual forma consigan sus objetivos académicos de la manera más eficiente posible.
- Atención de forma individual del alumnado con necesidades específicas.

- Informar al alumnado sobre los servicios ofertados en cada universidad.
- Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado con el fin de estimular mejor su desarrollo.

Como conclusión se podría enumerar una serie de principios que permitan desarrollar ese modelo de orientación universitaria recientemente definido:

- La acción orientadora ha de estar planificada y con una organización sólida.
- Ha de ser un proceso acumulativo que permita un avance progresivo en la labor del orientador y en el aprendizaje y desarrollo del alumnado.
- La intervención ha de ser diferencial atendiendo a las diversas necesidades de los individuos.
- La intervención ha de ser evolutiva permitiendo mejoras visibles en las capacidades de los estudiantes.
- La acción orientadora ha de ser integral atendiendo a todos los individuos independientemente de las necesidades de cada uno.
- Debe ser estimulante de tal forma que el alumnado no abandone el proceso.
- Debe de apoyarse de todos los miembros que componga la comunidad universitaria para que el proceso sea completo.

Si la orientación sigue los principios establecidos se podrá estar garantizando un proceso de enseñanza–aprendizaje sólido que atienda a todos y cada uno de los miembros que compone la sociedad educativa en el contexto universitario.

## **1.2 El porqué de una evaluación psicopedagógica en el contexto universitario**

### **1.2.1 Búsqueda de alternativas**

Tras la precaria situación que, como comentábamos en el apartado anterior, provoca situaciones realmente adversas para el estudiante como es el fracaso escolar o el abandono, esfuerzos realizados por toda la comunidad universitaria son llevados a cabo para que los problemas relacionados con las malas prácticas universitarias sean eliminados. Para ello una gran diversidad de actuaciones han sido pensadas como remedio para paliar dichos problemas. Este es el caso de Forbes & Wickens (2005) que promovieron una adaptación social e institucional entre la comunidad universitaria, creando programas donde se organizaban eventos de diferente índole para fomentar las relaciones sociales dentro del ámbito universitario. Del mismo modo, Kuh (2001) dio a conocer la cultura institucional universitaria a los estudiantes a través de seis pasos. En este caso, se usaba el grupo de compañeros y el aula como elementos clave para cultivar una cultura institucional orientada al éxito. De manera similar, Álvarez Pérez & González Afonso (2005) describieron una propuesta llevada a cabo en universidades donde los alumnos de años superiores ayudan al profesor-tutor a orientar al alumnado de nuevo ingreso. Hay que tener en cuenta que los estudiantes universitarios de nuevo ingreso están inmersos en un proceso de transición muy complicado para ellos, el paso de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior, con todo lo que ello conlleva de diferencias, por lo que los procesos de ayuda se hacen realmente imprescindibles. Este planteamiento no supone hacerles las tareas, sino ofrecerles pautas, sugerencias y estrategias de desarrollo básicas para que su adaptación en la universidad sea adecuada.

A continuación se presentan algunos de los objetivos enmarcados en ese nuevo rol de compañero-tutor:

- Identificar cuáles son las principales funciones que debe desempeñar el compañero-tutor.
- Conocer las expectativas del alumno de nuevo ingreso.
- Funciones que van a desempeñar el alumnos de nuevo ingreso y el compañero tutor. Determinar los motivos por los que el alumnado decide requerir un compañero tutor.

Es importante mencionar las alternativas para la mejora de la orientación universitaria recogidas por Ruiz de Miguel, García Jiménez, Romero Rodríguez, & Valverde Macías (2004):

- Generar procesos constructivos de ayuda y guía para el alumnado de nuevo ingresos a través del desarrollo de su potencial humano.
- Potenciar no sólo el desarrollo académico del alumnado sino todos los aspectos que lo forman.
- Aportar beneficios no sólo a los que reciben la orientación sino también a los que la realizan (orientadores).
- Generar recursos que sirvan de puente entre las diferentes etapas: preuniversitarias-universitarias y universitarias-posuniversitarias.
- Controlar y satisfacer en todo momento las necesidades de la diversidad cultural de la universidad.
- Favorecer en todo momento la comunicación entre los diferentes componentes de la universidad (alumno, profesor e institución).
- Atender con especial interés al colectivo en riesgo.
- Ayudar a conocer de una forma más sencilla todos los elementos que componen a la orientación académica: metodologías docentes, evaluación, dinámicas de estudios, relaciones internacionales...
- Ayudar al alumnado a cumplir sus metas y aspiraciones a través de un conocimiento más profundo del mismo.

Por otro lado, y acercándonos al objetivo de este manual, estrategias para el desarrollo académico y psicosocial han sido diseñadas para promover la persistencia del alumnado en sus estudios universitarios. Forbes & Wickens (2005) desarrollaron programas de entrenamiento donde el alumnado de primer año disponían de tutores académicos para satisfacer sus necesidades de una forma más individualizada así como potenciar las destrezas del alumnado. Además, autores como Pagan & Edwards-Wilson (2002), Kuh (2001) y Gloria & Kurpius (2001) centraron sus investigaciones en desarrollar estudios de intervención en los cuales el alumnado que era más propenso a abandonar los estudios era intervenido para potenciar aspectos emocionales y cognitivos del mismo. Por último, cabe destacar el papel de Bean & Eaton (2001) los cuales centraron su investigación en fomentar el desarrollo de los procesos psicológicos del alumnado universitario para un mayor acrecentamiento académico.

En base a las nuevas estrategias desarrolladas en el ámbito universitario, a la vez que atendiendo a los desafíos en cuanto a la mejora de la calidad de la orientación y asesoramiento universitario que aún quedan por delante, este manual plantea alternativas que sirvan a los profesores para el trabajo por ellos mismo para una mayor implicación en sus función de asesoramiento.

Como veíamos en los apartados anteriores, el alumnado exige una orientación más individualizada adaptada a sus capacidades de aprendizaje y gestión. Para que estas necesidades sean cubiertas es necesario una evaluación inicial que determine en qué punto de desarrollo se encuentran dichas capacidades. Para ello una evaluación que se centre en la detección de debilidades y fortalezas del alumnado a nivel psicopedagógico podría ser gratamente beneficioso.

### 1.2.2 La evaluación psicopedagógica

El concepto de evaluación psicopedagógica ha sufrido transformaciones con el paso de los años. Lo que antes era entendido como un proceso de clasificación de alumnos según sus capacidades, es ahora interpretado como el proceso dirigido a desarrollar las habilidades del alumnado así como apoyar la toma de decisiones durante el periodo escolar (Álvarez Alcazar, 2010)

A través de la evaluación psicopedagógica se obtiene información sobre las necesidades que se presentan en el alumnado durante su periodo de escolarización, así como los medios para proporcionarle una ayuda más personalizada. Esa búsqueda exhaustiva de información permite un análisis de la conducta, desarrollo cognitivo y desempeño académico del alumnado.

La evaluación psicopedagógica tiene por objetivo la progresión del individuo a través de diferentes apoyos durante su proceso de aprendizaje. Una correcta evaluación psicopedagógica tiene que atender a todos los factores que determinan el proceso de aprendizaje del alumnado. Por ello, los condicionantes individuales, sociales y ambientales que rodean al alumnado tienen que ser encuadrados dentro de dicha evaluación. Esto no es una función sencilla ya que una evaluación completa de cualquier sujeto requiere de un análisis muy específico y coordinado del entorno de aprendizaje que rodea al mismo.

La evaluación psicopedagógica debe ser entendida desde diferentes enfoques permitiendo al evaluador ampliar el abanico de posibilidades a la hora de analizar las capacidades y características del alumno (Vidal & Majón, 1998):

- Enfoque psicotécnico. Este enfoque se fundamenta principalmente en la evaluación a nivel cuantitativa de las capacidades del alumnado. Los resultados obtenidos son comparados con las medidas normalizadas de la población. En base a esas evaluaciones, el alumnado es etiquetado y considerado más o menos capaz para la realización de diferentes tareas.
- Enfoque conductual. Este enfoque está basado principalmente en la conducta del alumno relacionado con su forma de aprendizaje. Aquí no se centra tanto en analizar las necesidades del alumnado sino en determinar las conductas del mismo que provocan esas situaciones de dificultades educativas. Para la evaluación del individuo en este enfoque, es necesario que éste esté en el contexto de trabajo diario y no en contextos diseñados para una determinada evaluación.
- Enfoque de potencial del aprendizaje. En este caso, las dificultades encontradas por el alumnado son la prioridad. Éstas son provocadas esencialmente por el contexto que rodea al alumno por lo que se deben de analizar y tratar de solventar por medio de un trabajo más efectivo en clase. Se aborda y analiza todo lo referido con el ámbito social y cultural del sujeto evaluado.
- Enfoque de diagnóstico pedagógico. Este enfoque engloba la evaluación

propiamente dicha del aprendizaje del alumnado unida con una visión de apoyo a través de la orientación. Tiene como finalidad detectar las dificultades de aprendizaje del alumnado a la vez que proporcionarle una orientación eficiente para solventar dichas dificultades. En este enfoque se atiende a todos los factores que pueden influir en el alumnado durante su periodo de aprendizaje.

Los primeros tres enfoques expresados anteriormente, no terminan de complacer las necesidades del alumnado en base a los requerimientos del sistema educativo actual. Esta nueva generación de alumnos, demandan de nuevos métodos de evaluación que no los etiqueten, sino que esa evaluación sirva de apoyo para una posterior orientación educativa. En este caso estaríamos hablando de un enfoque diagnóstico pedagógico.

Para que una evaluación psicopedagógica sea una ayuda real para el estudiante, Solé (2001) determinó una serie de pasos los cuales deben tenerse en cuenta. En primer lugar, se debe de recopilar los antecedentes del estudiante previos a la evaluación. Finalmente, se deben de cumplimentar una serie de fases que corresponderán con la evaluación psicopedagógica propiamente dicha:

- Observación del estudiante en su ámbito de trabajo.
- Análisis de los trabajos de los estudiantes.
- Realización de pruebas estandarizadas sobre las capacidades del alumnado.
- Entrega de los resultados obtenidos en la evaluación al alumnado para su consideración y mejora.
- Presentación de propuestas de trabajo.
- Seguimiento.

Una vez llevadas a cabo las fases previamente establecidas en relación con la evaluación psicopedagógica, se produce una situación de obtención de la información necesaria que permite al docente analizar las necesidades del alumnado. Posteriormente, y ya con la información necesaria, se procede a la intervención o a la orientación propiamente dicha que permitirá la conclusión de la labor orientadora del tutor habiendo cumplimentado su trabajo de forma efectiva.



Figura 1. Fases de la evaluación psicopedagógica y posterior intervención

### 1.2.3 La necesidad de la evaluación psicopedagógica en el ámbito universitario

Poco o casi nada ha sido escrito en cuanto a la realización de una evaluación psicopedagógica en el ámbito universitario. La evaluación psicopedagógica propiamente dicha se ha centrado en la etapa de Educación Primaria o Secundaria sin atender a aquellos estudiantes que pasaban a la Educación Superior. No sabemos si la ausencia de este tipo de evaluación en el contexto universitario ha sido debida a la creencia de que no podría resultar de alta ayuda para el estudiantado o simplemente no se ha sabido desarrollar en estudiantes que aparentemente parece que no la necesitaban. Sea cual sea la razón de ello, está claro que eso no justifica que no se pueda llevar a cabo en el actual contexto universitario.

Como se comentaba con anterioridad, la evaluación psicopedagógica, considerada como una herramienta de orientación, puede resultar de gran ayuda para conocer las necesidades del alumnado en sus diversos contextos para posteriormente intervenir y concluir con un asesoramiento eficiente. Por lo tanto, la pregunta que prima en este debate es por qué no llevar esa herramienta de orientación educativa al ámbito universitario. Ciertamente, si un estudiante universitario recibe una evaluación psicopedagógica al inicio de su proceso de aprendizaje, el profesorado podrá adaptar su modelo de enseñanza a las necesidades del mismo.

Hay que tener en cuenta que las aulas universitarias de esta nueva generación donde el número de estudiantes universitarios se ha disparado, puede llegar a suponer una inconveniente para la propuesta de este tipo de evaluación a la muestra pertinente. El hecho de que un profesor se haga cargo de dicha evaluación a una media de 50 alumnos por grupo-clase, puede parecer una tarea extremadamente difícil e imposible de ejecutar. Sin embargo, una buena organización de la tarea de evaluación donde se haga un reparto de las actividades evaluativas entre todo el profesorado, así como la elección de pruebas de ejecución colectiva, puede resultar un refuerzo de elevada transcendencia para la consecución del objetivo de evaluación. Según Buentello Martínez, Valenzuela Salazar, & Juárez Ibarra (2013) la creación de un comité pedagógico, un programa de tutoría así como un centro de innovación educativa es esencial para la prevención del abandono o fracaso en los estudios universitarios. De este modo, al crearse asociaciones y programas cuyo fin último sea la mejor adaptación y consecución de un aprendizaje significativo, permite una enseñanza de mayor calidad.

Hay que tener en cuenta que con el cambio de década, y por ello con el cambio del contexto universitario, se plasman una serie de necesidades que requieren de una serie de medidas de adaptación. Entre esos cambios se pueden enumerar los siguientes:

- Un cambio en la forma de pensamiento y en el camino hacia el desarrollo de capacidades cognitivas y adquisición de conocimientos que requieren de nuevos modelos de aprendizaje y nuevos desafíos cognitivos.
- Un cambio en la sociedad y en las familias que requieren del desarrollo de capacidades sociales que permitan la adaptación al medio.
- Cambios en el mercado laboral que requieren nuevas estrategias de inserción de los jóvenes al mundo laboral.

Con todo ello, una evaluación psicopedagógica que sirva de punto de partida para la percepción de las necesidades del alumnado permitiendo intervenciones para la adaptación de estos a esos nuevos cambios, se hace vital en este nuevo concepto de vida.

#### 1.2.4 La evaluación psicopedagógica en el contexto universitario

Como se ha comentado con anterioridad, la evaluación psicopedagógica en el contexto universitario es todo un reto de la educación del nuevo siglo. Problemas como la falta de tiempo, la sobrecarga docente o simplemente la inexistencia de ánimo para llevar a cabo esa tarea, han impedido la consecución de la misma. Para nadie es un secreto que el docente universitario puede ser un especialista en su profesión pero carece de formación psicopedagógica. Ésta generalmente es adquirida a través de la educación de posgrado y no siempre desarrollada en todos. Por tanto, es imprescindible que el profesorado universitario reciba una formación teórica-práctica psicopedagógica que le habilite para diseñar, ejecutar y dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje que propicie una educación de buena calidad adaptada a las necesidades del alumnado (González Maura, 2000).

Al no haberse llevado a cabo de forma oficial una evaluación psicopedagógica en el contexto universitario, todo lo expuesto en el presente trabajo son propuestas las cuales pueden ser de gran ayuda para los docentes universitarios permitiéndoles conocer mejor al alumnado y así adaptarse a sus necesidades.

La evaluación psicopedagógica universitaria debe ser desarrollada desde diferentes dimensiones para que ésta sea completa. En esta ocasión se proponen las siguientes dimensiones siguiendo los modelos propuestos por Arbizu et al. (2005): dimensión cognitiva, afectiva-emocional; social y profesional.

**Dimensión cognitiva.** En este caso el docente universitario debe evaluar la capacidad de “aprender a aprender” del alumnado, de rentabilizar los aprendizajes, de enfrentarse a situaciones problemáticas, a su resolución y a la adecuada toma de decisiones. Para ello deberá:

- Informarse sobre los procesos de aprendizaje universitario.
- Conocer los modelos de evaluación y herramientas para su consecución.
- Tener conocimiento de las necesidades educativas presentes en las diferentes etapas acogidas en el contexto universitario.

**Dimensión afectiva-emocional.** En esta dimensión el profesor debe conseguir un acercamiento con el alumnado que le permita conocer las emociones y la manera en que determinados aspectos influyen sobre el mismo desde una perspectiva psicológica.

- Conocer los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en contextos universitarios.
- Saber promover una educación emocional eficiente.
- Saber desarrollar la capacidad de su alumnado para interpretar los conflictos personales a la vez que resolverlos o aceptarlos.
- Desarrollar en el alumnado conocimiento para el control de su propio desarrollo académico-profesional.

**Dimensión social.** En este caso, el profesorado debe conseguir que el alumnado se integre en el mundo universitario, participando en tareas de su grupo clase o del propio ambiente universitario. El docente a la vez debe hacer aflorar en sus alumnos el interés por conocer qué lugar social espera ocupar, que sea capaz de analizar su estilo de vida actual y aquel que quiere seguir, aprender a seleccionar a aquellas personas con las que quiere compartir experiencias, modos de ver la vida, etc.

- Conocer recursos, herramientas y/o instrumentos para la evaluación de las

habilidades sociales del alumnado.

- Promover las habilidades sociales necesarias para la convivencia social y el desarrollo personal y profesional del alumnado.
- Proporcionar recursos para la adaptación e integración a la vida universitaria del alumnado.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo en la comunidad estudiantil.

Dimensión profesional. En esta última dimensión, el profesorado debe ser capaz de que su alumnado tome conciencia de su propio itinerario curricular, ir construyendo las bases para su proyecto profesional y tomar las mejores decisiones sobre su futuro. Se podría resumir en que debe facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en sus primeros años en la universidad:

- Conocer las salidas profesionales dentro de los contextos laborales que sean acogidos en los diferentes grados formativos.
- Llegar a conocer las motivaciones profesionales del alumnado mediante instrumentos que desvelen sus intereses profesionales.
- Conseguir que el alumnado conozca aspectos profesionales y del mundo laboral más relevantes al que quiere acceder.
- Promover en general una orientación profesional continuada.
- Promover la capacidad del alumnado para desarrollar su currículo profesional

## 2. Análisis y evaluación

### 2.1 instrumentos de evaluación cognitiva

Cuando hablamos de la dimensión cognitiva, nos referimos a aquello que pertenece o que está relacionado con el conocimiento. Éste, a su vez, es el cúmulo de información que se dispone gracias a un proceso de aprendizaje o a la experiencia. La corriente de la psicología encargada de la cognición es la psicología cognitiva, que analiza los procedimientos de la mente que tienen que ver con el conocimiento. Su finalidad es el estudio de los mecanismos que están involucrados en la creación de conocimiento, desde los más simples hasta los más complejos.

El desarrollo cognitivo, se enfoca en los procedimientos intelectuales y en las conductas que emanan de dichos procesos cognitivos. Este desarrollo es una consecuencia de la voluntad de las personas por entender la realidad y desenvolverse en sociedad, por lo que está vinculado a la capacidad natural que tienen los seres humanos para adaptarse e integrarse en su ambiente.

La evaluación de la cognición ha sido llevada a cabo desde años atrás siguiendo los pasos de teorías como las desarrolladas por Piaget (1981), Vigotsky (1979) o Bandura (1982). Estas teorías establecían diferentes procesos de aprendizaje donde la cognición entraba en juego. Esas teorías siguen desarrollándose en numerosos contextos educativos y no educativos como herramientas fiables que ayudan a entender mejor cómo funciona el intelecto a la vez que determinar el porqué de ese funcionamiento.

La evaluación cognitiva, centrada en el contexto universitario, hace referencia a la evaluación del alumnado por medio de pruebas neuropsicológicas que evalúan la metodología de estudio de éste y las estrategias cognitivas que cada estudiante utiliza en su proceso de aprendizaje. Los resultados que proporcionan los test neuropsicológicos son muy útiles para comprender el funcionamiento cognitivo, fortalezas y debilidades de los sujetos evaluados. Una vez son realizados los tests, se elaboran informes que recogen información útil sobre las diferentes habilidades cognitivas que han sido evaluadas. Además, proporcionan valiosa información que puede ayudarnos a detectar si existe riesgo de algún trastorno o problema, a reconocer su severidad, y a identificar las estrategias de apoyo más adecuadas para cada caso.

## Atención

Los procesos atencionales facilitan, inhiben y mejoran otros procesos cognitivos como son la memoria, la percepción, el lenguaje, etc. Se pueden distinguir diferentes variedades atencionales (selectiva, sostenida, controlada) centradas en tres componentes básicos: selección, vigilancia y control. Es necesario un funcionamiento correcto de esos tres componentes para que la conducta atencional sea desarrollada con efectividad.

De todas las funciones cognitivas se puede afirmar que la atención es la más variable. Esto es debido a que a la hora de la evaluación, el sujeto puede verse influido por multitud de factores como pueden ser la hora, el nivel de cansancio, la motivación, etc. Además se debe tener en cuenta que la evaluación de la atención no se reduce a la mera aplicación del test, sino que se debe de acompañar de otros procesos tales como la observación de la conducta del sujeto, entrevistas, tests que se centren en otros aspectos cognitivos complementarios, y técnicas determinadas que suministren estrategias de estimulación de la atención, para que la evaluación sea completa.

Dos de las variedades involucradas en la atención y analizadas en contextos educativos son la atención selectiva y la atención sostenida. En cuanto a la atención selectiva, ésta se refiere a la necesidad del sistema de seleccionar entre gran cantidad de estímulos simultáneos, aquellos que son relevantes de ser procesados en determinados momentos. Sin embargo, la atención sostenida se centra en el mantenimiento del nivel atencional implicando la capacidad de sostener la atención en una tarea por un intervalo de tiempo determinado.

Para la evaluación de la atención selectiva y sostenida, relacionada con los niveles de concentración del sujeto, existe una gran cantidad de tests diferenciados por su validez y fiabilidad además de por el rango de edad que comprenden. En este caso, uno de los test de atención selectiva más usados debido a su alto nivel de fiabilidad (alpha superior a .90) y validez, además de acoger a un amplio rango de edad, es el test de atención d2 (Brickenkamp, 1962). El test de atención d2 fue creado por Brickenkamp en 1962 aunque ya existen numerosas ediciones entre ellas una traducción al español (Brickenkamp, 2002) y otra al portugués (Brickenkamp, 2007). Este test consiste en la búsqueda e identificación visual de ciertos elementos, tratando de centrar la atención en los aspectos relevantes de una tarea mientras se ignoran los irrelevantes, al tiempo que requiere hacerlo de forma rápida y precisa. La hoja de la tarea consta de 14 líneas con 47 caracteres cada una, es decir un total de 358 elementos. Los caracteres son "d" o "p" que pueden estar acompañada de una o dos pequeñas rayas en la parte superior o inferior de dichos caracteres. El ejercicio que debe de realizar el sujeto evaluado es revisar, atentamente de izquierda a derecha, el contenido de cada línea y marcar con un círculo el carácter que tenga dos pequeñas rayas (dos arriba, dos abajo, o una arriba y otra abajo). El tiempo de ejecución máximo que se le ofrece al sujeto es de 20 segundos, una vez pase ese tiempo tiene que pasar a la siguiente línea. El tiempo total de la prueba, por lo tanto, es de alrededor de 3 minutos.

Para la evaluación del test se tienen en cuenta los siguientes criterios (Jiménez et al., 2015):

- Respuesta total (TR).
- Respuestas aceptadas (RA).
- El total de errores de comisión (C).
- El total de errores de omisión (O).
- Eficacia global de la prueba (TOT) → TR- (O+C).
- La concentración (CON) → RA-C.

## Memoria

La memoria es la capacidad cerebral que permite al ser humano adquirir, almacenar y recuperar la información sobre conocimientos, habilidades y experiencias pasadas. La memoria puede ser considerada una de las funciones ejecutivas más estudiadas dada su alta aplicación en diversas tareas cotidianas. Además, la memoria es una capacidad fundamental dentro del contexto escolar ya que lo que aprendemos es retenido o almacenado en nuestro cerebro. En definitiva, la memoria constituye un elemento fundamental del proceso de enseñanza–aprendizaje ya que no hay memoria sin aprendizaje ni aprendizaje sin memoria (Campos, 2010).

Podemos distinguir entre diferentes tipos de memorias. Entre ellas es conveniente hablar de la memoria implícita y explícita. La *Memoria implícita* está formada por los recuerdos inconscientes, los cuales hacen que actuemos de una determinada manera u otra formándose a partir de tipos de aprendizaje vivenciados. Éstos están estrechamente ligados a las condiciones particulares de adaptación y supervivencia de cada especie. *Memoria implícita* es ese tipo de memoria que permite “reconocer inmediatamente a nuestros familiares y amigos (aprendizaje perceptivo) o montar en bicicleta (aprendizaje motor). Es, por tanto, el tipo de aprendizaje y memoria sobre cómo se hacen las cosas que solemos hacer” (Morgado Bernal, 2005, p.223). La memoria explícita por lo contrario, son los recuerdos conscientes que tenemos sobre aquellas cosas que nos rodean además de las experiencias vividas en ellas. “Es el almacenamiento cerebral de hechos (memoria semántica) y eventos autobiográficos (memoria episódica)” (Morgado Bernal, 2005, pp 224). Es fácil de expresar verbalmente, o por escrito, los recuerdos de este tipo de memoria. Si la comparamos con la memoria implícita, esta con apenas pocos ensayos puede llegar a almacenar gran cantidad de información debido a su flexibilidad y carácter cambiante.

El proceso de formación de la memoria incluye, al menos, dos estadios denominados memoria a corto plazo y memoria a largo plazo:

La memoria a corto plazo es un sistema para almacenar una cantidad limitada de información durante un corto periodo de tiempo. Es una memoria inmediata para los estímulos que acaban de ser percibido. Es una memoria frágil y transitoria que enseguida se desvanece y que resulta muy vulnerable a cualquier tipo de interferencias (Morgado Bernal, 2005, pp 222).

La memoria a largo plazo es un sistema cerebral para almacenar una gran cantidad de información durante un tiempo indefinido. A diferencia de la memoria a corto plazo, es una memoria estable y duradera, muy poco vulnerable a las interferencias. Gracias a esta memoria recordamos permanentemente quiénes somos, el lugar en que vivimos, la lengua que hablamos, los conocimientos necesarios para ejercer nuestra profesión y muchos de los acontecimientos de nuestra vida pasada. Aprender es siempre un intento de almacenar información en nuestro sistema de memoria a largo plazo (Morgado Bernal, 2005, pp 222-223).

La mayoría de los instrumentos, en contextos escolares, miden la memoria en sus diferentes variantes. Estos instrumentos se han centrado, principalmente, en la etapa de Educación Primaria seguida de la Educación Secundaria. Pocos son los instrumentos que analizan el rendimiento memorístico de los estudiantes en su etapa universitaria. Una evaluación de la memoria en este periodo de formación puede resultar

imprescindible para un mayor conocimiento del profesorado sobre los mecanismos que utiliza el alumnado universitario en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la memoria junto a la atención son dos capacidades humanas muy cambiantes que dependen de multitud de factores externos. Por ello, es siempre recomendable realizar las pruebas de evaluación de dichas capacidades en diferentes momentos.

Como un buen ejemplo de instrumento de evaluación de la memoria se puede mencionar The Rey Auditory Verbal Learning Test (RAVLT) creado por André Rey (Rey, 1964). Este test tiene como objetivo evaluar la memoria auditiva inmediata así como la curva de aprendizaje. Permite evaluar las estrategias de recuerdo que el sujeto utiliza. El test cuenta con numerosas versiones siendo la de Schmidt (Schmidt, 1996) la más usada. Se dispone además de traducciones a varias lenguas entre ellas al español (Ladera, 1992) y al portugués. En portugués se dispone del estudio de Diniz, Cruz, Torres, & Cosenza (2000) que sirve de herramienta para el mejor entendimiento de su ejecución. En cuanto a los datos normativos, los ítems de la memoria episódica del RAVLT presentan una alta consistencia interna (alfa de Cronbach > 0.8). Además, los factores estructurales presentan un modelo bi o tri-factorial, con componentes relacionados con los procesos de aprendizaje y recuperación (Paula et al., 2012).

La prueba RAVLT evalúa la memoria auditiva-verbal, a corto y largo plazo, la tasa de aprendizaje y la interferencia. Con respecto al procedimiento de la prueba, comentar que primero se evalúa el aprendizaje verbal mediante la lectura de una lista de 15 palabras no relacionadas (lista A) que el alumnado debe de recordar de forma inmediata. Las mismas palabras son repetidas en 5 ocasiones o ensayos donde se irán apuntando, en cada uno de ellos, las palabras que se recuerden. Una vez que se realizan los 5 ensayos, se analiza la curva de aprendizaje que se calcula comparando la diferencia entre el ensayo 5 y el ensayo 1. Luego se lee una nueva lista (lista B) de otras 15 palabras (lista de interferencia) y se solicita que mencionen las palabras recordadas (la memoria libre). La lista A se vuelve a leer, lo que permite evaluar el impacto de la interferencia. Después de 20 minutos, nuevamente, se lee la Lista A para analizar la memoria a largo plazo. Finalmente, se expone al sujeto una lista de 50 palabras de las cuales tiene que reconocer aquellas que pertenecían tanto a la lista A como a la lista B. El tiempo aproximado de la prueba es de 30 minutos.

En el Anexo 1 se adjunta la lista de palabras en español, hoja de trabajo y hoja de computo.

### **Flexibilidad cognitiva**

La flexibilidad cognitiva es la capacidad que tiene el cerebro para adaptar, fácilmente, las conductas propias y pensamientos a conceptos y situaciones cambiantes, novedosas e inesperadas. También se considera la capacidad mental de pensar en varios conceptos a la vez. La flexibilidad cognitiva indica la capacidad de fluidez cognitiva, la cual es considerada opuesta a la rigidez. Se ha descrito como la posibilidad de ajustar el pensamiento adquirido en situaciones pasadas a las nuevas situaciones. Se puede considerar que para que se produzca flexibilidad cognitiva, el tratamiento de un tema complejo no puede ser unidireccional porque entonces se genera un sistema relativamente cerrado, con muy poca flexibilidad y con muchas posibilidades de generar error. Además se piensa que esto afecta negativamente al potencial de transferencia de dichos conocimientos (Nó & Ortega, 1999).

El estudio o análisis de la flexibilidad cognitiva, en las diferentes etapas cog-

nitivas, ha sido sustancialmente reducido. Si consideramos las distintas etapas educativas, en ninguna se puede alardear de haber evaluado la flexibilidad cognitiva del alumnado, tema que resulta altamente curioso debido al gran uso de la misma en el aprendizaje. Está claro que el aprendizaje y la flexibilidad cognitiva, para la adaptación a esas nuevas situaciones que conllevan una adquisición de nuevos conocimientos, están vinculadas.

Pocos instrumentos evalúan la flexibilidad cognitiva, propiamente dicha. En muchos de ellos se centran en otras funciones ejecutivas evaluando la flexibilidad cognitiva como una capacidad complementaria para el análisis. Éste sería el caso del Trail Making Test, compuesto por dos partes siendo una de ellas la que se centra en la flexibilidad cognitiva. El Trail Making Test, comúnmente denominado Test del Trazo en España, es un test de carácter atencional que atiende a 4 factores: focalización, alternancia, codificación y vigilancia. Dicho test proporciona una puntuación sobre la flexibilidad mental del alumnado (Reitan, 1958). El test ha sido utilizado, habitualmente, para la evaluación del daño cerebral en sujetos de todo tipo de edades. Sin embargo comenzó a ser utilizado como instrumento de valoración escolar dado su facilidad y el gran aporte de información que proporciona. La parte A está compuesta por una hoja en la cual se encuentran distribuidos al azar los números del 1 a 25. El sujeto debe unir los números con una línea recta en orden consecutiva creciente lo más rápido posible. Esta parte atiende a las habilidades motoras, viso-espaciales de búsqueda visual y atención sostenida. La parte B guarda cierta semejanza formal con la parte A, pero con una diferencia en la demanda cognitiva. Hay números (del 1 al 13) y letras (de A a L), distribuidos al azar. El sujeto debe unir los estímulos alternando números y letras, respetando el orden numérico ascendente y alfabético. La parte B mide, además, la flexibilidad mental y la atención dividida. Se tiene en cuenta el tiempo transcurrido para terminar ambas partes.

Se puede observar la hoja de trabajo del Trail Making Test (parte A y B) en el Anexo 2.

### **Creatividad**

Cuando hablamos de creatividad en el ámbito universitario nos encontramos con dos errores comunes entre la población estudiantil: la normalización del pensamiento y el uso de un conocimiento no dinámico. La normalización del pensamiento hace referencia al intento de formar un pensamiento común sin que ningún individuo se aleje del mismo; mientras que el pensamiento no dinámico se refiere a la capacidad para generar nuevos conocimientos innovadores.

Cuando hablamos de tipos de pensamiento, nos referimos al pensamiento convergente, divergente, crítico y dialéctico (Xiao-dong, 2004). El pensamiento convergente es aquel que no requiere el uso de la creatividad ya que su objetivo es dar respuestas correctas a preguntas estandarizadas. El pensamiento divergente, por lo contrario, requiere del uso de la creatividad para generar ideas innovadoras mediante la exploración de múltiples soluciones posibles (McCrae, 1987). El pensamiento crítico, por su parte, hace referencia a la interpretación y representación del mundo. Por último, el pensamiento dialéctico permite captar la realidad en sus diferentes dinámicas y procesos.

La universidad es considerada una institución dedicada al desarrollo íntegro del estudiante. Sin embargo, dada la elevada carga lectiva, además de la impartición de

conocimientos innecesarios para ellos, se producen situaciones en las que capacidades necesarias dentro del desarrollo de la persona no son fomentadas. Una de esas capacidades considerada olvidada dentro del entorno universitario es la creatividad. Sin embargo, muchas han sido las investigaciones previas que muestran como el incremento de los niveles de creatividad mejora considerablemente el rendimiento académico del alumnado (Chiecher, Elisondo, Paoloni, & Donolo, 2018; Bermejo et al., 2014; Pinto, Martínez, & Jiménez-Taracido, 2016). Por ello no se debe de entender la creatividad como una capacidad humana aislada y sin utilidad académica.

Actualmente existen múltiples instrumentos de evaluación de la creatividad, sin embargo, todos parten de los estudios de Guilford (Guilford, 1950) y Torrance (Torrance, 1974), considerados éstos como los padres de la creatividad tal y como es entendida actualmente. Un ejemplo de ello es El PIC-N, que ha demostrado tener buenas propiedades psicométricas. Este test fue diseñado específicamente para la población española y es ampliamente utilizado para la evaluación de la creatividad (Ferrándiz, Ferrando, Soto, Sáinz, & Prieto, 2017; Soto, Ferrando, Sáinz, Almeida, & Prieto, 2015). Evalúa la creatividad al examinar cómo los sujetos usan su imaginación en cuatro tareas diferentes; las tres primeras tareas, denominadas juegos, se centran en la creatividad narrativa, mientras que la cuarta tarea mide la creatividad gráfica. En el juego 1, las instrucciones son: “Fíjate bien en la imagen. Tu tarea consiste en imaginar todo aquello que podría estar ocurriendo en esa escena. Escribe todo lo que se te ocurra. Ten en cuenta que en este juego no existen respuestas correctas o incorrectas, así que pon en marcha tu imaginación y fantasía y procura escribir muchas ideas. Ejemplo: una persona toca la guitarra” (se presenta la imagen en el Anexo 3). En el juego 2, las instrucciones son: “Haz una lista de todas las cosas para la que podría servir un tubo de goma. Piensa en cosas interesantes y originales. Apunta todos los usos que tú le darías aunque sean imaginados. Puedes utilizar el número y tamaño de tubos que tú quieras. Ejemplo: como una tubería para el agua”. En el juego 3 las instrucciones son: “Imagina y contesta lo que tú crees que pasaría si fuera cierto lo que dice esta frase: ¿Qué ocurriría si las personas nunca dejasen de creer? Ejemplo: que la ropa elástica se vendería mucho más”. Finalmente, en el juego 4, las instrucciones son: “En esta página, verá algunos dibujos incompletos. Intenta completarlos con tanta originalidad que nadie más dibujara lo mismo. Cuando hayas terminado, escribe un título interesante para cada dibujo”. Se pueden registrar los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, sombras y color, título y detalles especiales. La confiabilidad de consistencia interna del puntaje total de la prueba Pic-N es  $= 0.83$  (Artola, Ancillo, Barraca y Mosteiro, 2010).

## **2.2 Instrumentos de evaluación afectivo-emocional**

### **Inteligencia emocional**

La inteligencia emocional (IE), concepto principalmente trabajado por autores como Salovey & Mayer (1990), es considerada como la unión de capacidades cognitivas y conductuales útiles para expresar de manera correcta las emociones propias y de los demás (Goleman, 2012). Se puede considerar que la cognición tratada de forma aislada sin atender a las emociones, se quedaría limitada y no se contemplaría a la inteligencia humana en su totalidad.

Cuando hablamos de Inteligencia emocional nos referimos a cuatro dimensiones básicas que la componen:

- La auto-conciencia. Hace referencia a nuestra capacidad para entender lo que sentimos y de estar siempre conectados a nuestros valores, nuestras creencias, etc.
- La auto-motivación y nuestra habilidad por orientarnos hacia nuestras metas, de recuperarse de los contratiempos, de gestionar el estrés, de un auto-control personal, etc.
- Conciencia social o entendimiento de cómo nos vemos o somos vistos en sociedad y la empatía o capacidad para ponernos en la posición del otro.
- La habilidad social. Capacidad para relacionarnos, para comunicar, para llegar a acuerdos, para conectar positiva y respetuosamente con los demás.

Hay que tener en cuenta que la inteligencia emocional es una variable enormemente cambiante y que adquiere especial relevancia durante la adolescencia debido a los importantes cambios cognitivos, físicos y sociales que se producen en esta etapa (Cardenal & Fierro, 2003). Esos cambios se ven reflejados de forma visible en la etapa universitaria cuando el alumnado entra en un periodo de adaptaciones emocionales que pueden influir de forma considerable en el aprendizaje del alumnado. Además, es importante subrayar que identificar las competencias emocionales del alumnado de Educación Superior permite detectar sus habilidades emocionales para trabajar sobre ellas (Del Rosal Sánchez, Dávila Acedo, Sánchez Herrera, & Bermejo García, 2016). Por ello, la utilización de habilidades de regulación emocional es fundamental y muy recomendable para reducir consecuencias adversas o evitar futuros síntomas de ansiedad o depresión en este periodo académico.

Para la evaluación de la inteligencia emocional en el ámbito universitario es necesario un instrumento que acoja a todas las dimensiones de dicha capacidad. De ese modo, el profesorado podrá trabajar específicamente en cada área o dimensión con puntuaciones inferiores a la normalidad. Además se considera de gran importancia el hecho de que el instrumento determine una puntuación total de la Inteligencia emocional del estudiante que sirva como guía para el mentor.

El MSCEIT (Mayer, Caruso, & Salovey, 2002) es un test diseñado para evaluar la inteligencia emocional entendida como una capacidad complementaria a la capacidad cognitiva. Este test creado por Mayer, Caruso y Salovey dispone de algunas versiones entre las que nos podemos encontrar la traducida al español (Mayer, Caruso, & Salovey, 2009). No se trata de una medida de autoinforme sino de una prueba de habilidad cuyas respuestas representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales a partir de los 17 años de edad. Es una de los pocos instrumentos que proporciona puntuaciones válidas y fiables en cada una de las cuatro dimensiones de la inteligencia emocional según el modelo de Salovey & Mayer (1990): percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Además, proporciona una puntuación total de inteligencia emocional así como puntuaciones en dos áreas, experiencial y estratégica, y en cada una de las tareas específicas que incluye el test. La fiabilidad del área experiencial es de  $\alpha=0.93$  y del área estratégica  $\alpha=0.90$ .

Para la evaluación del test, se tienen en cuenta las puntuaciones de las diferentes ramas (Anexo 4) que abarcan las áreas experienciales (percepción emocional y facilitación emocional) y estratégicas (comprensión emocional y manejo emocional). Dentro de la rama de percepción emocional se realizan tareas basadas en fichas con caras y dibujos; en la de facilitación emocional, ejercicios de facilitaciones y sensaciones; en la de comprensión emocional, cambios y combinaciones; y en la de manejo emocio-

nal ejercicios de manejos y relaciones emocionales. Las sumatoria de las puntuaciones brutas de cada una de las ramas resulta el total de las dos áreas cuya adición nos ofrece una puntuación total sobre la Inteligencia Emocional del sujeto. El tiempo aproximado de ejecución del test es de 30 minutos.

### **2.3 Instrumentos de evaluación de las relaciones social**

#### **Habilidades sociales**

Aunque las relaciones sociales son abarcadas dentro del apartado afectivo-emocional, se considera relevante analizar este punto de forma independiente profundizando en sus contenidos.

A partir de los años setenta la psicología ha desarrollado un creciente interés en lo relacionado a las habilidades sociales humanas. Es en esa década cuando se empiezan a escuchar definiciones de lo que se entiende por una persona socialmente habilidosa a diferencia de las no habilidosas teniendo en cuenta diferentes factores conductuales, cognitivos y fisiológicos. De este modo, lo motor, lo fisiológico y lo cognitivo forman un sistema de relaciones interdependientes (Eceiza, Arrieta, Goñi, 2008). Por lo tanto, la persona habilidosa socialmente es aquella la cual desarrolla un comportamiento o pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, aceptable para el propio sujeto y el contexto donde se desenvuelve (Strosahl, Linehan, & Chiles, 1984).

Hoy en día, por el contrario, se tiende a defender la especificidad situacional de las habilidades sociales según la cual éstas se manifiestan o no en una situación dada en función de variables personales, de factores del ambiente y/o de su interacción.

Entre los diversos procedimientos de evaluación de la habilidad social de las personas, destaca los denominados autoinformes. Éstos hacen referencia a la información verbal que un individuo proporciona sobre sí mismo o sobre su comportamiento.

Uno de los objetivos de la formación en la Educación Superior es que los estudiantes universitarios adopten los principios fundamentales de la comunicación y los conceptos teóricos asociados para aplicar sus conocimientos en situaciones profesionales y socialmente prácticas. Para ello, el desarrollo de la competencia interpersonal es de suma importancia en este ámbito. En el contexto universitario las relaciones sociales toman un papel fundamental destacando, como ha sido mencionado anteriormente, la necesidad de una comunicación fluida entre los diferentes miembros que componen dicho contexto. Esa comunicación facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los estudiantes, el profesorado y cualquier otro miembro de la comunidad educativa.

Para la evaluación de la habilidad social, enfocada en el contexto universitario, idóneo instrumento de medida es la Escala de autoexpresión universitaria College Self Expression Scale (Galassi, Delo, Galassi, & Bastien, 1974). Esta escala está formada de cincuenta ítems que están conformados en una escala Likert desde 0 (“Casi siempre o siempre”) hasta 4 (“Nunca o muy raramente”). Veintiuno de los 50 ítems están expresados positivamente y 29 negativamente, por lo que hay que invertir la puntuación de estos últimos para obtener la puntuación total. Cuánto más alta es la puntuación, mayor es la habilidad social que posee el sujeto. El test se divide en los siguientes 11 factores : 1) Expresar molestia, desagrado o enfado, 2) Expresar sentimientos positivos, 3) Hablar en público o delante de la clase, 4) Defender las preferencias personales ante los padres, 5) Hacer cumplidos a amigos, 6) Interaccionar con personas del sexo opues-

to, 7) Defender los derechos ante amigos/compañeros de piso, 8) Cuidar, no herir los sentimientos de los demás, 9) Hacer peticiones a personas cercanas, 10) Defender los propios derechos de consumidor, y 11) Defender las propias decisiones ante los padres. Con respecto a sus propiedades psicométricas, se ha informado que son adecuadas dado que los índices de fiabilidad test-retest oscilaron entre 0,89 y 0,90 (Galassi et al., 1974). Estos datos se verificaron en el estudio de Caballo et al. (2014) los cuales llevaron a cabo un análisis factorial exploratorio sobre el cuestionario donde su fiabilidad y validez volvió a concluir satisfactoriamente. Posteriormente, con una muestra universitaria española, la fiabilidad test-retest fue de 0,87 y la consistencia interna  $\alpha=0,89$ . Finalmente, Caballo et al. (2014) obtuvieron una alta fiabilidad  $\alpha=0,88$ .

#### **2.4 Instrumentos de evaluación de los intereses profesionales Intereses y gustos profesionales**

En este sentido las investigaciones demuestran que una motivación profesional sustentada en sólidos intereses profesionales puede actuar como elemento rector en el desarrollo de la personalidad del estudiante universitario y, en particular, en el desarrollo de valores morales y culturales asociados a la actuación profesional.

Son muchos los casos en los que el alumnado, aun habiendo elegido una determinada carrera universitaria, cambia de gustos profesionales abandonando dichos estudios por otros. Se puede afirmar que, aun estando en la universidad, no se tienen porque haber establecido, en todas las circunstancias, un fuerte convencimiento sobre los intereses profesionales propios. Es el caso de aquellos quienes comienzan sus estudios universitarios y en mitad de la etapa se dan cuenta de que esa no es la carrera de sus sueños provocando, como hemos comentado antes, un abandono o cambio de estudios los cuales muchas veces no comparten ninguna similitud. Por este motivo se considera una acción relativamente esencial el hecho de evaluar los intereses profesionales durante la ejecución de los estudios universitarios.

Para ellos se dispone de un gran número de test y cuestionarios los cuales tratan de determinar cuáles son los verdaderos intereses del alumnado universitario, rechazando la idea de que el uso de este tipo de instrumentos son una herramienta con una sola utilidad en la etapa de la Educación Secundaria.

Para la evaluación de los intereses profesionales del alumnado universitario, la Escala Subjetiva de Intereses profesionales del alumnado universitario (ESIAV) puede ser una herramienta de gran ayuda (Prieto, 1999). Esta escala contiene un total de 220 ítems en los cuales son abordadas 22 áreas vocacionales. El desarrollo del test es llevado a cabo atendiendo a dos criterios, el componente de intereses y la capacidad. En cuanto al componente interés, se trataría de una escala tipo Liker de cinco puntos cuyos polos quedan definidos como “Me agrada mucho” y “Me desagrada mucho”. De este modo, la escala ESIAV permite al alumnado universitario conocer cuáles son sus intereses profesionales a la vez de determinar hasta qué punto el sujeto dispone de las capacidades necesarias para llevar a cabo dicha profesión. El cuestionario, en consideración con sus valores normativos, contiene una validez de contenido en concordancia con el cuestionario de Intereses Profesionales (CIPSA) o del Cuestionario de Intereses y Preferencias Profesionales (IPP) (Martín-Ortiz, Ortega Leyva, & Sierra, 2002).

En el Anexo 5, se puede observar un ejemplo de algunos ítems que componen el test recogido del trabajo de Martín-Ortiz et al. (2002) quienes realizaron un análisis factorial de la escala.



### 3. Estrategias para el desarrollo psicopedagógico del alumnado universitario

Actualmente, como hemos mencionado en apartados anteriores, profesorado y estudiantes de diferentes universidades, están insertos en su afán de transformación del sistema educativo que se encuentra centrado en la enseñanza, y evoluciona hacia la construcción del conocimiento visto desde un carácter significativo. Cuando este tipo de modelo de enseñanza se trata de llevar al ámbito de la orientación y el counselling, muy poco es lo que se conoce. Plasmar estrategias que lleven al alumnado, siendo el timón el profesorado, aun mayor desarrollo sea cual sea este, es un objetivo marcado en el tiempo presente. Sin embargo, esta tarea sigue viéndose como una misión difícil. Los miembros de la comunidad educativa pueden pensar que proporcionar estrategias que promuevan cambios, en por ejemplo los 80 alumnos de una clase del grado de Educación Primaria, parece una tarea casi imposible para el profesorado de esta etapa educativa. Sin embargo, el cambio no se da hasta que este es al menos intentado. Muchos han sido los científicos, artistas, historiadores, etc., que han tratado de cambiar el mundo aunque fuese una pequeña parte del mismo, siendo tratados como locos momentos previos de sus descubrimientos. La propuesta que es enfatizada en este manual cree en ese cambio, cree en que si existiera una unión permanente a nivel educativo entre el profesorado y el alumnado cualquier meta podría ser lograda. No se pretende que el cambio sea dado de manera unánime en todo el alumnado, pero si en mayor o menor porcentaje es desarrollado en todos ellos, estaríamos hablando de un éxito absoluto.

#### 3.1 Estrategias para el desarrollo cognitivo

Cuando hablamos de estrategias de desarrollo cognitivo, nos referimos a aquellas que propician el desarrollo de diferentes procesos cognitivos y que pueden emplear paralelamente procesos pedagógicos para su consecución. Según Rivas (2008) las estrategias cognitivas operan en los procesos de adquisición de nueva información entrante, su organización, recuperación o activación y utilización del conocimiento disponible. La dificultad del desarrollo cognitivo se percibe cuando se trata de implementar en una gran cantidad de alumnos de edades avanzadas y con escaso tiempo para ese desarrollo dado la elevada carga lectiva presente en las instituciones de Educación Superior. Como ya vimos en apartados anteriores y siguiendo el modelo constructivista, cada alumno parte de sus propias necesidades y fortalezas haciéndolo único e

irrepetible lo que dificulta la atención de cada uno de ellos y más aún si lo que pretendemos es un desarrollo cognitivo de los mismos. Para dar respuesta a esa incertidumbre o temor que aparece cuando se habla del desarrollo cognitivo en el alumnado de universidad, se presentan algunas estrategias de fácil consecución y realización que orientan al desarrollo cognitivo dentro de ese contexto académico.



Como se puede observar en la Figura 2, para un adecuado desarrollo cognitivo se actúa desde los conocimientos previos, la atención, la organización de información y la relación entre la información previa y la nueva.

### **Estrategias para activar los conocimientos previos.**

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los estudiantes o incluso a generarlos cuando no existan. La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus estudiantes y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. El esclarecer ante los estudiantes las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre las diferentes áreas encontrándole sentido y valor funcional a los aprendizajes involucrados. Para todo lo mencionado, se puede utilizar las siguientes técnicas:

**Lluvia de ideas.** Es una herramienta de gran ayuda para que el docente incite al alumnado a pensar en ideas nuevas sobre un tema o problema trabajando grupalmente.

**Actividad focal introductoria.** Es la estrategias que busca atraer la atención de los estudiantes, activar los conocimientos previos de estos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio. La actividad focal introductoria más efectiva que puede utilizarse es aquella que presenta situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con los conocimientos previos de los alumnos. Por ejemplo hablar sobre temas tabús o de discusión social.

**Generación de expectativas.** Si el docente pregunta al alumnado por lo que espera de una determinada situación, esto promueve el desarrollo de la expresión del

conocimiento previo del estudiante que incitará a la generación de información.

**Discusión guiada.** Es una de las técnicas más fáciles y provechosas de activación de conocimientos previos. Consiste en un intercambio informal o formal de ideas e información sobre un tema, realizado en grupo bajo la conducción estimulante y dinámica en este caso del docente que actúa como guía o mediador.

**Preguntas exploratorias.** Son aquellas que abordan tanto puntos cognitivos como afectivos relacionados con la realidad de la persona cuestionada. Estas preguntas se refieren a los significados, implicaciones y a los propios intereses que el docente puede despertar en el alumnado. En el ejemplo de una clase de psicobiología, las preguntas tras ver una imagen cerebral sería: ¿Cuál sería el problema que creéis que podría estar sufriendo Juan? ¿Por qué creéis que padece ese problema?

**Objetivos o declaración de propósito.** En la que el docente trata de desarrollar objetivos o metas en el alumnado a través de la recolecta de información por medio de preguntas personales o académicas.

### **Estrategias para mantener la atención.**

Tales estrategias son aquellos recursos que el docente utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo construccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los estudiantes sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje

**Ilustraciones.** Toda información acompañada de imágenes (mejor si son lúdicas) promueven mayores niveles de atención en el colectivo estudiantil.

**Pistas.** Si la información se va dando poco a poco en forma de pistas que el alumnado vea como desafío, promoverá la atención en la tarea o en la captación de conocimiento.

**Tipografía.** Las tipografías son técnica para la impresión de textos o dibujos, a partir de tipos o moldes en relieve que, entintados, se aplican sobre el papel. Éstas llevadas a cabo en el contexto académico, pueden motivar y promover el interés del estudiante en la elaboración por ejemplo de gráficos o figuras.

**Preguntas guía.** Esta estrategia nos permite visualizar de una manera global un tema a través de preguntas que van dando respuestas específicas. Estas preguntas consiguen mantener la atención en la tarea permitiendo mantener al estudiante atento con la sucesión de cada una de las preguntas planteadas.

**Videos.** La presentación de videos en clase, y más si estos son relevantes o impactantes para el estudiante, permite que éste continúe con la tarea sin evadirse de ella.

**Simulaciones.** La dramatización o realización de simulaciones de situaciones reales permite que el estudiante mantenga la atención en la información recibida. Pongamos por ejemplo la simulación de una situación familiar autoritaria y otra democrática en un clase de Educación Primaria para el conocimiento de los roles familiares.

### **Estrategias para organizar la información.**

Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información

nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionan una adecuada organización a la información recibida y hace más probable el aprendizaje significativo de los estudiantes. Para ello, es conveniente llevar a cabo alguna de las siguientes técnicas:

**Mapa conceptual.** Es una estrategia para relacionar conceptos. Es una técnica muy conocida en la sistematización de la información aunque no muy bien aplicada tanto por el alumnado como por el profesorado. Sin embargo, el diseño y construcción de este organizador visual con la secuencia requerida delante de los estudiantes es estrategia fundamental para el aprendizaje del mismo.

**Redes semánticas.** Es un esquema de representación en red que trata de enlazar conocimientos lingüísticos en la que los conceptos y sus interrelaciones se representan mediante un gráfico o imagen. En caso de que no existan ciclos, estas redes pueden ser visualizadas como árboles.

**Resúmenes.** Una de las estrategias de organización de la información más utilizadas por los estudiantes es el resumen. Para que éste se desarrolle de forma efectiva. Los pasos a seguir deben de ser: 1. Leer por párrafos subrayando las ideas más importantes de cada uno. 2. Escribir notas al margen que para la persona sea importante. 3. Escribir todo lo subrayado en el cuaderno. 4. Ordenar lo escrito y redactar el resumen tratando de ser claro, exacto, coherente y fiel a lo que va a resumir.

**Uve de Gowin.** Es un instrumento cuyo propósito es aprender a aprender y a pensar. Se trata de un diagrama en forma de V, en el que se representa de manera visual la estructura del conocimiento. El conocimiento se refiere a objetos y acontecimientos del mundo. Para su elaboración se debe de aprender algo sobre el contenido que se va a añadir en ellos y formular las preguntas. Las preguntas se formulan en el marco de conjuntos de conceptos organizados en principios (que nos explican cómo se comportan los objetos y fenómenos) y teorías. A partir de ahí se pueden planificar acciones que conduzcan a responder la pregunta inicial.

**Mapa cognitivo.** En este tipo de estrategias de organización de la información, no se lleva a cabo en un papel sino de forma cognitiva mentalmente. Es un tipo de representación viso-cognitivo que sirve a un individuo para adquirir, codificar, almacenar, recordar y decodificar información sobre las ubicaciones relativas y los atributos de los fenómenos de su entorno espacial cotidiano o metafórico. Es idóneo que el docente motive al alumnado durante las clases a que estos realicen este tipo de actividades para potenciar tanto el desarrollo cognitivo como una mejor organización del contenido que se vaya adquiriendo.

**Cuadro sinóptico.** Esta estrategia es una forma de expresión visual de ideas o textos ampliamente utilizados como recursos instruccionales que comunican la estructura lógica de la información. Son estrategias para organizar el contenido de manera sencilla y condensada. Hay diferentes estilos de cuadros sinópticos dependiendo de la forma que tenga la persona de organizar la información.

#### **Estrategias que relacionan información anterior con la nueva.**

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. De acuerdo con Mayer a este proceso de integración entre lo “previo” y lo “nuevo” se le denomina: construcción de “conexiones externas”. Un buen ejemplo de técnicas son:

**Analogía.** Procedimiento lingüístico que puede ser utilizado para relacionar términos anteriormente utilizados con los nuevos. Esta estrategia permite crear palabras o expresiones nuevas, o transformarlas en otras que ya existen, con el fin de acomodarlas a un determinado modelo, en especial morfológico.

**Organizador previo.** Es una información que se presenta antes del aprendizaje y que el alumnado puede utilizar para organizar e interpretar la nueva información entrante estableciendo conexiones entre la información entrante y el conocimiento previo. Como docente, se debe tener en cuenta 1. Facilitar la construcción de un contexto general. 2. Presentar variados colores y nexos. 3. Resumen del tema lo más posible. 4. Motivar a los estudiantes.

**Aplicación a casos.** En esta estrategia se trata de enlazar a través de casos prácticos la información que ya conoce el alumnado con la nueva que se está impartiendo a través de simulaciones de casos reales.

### Atención

La atención es una capacidad cognitiva limitada, eso quiere decir que no siempre se puede lograr que todos los estudiantes tengan el mismo nivel de atención. Entender esta idea es clave para que el docente no se agobie creyendo que no está realizando correctamente su trabajo y por ello no le atiendan. Si esto lo extrapolamos al contexto universitario, nos encontramos con unos individuos en una etapa la cual mantener en la misma línea el nivel de atención es realmente difícil. Se puede considerar que ese ha sido el reto de muchos docentes cuando imparten sus clases en la universidad. De entrada, hemos de admitir que no existen panaceas ni recetas generalizadas, para resolver los problemas de desmotivación o falta de atención. La clave, en todo caso, está en el profesor/a que tiene la habilidad o el manejo de estrategias para afrontar tales situaciones.

A continuación se presentan una serie de estrategias para un mejor desarrollo de la atención por parte del alumnado universitario en manos del docente:

- La gestión del tiempo es esencial a la hora de aumentar la atención del alumnado. Los primeros minutos de clase son los que más probabilidad tienen de que el estudiante esté atento. Si se presentan los puntos más importantes en esos minutos se garantiza una mejor comprensión de aquellos puntos que tal vez cuesten más trabajo al estudiante.
- Es muy importante hacer pausas durante las clases en las cuales el estudiante pueda dar respiro a su atención. De esta manera, el alumnado podrá mantenerse más relajado y aprovechar los picos de concentración para conseguir una atención más alta.
- Otra de las estrategias que es bien conocida por todos es la eliminación de fuentes de distracción. El simple hecho de decirles a los estudiantes que si tienen alguna duda esperen al final de cada explicación, puede evitar que los demás se distraigan al realizar dichas consultas.
- Todo estímulo visual en clase puede ser gratamente beneficioso para la atención del alumnado. Si le mostramos a los estudiantes otra cosa que no sea el propio profesor o la típica presentación de Power Point, es mucho más probable que el alumnado se sienta más atraído a la explicación y de este modo aumente su atención.
- Incentivar la participación del alumnado en clase es una estrategia que au-

menta notablemente sus puntos de atención. Cuando un estudiante tiene que participar en una tarea, este se sentirá obligado a atender para la correcta ejecución de la misma.

- Por último, se comete un error bastante común cuando se tiende a regañar a alumnos (ya con una mayoría de edad) por no prestar atención. Es mucho más beneficioso el hecho de elogiar al alumnado por prestar atención que regañarles. De este modo, ellos se sentirán más motivados para atender.

### **Memoria**

La memoria es una función ejecutiva muy variante que depende de numerosos factores tales como el género, la edad, la genética, el estrés e incluso el hecho de llevar una dieta saludable. Se puede afirmar que los sujetos crean una memoria social en base al lugar de donde proceden la cual tendrá una serie de características muy diferentes a aquellos que habiten en otros lugares (Kuri Pineda & Kuri Pineda, 2017).

Algunos investigadores han tratado de desarrollar entrenamientos de la memoria de forma virtual para que estuviesen disponibles para cualquier tipo de público. Este es el caso de Unobrainning (Universidad Rey Juan Carlos, n.d.), un espacio virtual que permite un interesante plan de entrenamiento que, basado en el concepto de neuroplasticidad, permite fortalecer las principales áreas cognitivas de los individuos entre las que se encuentra la memoria, la atención el procesamiento de información, etc.

Cuando hablamos del entrenamiento o estrategias de aumento de la calidad memorística de los estudiantes universitarios, hablamos de un tema imprescindible para esta población. El alumnado universitario se ve obligado a desarrollar estrategias propias para aumentar su nivel de memorización de información continuamente debido a la gran cantidad de datos que reciben y deben de almacenar. Para ello las siguientes estrategias pueden ser llevadas a cabo por el profesorado universitario, para que el alumnado mejore su memoria:

- Obligar al “cerebro de los estudiantes” a salir de su zona de confort. Los desafíos académicos pueden llegar a ser retos importantes a la hora de aumentar los niveles de memorización de información. Si el sujeto ve que lo que está aprendiendo presenta un desafío, es más probable que ponga más interés en memorizarlo. El profesorado debe mostrar el conocimiento impartido como un continuo desafío que se le presenta de forma novedosa al alumnado.
- La memorización diaria de pequeñas cantidades de datos. Una de las estrategias que pueden hacer aumentar la capacidad memorística del estudiante es obligarles casi diariamente a memorizar alguna pequeña información. De este modo el estudiante estará continuamente trabajando la memoria por lo que cuando se presenten cantidades más grandes de información el estará más preparado para memorizarla.
- Memorizar a través de trucos. Parece muy típico decir que a través de trucos como rimas a la hora de memorizar hace que la información se almacene mejor en nuestro cerebro, pero estos procesos han sido científicamente demostrados (Castro Castro & Rémar Torpoco, 2015; Risueño Martínez, Vázquez Pérez, Hidalgo Navarrete, & de la Blanca de la Paz, 2016). Del mismo modo, el uso de acrónimos puede ser un truco infalible ya que el esfuerzo de diseñar o encontrar el acrónimo o acróstico que se adecue a lo que nece-

sitas recordar pondrá en funcionamiento diversas áreas de tu cerebro, convirtiéndose así en un gran aliado para la buena salud de tu memoria.

- Jugar aprendiendo. Cuando hablamos del alumnado universitario pensamos que son lo suficientemente mayores para no poder aprender jugando. No obstante, el juego es una de las estrategias más eficaces a la hora de memorizar independientemente de la edad. Si cualquier sujeto adquiere alguna información jugando, estamos garantizando que su almacenamiento se produzca de una forma más sencilla y duradera en el tiempo. El profesor puede enseñar ciertos contenidos añadiendo en la sesión técnicas lúdicas que garanticen una mejor memorización. Por ejemplo, el juego del teléfono encadenado en el que se pueden decir frases con contenido de la asignatura a ver cómo llega al final la información que pasa por todos los compañeros. Del mismo modo, este juego se podría utilizar para explicar cómo la información cambia cuando pasa por muchas manos.

### **Flexibilidad cognitiva**

El desarrollo de la flexibilidad cognitiva es una de los procesos cognitivos dentro de la potencialización de las funciones ejecutivas más demandado. Esto puede ser debido a las numerosas funcionalidades que el desarrollo de la flexibilidad cognitiva permite en los estudiantes de los diferentes niveles educativos. En particular cuando hablamos de la etapa universitaria un mayor desarrollo cognitivo permite a los estudiantes adaptarse mejor a situaciones novedosas, cambiantes o inesperadas. Si contamos esta etapa de la vida como altamente cambiante para los sujetos que evolucionan en ella, esta función ejecutiva será esencial para su desarrollo cognitivo

Spiro & Jehng (1990) ya en la década de los 90 determinaron una serie de afirmaciones en relación al desarrollo de la flexibilidad cognitiva en estudiantes. Estas estarían dentro de lo que los autores denominaron como Teoría de la Flexibilidad Cognitiva:

- El estudiante necesita de ciertos estímulos a partir de representaciones e interpretaciones para que se produzcan aprendizajes complejos.
- Si un sujeto recibe conocimientos y pone en marcha su flexibilidad cognitiva es capaz de solucionar problemas y dar respuestas adaptativas a los cambios que se producen en una determinada situación.
- La repetición de la información en los diversos contextos en los que se desenvuelve el sujeto ayuda a mejorar la transferencia de los conocimientos.
- El uso de múltiples perspectivas dentro del contexto educativo es un ejemplo que permite un mayor desarrollo cognitivo derivado del aumento del trabajo por flexibilidad cognitiva.
- La estructuración de los aprendizajes permite un más alto nivel de flexibilidad cognitiva por parte de los estudiantes.
- Proponer tareas complejas en contextos diversos es una herramienta que evita la simplificación consiguiendo así una mejor flexibilidad cognitiva.
- El desarrollo de actividades basadas en el mundo real y no simplificadas, permiten un mayor desarrollo cognitivo.
- La utilización de mini-casos o pequeñas porciones de información son estrategias que proporcionan mayor rapidez en la adquisición de la experiencia y hace manipulable, por parte del alumno, la complejidad, facilitando

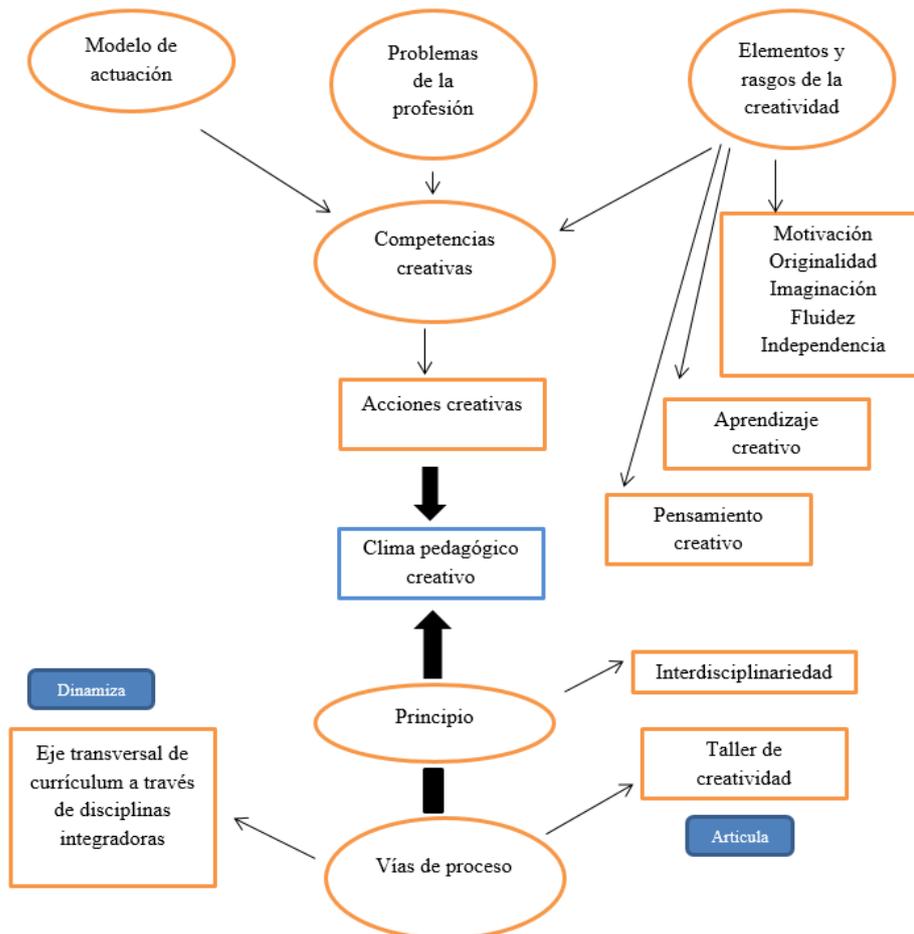
así, la reestructuración de los conocimientos.

- Volver a utilizar el material, en tiempos diferentes, en contextos reestructurados, con propósitos diferentes y desde perspectivas conceptuales distintas, permite la adquisición de conocimientos avanzados.

### Creatividad

El desarrollo del pensamiento divergente o creatividad en los estudiantes desempeña un papel primordial en el contexto escolar ya que garantiza la aplicación de nuevas maneras de pensar, permitiendo descubrir y resolver problemas en diversas situaciones y contextos. Los estudiantes universitarios son demandantes de herramientas creativas en dos contextos. El primero el que les permite desarrollarse en el ámbito de enseñanza-aprendizaje permitiendo demostrar sus habilidades académicas y el segundo el contexto profesional para que puedan destacar ante otros en un mundo de infinita competitividad (López Calichs, 2006).

El desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes universitarios no es una idea educativa implementada hasta el momento en este contexto. Por ello, en la mayoría de los casos, los profesores universitarios que desarrollan ese pensamiento divergente en el alumnado lo hacen de forma espontánea e improvisada sin seguir ninguna teoría o metodología previamente establecida.



idea educativa implementada hasta el momento en este contexto. Por ello, en la ma-

yoría de los casos, los profesores universitarios que desarrollan ese pensamiento divergente en el alumnado lo hacen de forma espontánea e improvisada sin seguir ninguna teoría o metodología previamente establecida.

López Calichs (2006) siguiendo las líneas de desarrollo del aprendizaje de Vygotsky y Piaget entre otros, determinó que:

El desarrollo de la creatividad requiere de un proceso de formación que fomente un clima creativo favorable (clima pedagógico creativo) centrado en la relación entre el proceso cognitivo y el afectivo, que garantice la seguridad psicológica requerida para el desarrollo de los estudiantes y elevar los niveles de motivación y el desarrollo de los elementos psicológicos esenciales en la regulación del comportamiento creativo o rasgos de la creatividad. (p.4).

Para poder desarrollar en el alumnado un pensamiento divergente válido, es necesario desarrollar en ellos la competencia creativa, pero, ¿a qué se refiere ese concepto? La competencia creativa hace mención a la capacidad de resolver un problema de forma creativa en las que la motivación obtiene un papel relevante. Para conseguir el desarrollo de la competencia creativa se debe tener en cuenta una serie de factores que irán estrechamente ligados a la misma: motivación, originalidad, imaginación, fluidez e independencia. Por tanto, cuando el docente decide desarrollar este tipo de competencia debe pensar con esos 5 factores como si una misma idea se tratase. Imagínese a la hora de diseñar una clase teórica de cualquier asignatura, si decide incorporar esta competencia, el docente debe realizar actividades creativas, originales que conlleve el desarrollo de la imaginación del alumnado, la fluidez continua de ideas novedosas así como el despegue o independencia de la simplicidad de pensamiento. El desarrollo de esos 5 factores de la competencia creativa permitirá la creación de un clima pedagógico creativo. Véase en la figura 3 la esquematización de lo que sería el proceso de formación de la competencia creativa.

### 3.1.2 Estrategias para el desarrollo afectivo-emocional

Se puede afirmar que las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más habilidosas a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004). Esto nos lleva a la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional (IE) de una forma más extensa y llegando a más etapas educativas de lo que actualmente llega. Como se comentaba en el apartado de evaluación de la IE, este tipo de inteligencia es relativamente novedosa por lo que muchos profesionales de la educación aún no se atreven a implementarla en sus aulas. Eso es claramente un error de los mismos por el miedo a asumir nuevos desafíos educativos que pueden producir beneficios evidentes en el alumnado. El hecho de que variables componentes de la IE y el rendimiento de los estudiantes, en especial universitarios, estén fuertemente vinculados siendo la IE predictora de la segunda, justifica aún más si cabe el porqué de un interés creciente del desarrollo de la IE (Barchard, 2003; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos-Díaz, 2003).

Muchas han sido las nuevas escuelas promotoras del desarrollo de la inteligencia emocional en diferentes ámbitos de la vida. Se puede poner como ejemplo la

Fundación Marcelino Botín, promotora de la experiencia educativa denominada Educación Responsable, en la que se lleva a cabo un proceso de investigación, creación, implementación, apoyo y evaluación para ofrecer recursos y técnicas que faciliten el aprendizaje cognitivo y socioemocional de los jóvenes. Además, nuevas actuaciones integrales con políticas públicas de promoción de la inteligencia emocional son desarrolladas en diversos puntos de España como es el ejemplo de Guipúzcoa donde se pretende desarrollar entrenamientos de tratamiento y orientación territorial integrando diferentes ámbitos de intervención (centros educativos, familias, núcleos comunitarios y ámbitos organizativos) y herramientas de intervención aplicadas. Cabe destacar su función en cuanto a la formación en inteligencia emocional del profesor y de los equipos directivos. Aunque la lista de centros destinados al desarrollo de la IE es mucho más amplia, se podría concluir con la Escuela Superior de Inteligencia Emocional y Coaching (esinec) la cual está comprometida con el objetivo de ayudar a las personas a alcanzar su máximo potencial en cuanto a IE se refiere. Cuentan con una variedad de oferta de seminarios, entrenamientos y cursos especializados en diversos ámbitos y públicos diferentes.

Es importante reseñar que un docente emocionalmente inteligente tiene más probabilidades de tener alumnos emocionalmente inteligentes (Cabello, Rosario; Ruiz-Aranda, Desirée; Fernández-Berrocal, 2010) por lo que toda formación extrapolada no sólo al alumnado sino al ámbito del profesorado es una elección con visión positiva de futuro.

A continuación se presenta una propuesta de intervención basada en estrategias para el desarrollo de la IE en el alumnado de las escuelas superiores.

- Percepción, evaluación y expresión de emociones. El desarrollo de estas habilidades está vinculado especialmente con el reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás. La mejora de esta capacidad permitirá la mejor comprensión y manejo de la situación emocional dada, adecuando la acción a la misma de una manera efectiva. Para su desarrollo se propone la siguiente actividad: a lo largo de una semana se focalizará la atención emocional en la expresión de las emociones de los compañeros en los centros de trabajo. Se puede hacer en tres momentos cada día, al inicio de la mañana, a media mañana y por la tarde-noche. Para contrastar lo percibido, se debe preguntar al alumnado si realmente se sentía tal y como el docente lo percibía.
- La emoción como facilitadora del pensamiento. A través de estas habilidades los eventos emocionales toman parte del pensamiento, guiando el modo en el que se procesa la información. De cara a la mejora de estas habilidades se plantea un ejercicio dirigido a valorar la importancia del mundo emocional sobre el mundo racional. Se trata de un ejercicio que se debe hacer con un grupo de personas; de hecho, resulta muy útil realizarlo con los alumnos. En primer lugar, para conocer el estado emocional de cada uno, se deben de imaginar un termómetro emocional y comentar su estado en función de cómo sean las emociones en este momento. Después se realiza una tarea de creatividad (por ejemplo, se presenta un dibujo ambiguo y se pregunta lo que puede representar dicho dibujo por grupos). A continuación, se intenta que el alumnado comparta sus experiencias con todo el grupo pensando sobre la influencia diaria de las emociones sobre su pensamiento. Es importante comprender que diferentes estados emocionales van a

favorecer la realización de diferentes tareas, como por ejemplo el estado emocional positivo favorece la creatividad.

- Conocimiento emocional. En este caso es necesario adquirir un buen vocabulario emocional con el cual expresar correctamente los estados y así facilitar la comunicación y, por ende, las relaciones sociales. Se puede desarrollar a través de ejercicios que activen y mejoren el vocabulario emocional. Uno de ellos podría ser establecer categorías generales de emociones, como las emociones básicas. Además, se debe de buscar vocabulario emocional y relacionarlo con la emoción básica que le corresponda. De este modo, se aprende sobre las bases emocionales en las que se apoyan las emociones complejas.
- Regulación de las emociones. Esta última dimensión que se plantea hace referencia a la habilidad de mayor complejidad. La habilidad para manejar las emociones puede resultar una tarea realmente laboriosa ya que el individuo debe de controlar situaciones tanto positivas como negativas y saber utilizar la información que proporcionan las emociones en función de su utilidad, sin reprimir o exagerar la información que conllevan.

### **3.1.3 Estrategias para el desarrollo social**

Entre las habilidades sociales de mayor relevancia destacan: el apoyo social, la comunicación entre iguales de problemas laborales, la realización de actividades positivas y relativizar problemas académicos diarios (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005).

Algunos programas de habilidades sociales han sido desarrollados en estudiantes universitarios por sus innumerables beneficios obtenidos tras su realización. Es incuestionable el hecho de que las habilidades sociales son de suma relevancia para el individuo dado que estas habilidades se ponen en juego en multitud de situaciones importantes para la vida de la persona, ya que es primordial saber estar en contacto con otros. Uno de los beneficios más importantes de este tipo de entrenamiento reside en el ámbito social ya que se produce una repercusión positiva en nuestras relaciones interpersonales que se ve reflejado en otras áreas como es la académica. Esta repercusión se puede observar en la capacidad para resolver conflictos, en la mejora de la expresión emocional, etc. Además, también se puede observar como las habilidades sociales y asertividad influyen en el ámbito laboral o profesional. En la mayoría de empleos tenemos que relacionarnos con personas de nuestra misma categoría profesional o de categorías superiores. Por ello, si contamos con unas buenas habilidades sociales sabremos gestionar mejor los conflictos con compañeros, realizar negociaciones o evitar problemas laborales. Si todo esto es fomentado en el contexto universitario, los beneficios en etapas posteriores estarán garantizados.

El entrenamiento en habilidades sociales no es una tarea sencilla cuando tratamos de desarrollarlo en el ámbito universitario dada la falta de tiempo o el miedo de que el alumnado coja una confianza excesiva y se pierda el respeto al docente. Sin embargo, esto no debe de ser excusa para promover este tipo de habilidad dado que los beneficios son mayores que los posibles inconvenientes.

Un buen camino para que el docente desempeñe su función en el entrenamiento de habilidades sociales en sus clases puede ser las desarrolladas en el programa propuesto por Sánchez-Teruel, Robles-Bello, & González-Cabrera (2015) siguiendo los

puntos establecidos por Gismero (2000) en su escala de habilidades sociales (EHS):

- Autoexpresión en situaciones sociales para promover el conocimiento de saber desenvolverse en situaciones cotidianas académicas, laborales, etc.
- Defensa del propio derecho como consumidor en cualquier situación en la que se necesite la adquisición de un producto de cualquier índole.
- Expresión de enfado o disconformidad cuando sea necesario. Es importante saber expresar de forma correcta nuestra disconformidad sobre alguna situación de la vida
- Del mismo modo, es relevante saber decir “no” y cortar interacciones. Este ejercicio puede favorecer ciertas situaciones que podían provocar disconformidad.
- Hacer peticiones de forma correcta y dando pie a que sean concedidas. Es muy importante conocer el medio correcto para pedir cualquier cosa.
- Realizar interacciones positivas con el sexo opuesto sin que se dé síntomas de sexismo.

#### **3.1.4 Estrategias para el desarrollo profesional**

Para centrarnos en el contexto universitario para el desarrollo de competencias laborales y profesionales del alumnado, resulta interesante tener en cuenta las siguientes palabras de Ruiz de Vargas, Jaraba Barrios, & Romero Santiago (2005, p. 72):

...el sector educativo es responsable de incidir en variables asociadas a la generación del capital humano, donde se hace necesario contar con personas que posean unos modelos mentales orientados a los resultados, a la calidad, al aprendizaje continuo, a la creatividad, el manejo del riesgo y la incertidumbre y que hayan desarrollado competencias básicas, ciudadanas y laborales, prioritariamente de tipo general, que les permitan emplear sus recursos cognitivos para trabajar, aprender conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas específicas y moverse en campos y acciones variadas bajo principios éticos.

Con esto queda clara la labor de los centros educativos y, principalmente, de los centros universitarios de promover competencias que formen a los estudiantes en el ámbito laboral y profesional. La universidad es el escenario más cercado, junto a los ciclos formativos, al mundo laboral. En las instituciones universitarias se deben desarrollar una serie de competencias que no son enseñadas suficientemente en las etapas anteriores, generándose de este modo una necesidad primordial de una correcta formación en estrategias para la adaptación al mundo laboral.

Se puede afirmar que la competencia laboral es una parte fundamental que acoge a un enfoque integral de formación, diseñado para que conecte el mundo del trabajo y la sociedad con la educación, centrándose en el mejoramiento del capital humano como fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y competitividad (Ruiz de Vargas, Jaraba Barrios, & Romero Santiago, 2005).

El desarrollo de la competencia laboral en los estudiantes requiere del desarrollo de otras subcompetencias. Este sería el caso de competencias generales y competencias específicas de un sector profesional determinado. A continuación, se presenta la Figura 4 en la que se muestra el desglose de las diferentes competencias que formarían parte de la competencia laboral.

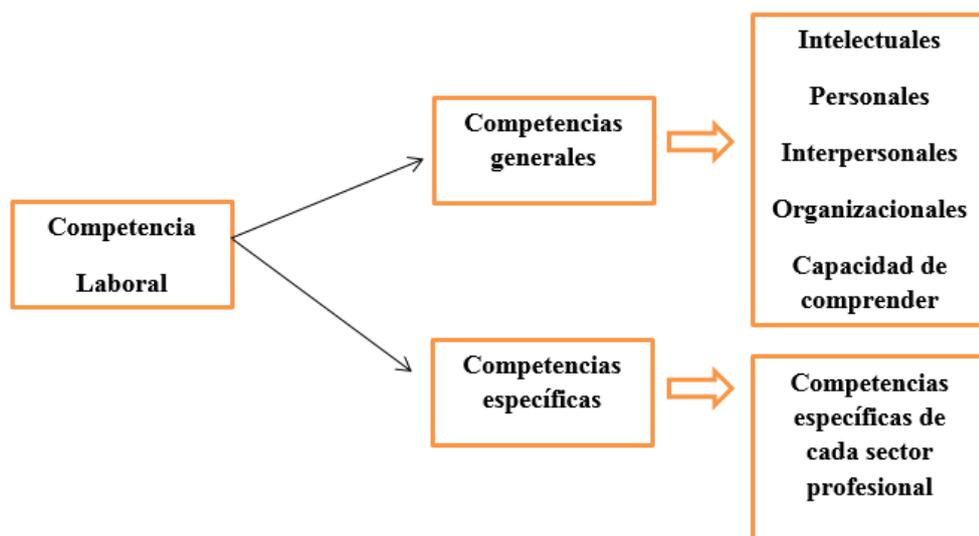


Figura 4. Desglose de la competencia laboral

**Competencias generales.** Son las competencias que hacen referencia a los comportamientos laborales propios de diversos ámbitos de función tales como el trabajo en equipo, tipo de comunicación entre compañeros, etc.

- Competencia intelectual. Es la competencia relacionada con las capacidades cognitivas necesarias para un determinado puesto de trabajo (atención, memoria, flexibilidad cognitiva, resolución de problemas, etc.).
- Competencia personal. Es la competencia que permite actuar de forma asertiva y en base a cada situación que se presente en el contexto laboral. Permite además actuar productivamente. En esta competencia se desarrolla la inteligencia emocional y la capacidad ética del individuo.
- Competencia interpersonal. Esta competencia está relacionada con la capacidad de relacionarse con los demás dentro de un contexto laboral. Incluye el desarrollo de capacidades de liderazgo y proactividad.
- Competencia organizacional. Es la competencia para gestionar la información recibida así como el aprendizaje adquirido.
- Competencia Tecnológica. Esta competencia engloba la competencia tecnológica. Además permite el procesamiento de datos, la implementación de métodos de ámbito laboral y la correcta utilización de aparatos.
- Competencia empresarial. En esta competencia se desarrollan las capacidades de manejar negocios de forma autónoma, elaborar proyectos y desarrollar nuevas ideas de negocios, identificar nuevas oportunidades, receptionar recursos, etc.

**Competencias específicas.** Son las que están directamente relacionadas con cada sector profesional. Se podría decir que son las competencias que tiene que tener un individuo de una determinada rama profesional. Por ejemplo, manejo en las fianzas.

Si el docente llega a ser capaz de desarrollar todas o casi todas las competencias previamente mencionadas, se puede garantizar la competencia laboral y con ello la capacidad para desenvolverse en los futuros contextos laborales y profesionales que les esperan en sus futuros puestos de trabajo.



## 4. El docente innovador y creativo

Atendiendo a todos los apartados anteriores, se nos presenta una nueva imagen de lo que se entiende por docente. Este nuevo rol del docente universitario atiende a las características individuales de sus alumnos presentando una atención psicopedagógica hacia ellos. Este nuevo concepto de docente es aquel que denominaremos docente innovador y creativo. Es precisamente durante el desarrollo de estrategias creativas en las que los estudiantes adquieren un protagonismo mayor. El estudiante irá construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades mediante la búsqueda personal orientada por el docente. En tal sentido resulta un tipo de enseñanza por parte del profesorado más aplicativa y por lo tanto más atrayente y motivadora para el estudiante. Pero es más, en estos casos el estudiante no se limita a registrar la información recibida, sino que se contrasta posteriormente en grupo. Además de todo lo mencionado, aparece el carácter colaborativo o compartido del conocimiento de docente-alumno. Por lo tanto la enseñanza creativa se caracteriza precisamente por ser activa, motivadora, dinámica, aplicativa.

Bajo esta consideración, el profesorado es algo más que un transmisor y evaluador de conocimientos. Recientemente, resulta arcaica la imagen del docente que únicamente proyecta unas diapositivas mientras los alumnos escuchan o copian casi todo lo que leen en ellas cuya única estrategia es la exposición. Los profesores han de organizar las tareas docentes con más variedad de estrategias y recursos didácticos (tales como las expuestas en apartados anteriores), adaptando los objetivos a las necesidades del grupo clase.

Dado que la creatividad y la innovación no sólo son capacidades sino también habilidades y actitudes ante las personas y los hechos, el docente creativo posee unas características en las tres dimensiones presentes en educación: ser, saber y hacer. Dicho de otra forma, actitudes flexibles, dominio de los contenidos y su adaptación a las necesidades de los destinatarios además de habilidades didácticas. A continuación, se presentan tres características esenciales del docente innovador y creativo (De la Torre & Violant, 2003):

a) El docente innovador y creativo presenta una posición flexible hacia las personas, las decisiones y los acontecimientos que surgen en el aula. Además, no sólo tolera los cambios, sino que está abierto a ellos más que otros docentes. Es una persona receptiva a ideas y sugerencias de los otros, ya sean compañeros o alumnado. Valora el

hecho diferencial de cada uno de los estudiantes adaptándose fácilmente a lo nuevo sin ofrecer excesivas resistencias. Por último se implica en proyectos de innovación docente o lo diseña.

b) Por lo que respecta a su capacidad o conocimiento, la percepción rica en matices de cuanto le rodea. No se queda con la idea general sino que relaciona fácilmente un suceso con otro y unas ideas con otras desarrollando en ellas el máximo potencial. Del mismo modo, cabe destacar su facilidad para integrar y evocar experiencias innovadoras dentro del aula. Conoce y aplica diversas técnicas orientadas a la ideación y la creatividad de sus estudiantes, no contentándose con que estos repitan lo que han oído o estudiado.

c) Entre las habilidades que este tipo de docente dispone, se debe de mencionar actuaciones como: inducir a los sujetos para que se sensibilicen a los problemas actuales tanto del grupo clase como de la sociedad en general; promover el aprendizaje por descubrimiento, crear climas de seguridad y comunicación entre los diferentes miembros del grupo; incitar al sobreaprendizaje y autodisciplina; inferir en el juicio crítico cuando se están exponiendo ideas o nuevos conceptos; estimular los procesos divergentes y creativos en los demás; formular e incitar a las preguntas que promuevan debates y aplicar técnicas y estrategias creativas. Estas actitudes son claves para generar climas de autoaprendizaje y de implicación espontánea y colaborativa desarrollando el potencial del alumnado.

Aquel docente que logre desarrollar las indicaciones expuestas anteriormente, podrá alardear de su capacidad como formador creativo e innovador que permite un desarrollo cognitivo, afectivo –emocional, social y profesional de sus estudiantes.

## 5. Conclusiones

No se debe de olvidar que, a pesar de la falta de tiempo físico para el desarrollo de cualquiera de los métodos de evaluación o de las estrategias de promoción de las capacidades analizadas a lo largo del manual, es responsabilidad del docente poder implementarlas para así promover una orientación más eficaz. Una orientación de calidad es un seguro para una educación de calidad. Por tanto, se debe de romper con los mitos y con las formas de enseñanza las cuales sólo se centran en impartir conocimientos. Da igual la etapa educativa de la que se parta la orientación, y en este caso la orientación psicopedagógica, ésta resulta una herramienta esencial para un proceso de enseñanza-aprendizaje completo. El contexto universitario constituye un escenario perfecto para promover y desarrollar estrategias de orientación que permitan un desarrollo de las competencias académicas, personales y profesionales de los estudiantes. Hay que tener en cuenta que si se quiere promover cambios en este contexto, primero debemos ponernos a nosotros mismos a prueba e innovarnos en la tan necesaria tarea del asesoramiento educativo. Por lo tanto, si se percibe que la orientación universitaria está estancada en un túnel sin salida, cambiemos nuestra forma de ver la enseñanza adoptando una visión de futuro y conseguiremos una orientación de calidad.



## Referencias

- Álvarez Alcazar, J. A. (2010). La evaluación psicopedagógica. *Temas Para Educación. Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 7. Retrieved from <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6959.pdf>
- Álvarez Pérez, P. R., & González Afonso, M. C. (2005). La Tutoría entre iguales y la orientación universitaria : una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, (36), 107–128. doi: 10.5565/rev/educar.200
- Arbizu, F., Lobato, C., & del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7–22. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/175/17514745002/>
- Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J., & Mosteiro, P. (2010). *PIC-N, Prueba de Imaginación Creativa-Niños*. Madrid: Tea Ediciones
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe. Retrieved from <https://www.casadelibro.com/libro-teoria-del-aprendizaje-social/9788423965069/262905>
- Barchard, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840–858. doi: 10.1177/0013164403251333
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The Psychology Underlying Successful Retention Practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73–89. doi: 10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0
- Bermejo, R., Ruiz, M. J., Ferrándiz, C., Soto, G., Sainz, M., & Sainz, M. (2014). Pensamiento científico-creativo y rendimiento académico || Scientific-creative thinking and academic achievement. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 1(1), 64. doi: 10.17979/reipe.2014.1.1.24
- Bettinger, E. P., & Baker, R. B. (2014). The Effects of Student Coaching: An Evaluation of a Randomized Experiment in Student Advising. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 3–19. doi: 10.3102/0162373713500523
- Brailsford, I. (2011). “The h”porth of tar to save the ship’: student counselling and vulnerable university students, 1965–1980. *History of Education*, 40(3), 357–370. doi: 10.1080/0046760X.2010.529833
- Brickenkamp, R. (1962). *Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (Test d2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Brickenkamp, R. (2002). *d2, Test de Atención*. Madrid: TEA Ediciones
- Brickenkamp, R. (2007). *d2 Teste de Atenção*. Lisboa: CEGOC.
- Buentello Martínez, C. P., Valenzuela Salazar, N. L., & Juárez Ibarra, D. P. (2013). *Desercion escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional. Estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante*. Mazatlán, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa. Retrieved from [http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/04/Ponencia 69-UACOah-Piedras Negras.pdf](http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/04/Ponencia%2069-UACOah-Piedras%20Negras.pdf)
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Olivares, P., Iruñia, M. J., Olivares, J., & Toledo, R. (2014). Evaluación de las habilidades sociales por medio de cuatro medidas de autoinforme: estructura factorial y otras características psicométricas. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, (22), 375–399.
- Cabello, Rosario; Ruiz-Aranda, Desirée; Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(1). Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/2170/217014922005/>
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Releieve*, 12(2). Retrieved from [https://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEV12n2\\_1.htm?ifra](https://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEV12n2_1.htm?ifra)
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, 143. Retrieved from <http://kdoce.cl/wp-content/uploads/2017/10/DOC1-neuroeducacion.pdf>
- Cardenal, V., & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24(1), 101–111. Retrieved from [http://www.uma.es/psicologia/docs/eudemon/investigacion/componentes y correlatos del autoconcepto.pdf](http://www.uma.es/psicologia/docs/eudemon/investigacion/componentes%20y%20correlatos%20del%20autoconcepto.pdf)
- Castro Castro, C. J., & Rémar Torpoco, S. A. (2015). *Mnemotecnias para la retención de información de textos de biología por estudiantes del colegio La Victoria El Tambo*. Universidad Nacional Del Centro Del Perú. Retrieved from <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/3425>

- Chiecher, A.-C., Elisondo, R.-C., Paoloni, P.-V., & Donolo, D.-S. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 138–151. doi: 10.22201/iisue.20072872e.2018.24.266
- De la Torre, S., & Violant, V. (2003). Estrategias Creativas en la Enseñanza Universitaria. Una Investigación con Metodología de Desarrollo. *Creatividad Y Sociedad*, (3), 21–47.
- Del Rosal Sánchez, I., Dávila Acedo, M. A., Sánchez Herrera, S., & Bermejo García, M. L. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en Educación Primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 51–62. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/3498/349851777006/>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Diniz, L. F. M., Cruz, M. de F. da, Torres, V. de M., & Cosenza, R. M. (2000). O teste de aprendizagem auditivo-verbal de Rey: normas para uma população brasileira. *Revista Brasileira de Neurologia*, 36(3), 79–83. Retrieved from <http://pesquisa.bvsalud.org/ses/resource/pt/lil-277457>
- Eceiza, Maite; Arrieta, Modesto; Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11–26. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/175/17513102/>
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1–17. Retrieved from [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412004000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005)
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos-Díaz, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros En Psicología Social*, 1(5), 251–254. Retrieved from [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32027296/PDF12depression.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526496236&Signature=yngK7woY3EMuzpc4fOxrlhUwhso%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DFernandez-Berrocal\\_P\\_Extremera](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32027296/PDF12depression.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526496236&Signature=yngK7woY3EMuzpc4fOxrlhUwhso%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DFernandez-Berrocal_P_Extremera)
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 63–93. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Soto, G., Sáinz, M., & Prieto, M. D. (2017). Divergent thinking and its dimensions: what we talk about and what we evaluate? *Anales de Psicología* 33(1), 40–47. doi: 10.6018/analesps.33.1.224371
- Forbes, A., & Wickens, E. (2005). A good social life helps students to stay the course. *Times Higher Education*, (1676), 58–63. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/news/a-good-social-life-helps-students-to-stay-the-course/193777.article>
- Galassi, J. P., Delo, J. S., Galassi, M. D., & Bastien, S. (1974). The college self-expression scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5(2), 165–171. doi: 10.1016/S0005-7894(74)80131-0
- Gismero, E. (2000). *EHS. Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: Tea Ediciones.
- Gloria, A. M., & Kurpius, S. E. (2001). Influences of self-beliefs, social support, and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 7(1), 88–102. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11244907>
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Maura, V. (2000). La educación de valores en el currículum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Educación Médica Superior*, 14(1). Retrieved from [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412000000100010&script=sci\\_arttext&tIng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412000000100010&script=sci_arttext&tIng=pt)
- González Tirado, R. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios. *Revista de Pedagogía*, (12), 238–250.
- González Tirados, R. M., & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6).
- Guilford, J. P., & P., J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. doi: 10.1037/h0063487
- Jiménez, J. E., Jiménez, J. E., Hernández, S., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., & Martín, R. (2015). Test de atención D2: Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1). doi: 10.1989/ejep.v5i1.93
- Kuh, G. D. (2001). Organizational Culture and Student Persistence: Prospects and Puzzles. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 23–39. doi: 10.2190/U1RN-CoUU-WXRV-oE3M
- Kuri Pineda, E., & Kuri Pineda, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12(1), 9–30. doi: 10.1016/j.pnsla.2017.01.001
- Ladera, V. (1992). *Influencia de la función mnésica en los procesos de denominación*. Universidad de Salamanca.
- Layza González, F. (2015). *Estrategias de enseñanza que desarrollan procesos cognitivos en el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente de los docentes del tercer grado de secundaria*. Peru: Universidad Peruana Cayetano Heredia
- López Calichs, E. (2006). El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3). Retrieved from <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1593Lopez.pdf>
- Martín-Ortiz, J. D., Ortega Leyva, V., & Sierra, J. C. (2002). Análisis factorial de la escala subjetiva de intereses y aptitudes vocacionales (ESIIV). *Universitas Psychologica*, 1(1), 31–39. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/647/64710105/>
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2002). *MSCEIT – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. New York: Multi-Health Systems Inc.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2009). *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid: Tea Ediciones.

- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1258–1265. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/buy/1987-28199-001>
- Morgado Bernal, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *CIC. Cuadernos de Información Y Comunicación*, (10), 221–233. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/935/93501010.pdf>
- Nó, J., & Ortega, S. (1999). La teoría de la flexibilidad cognitiva y su aplicación a los entornos hipermedia. *EDUTEC*, 99. Retrieved from [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_11/nr\\_184/a\\_2476/2476.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_11/nr_184/a_2476/2476.htm)
- Pagan, R., & Edwards-Wilson, R. (2002). A Mentoring Program for Remedial Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(3), 207–226. doi: 10.2190/UFGM-8014-894V-CXFL
- Paula, J. J. de, Melo, L. P. C., Nicolato, R., Moraes, E. N. de, Bicalho, M. A., Hamdan, A. C., & Malloy-Diniz, L. F. (2012). Reliability and construct validity of the Rey-Auditory Verbal Learning Test in Brazilian elders. *Archives of Clinical Psychiatry*, 39(1), 19–23. doi: 10.1590/S0101-60832012000100004
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia Y Aprendizaje*, 4(sup2), 13–54. doi: 10.1080/02103702.1981.10821902
- Pinto, N. S., Martínez, A. I. M., & Jiménez-Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar E Educativa*, 20(3), 447–456. doi: 10.1590/2175-3539201502031101
- Prieto, A. (1999). *Escala Subjetiva de Intereses y Aptitudes Vocacionales. Manual de aplicación*. Manual no publicado.
- Reitan, R. M. (1958). Validity of the Trail Making Test as an indicator of organic brain damage. *Perceptual and Motor Skills*, 8(3), 271–276. doi: 10.2466/pms.1958.8.3.271
- Rey, A. (1964). *L'examen clinique en psychologie*. (2e éd.). Paris: Presses universitaires de France. Retrieved from <http://www.worldcat.org/title/examen-clinique-en-psychologie/oclc/53546324>
- Risueño Martínez, J. J., Vázquez Pérez, M. L., Hidalgo Navarrete, J., & de la Blanca de la Paz, S. (2016). Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Aula de Encuentro*, 18(1). Retrieved from <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2875>
- Ruiz de Miguel, C., García Jiménez, E., Romero Rodríguez, S., & Valverde Macías, A. (2004). Innovación en la orientación Universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 6, 87. doi: 10.18172/con.530
- Ruiz de Vargas, M., Jaraba Barrios, B., & Romero Santiago, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología Desde El Caribe*, (16), 64–91. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/213/21301603/>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185–211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M. A., & González-Cabrera, M. (2015). Competencias sociales en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud (España). *Educación Médica*, 16(2), 126–130. doi: 10.1016/J.EDU-MED.2015.09.005
- Schmidt, M. (1996). *Rey Auditory and Verbal Learning Test: a handbook*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Solé, I. (2001). *El asesoramiento psicopedagógico*. Madrid: Alianza.
- Soto, G., Ferrando, M., Sáinz, M., Almeida, L. S., & Prieto, L. (2015). Creatividad y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos? *Universitas Psychologica*, 14(3), 6862. doi: 10.1144/Javeriana.upsy14-3.cydh
- Spiro, R., & Jehng, J. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. En Don, Nix; Spiro, R. (1990). *Cognition, Education, Multimedia*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strosahl, K. D., Linehan, M. M., & Chiles, J. A. (1984). Will the real social desirability please stand up? Hopelessness, depression, social desirability, and the prediction of suicidal behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(3), 449–457. doi: 10.1037/0022-006X.52.3.449
- Torrance, E. P. (Ellis P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking: norms-technical manual*. Bensenville Ill.: Scholastic Testing Service.
- Universidad Rey Juan Carlos. (n.d.). Unobrain. Retrieved May 9, 2018, from <http://www.app.unobrain.com/user/login>
- Vidal, J., & Majón, D. (1998). *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: EOS.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Xiao-dong, Y. (2004). Enhancing university students' creativity: reflection and suggestions. *Journal of Higher Education*, 1. Retrieved from [http://en.cnki.com.cn/Article\\_en/CJFDTOTAL-HIGH200401018.htm](http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-HIGH200401018.htm)
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



## Anexos

**Anexo 1. Lista A y B de palabras, lista de palabras de la fase de reconocimiento y hoja de corrección del test RAVLT**

**Anexo 2. Hoja de trabajo del Trail Making Test (parte A y B)**

**Anexo 3. Dibujo del juego 1 del test PIC-A**

**Anexo 4. Ramas evaluadas en el test MSCEIT**

**Anexo 5. Ejemplo de un ítem de la escala ESIAV**



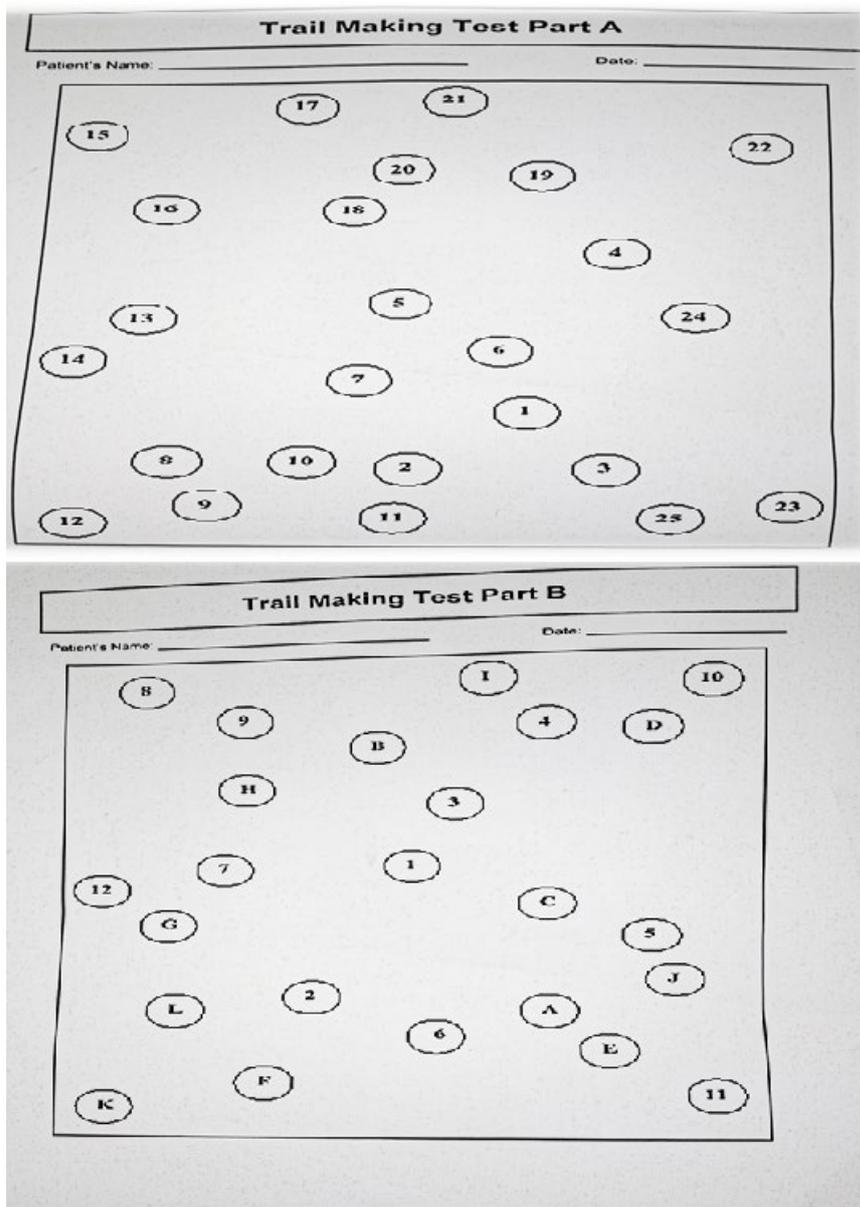
**Anexo 1. Lista A y B de palabras, lista de palabras de la fase de reconocimiento y hoja de corrección del test RAVLT**

LISTA A	I	II	III	IV	V	LISTA B	B-I	LISTA A	VI	VII 20'
TAMBOR						MESA		TAMBOR		
CAFE						CAMPO		CAFE		
GRITO						TORRE		GRITO		
TAPIZ						FIRMA		TAPIZ		
LUNA						VASO		LUNA		
PRIMO						LUZ		PRIMO		
TIZA						CAÑON		TIZA		
GORRO						BOCA		GORRO		
PIE						TINTA		PIE		
BROCHA						FALDA		BROCHA		
AZUL						NUBE		AZUL		
PAVO						TEMPLO		PAVO		
PLANTA						NUDO		PLANTA		
CASA						BOTE		CASA		
RIO						PEZ		RIO		
<b>TOTAL</b>						<b>TOTAL</b>		<b>TOTAL</b>		

LISTA DE RECONOCIMIENTO RAVLT					
FORMA	VASO	LLUVIA	SILLA	FALDA	
GORRO	FLOR	BOCA	FRIO	TÉ	
BALA	BROCHA	PAVO	BOTE	MOÑO	
RIO	BOINA	TAMIZ	CINTA	PLANTA	
MES	BROCHE	NUBE	PIE	PASO	
ATÚN	CAÑÓN	NUDO	TAPIZ	CASA	
MUDO	GRITO	CUNA	BARCO	BOMBO	
NIETO	TORRE	PRIMO	PIERNA	CAMPO	
ROJO	MESA	COPA	TINTA	TIZA	
PEZ	FORRO	HOGAR	TAMBOR	TEMPLO	
LUNA	FIRMA	NARIZ	FRITO	CRUZ	
LOTE	AZUL	LUZ	CABO	CAFÉ	

Lista A	
Trial 1 (t <sub>1</sub> )	
Trial 2 (t <sub>2</sub> )	
Trial 3 (t <sub>3</sub> )	
Trial 4 (t <sub>4</sub> )	
Trial 5 (t <sub>5</sub> <sup>*</sup> )	
Sumatorio	
Lista B	
Trial 1	
Lista A (*)	
Trial 1(t <sub>1</sub> <sup>*</sup> )	
Comparación de (t <sub>5</sub> <sup>*</sup> ) y (t <sub>1</sub> <sup>*</sup> ): Interferencia	
Lista A (tras 20 minutos): Memoria a largo	
Reconocimiento	

Anexo 2. Hoja de trabajo del Trail Making Test (parte A y B)

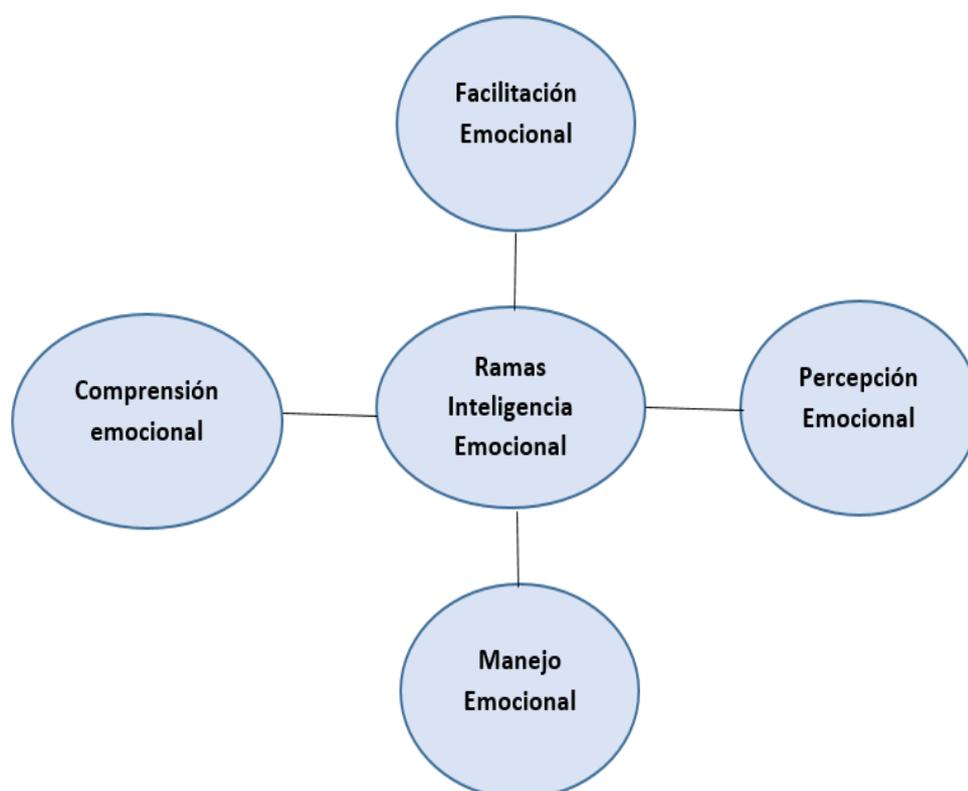




Anexo 3. Dibujo del juego 1 del test PIC-A





**Anexo 4. Ramas evaluadas en el test MSCEIT**



### Anexo 5. Ejemplo de un ítem de la escala ESIIV

#### Escala de intereses

Item	Opciones de respuesta
Atender cliente y público	a) Le agrada mucho realizar esa tarea b) Le agrada moderadamente esa tarea c) Le resulta indiferente esa tarea d) Le resulta moderadamente desagradable esa tarea e) Le resulta muy desagradable esa tarea
Observar la estructura y funcionamiento de los órganos del cuerpo	
Estudiar la naturaleza ondulatoria de energía, luz y ondas sonoras	
Aprender a leer, escribir e interpretar partituras musicales	
Estudiar y comprender las características y el funcionamiento de los computadores	

Nota: Fuente: Martín-Ortiz et al. (2002)



## OBRAS PUBLICADAS

edições online: [www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt)

A série temática 'Manuais Pedagógicos de Educação Superior' e a série de "Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior" são publicações científico-pedagógica do Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP). Estas publicações dão continuidade ao projecto OPDES (Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior), que foi desenvolvido na ESEC/IPC nos anos de 2007-2011.

### Série Temática: Manuais Pedagógicos

Nesta série (de periodicidade irregular) são publicados textos pedagógicos para apoio aos docentes do ensino superior, numa perspectiva de formação e aperfeiçoamento profissional.

#### Manuais publicados

- Nº 1** - Acolher e ensinar estudantes internacionais  
Susana Gonçalves  
Nota. A versão em papel deste manual pedagógico teve financiamento da Comissão Europeia.
- Nº 2** - Arquitectura pedagógica para a mudança no Ensino Superior  
Wendy Leeds-Hurwitz e Peter Sloat Hoff
- Nº 3** - Capacidades Curriculares del Profesor Universitario  
Miguel Pérez e Rocio Quijano López
- Nº 4** - Ensino superior a distância: Dicas para uma aprendizagem colaborativa e inclusiva  
Rogério Costa, Carina Rodrigues, Manuela Amado Francisco e Nelson Jorge
- Nº 5** - Infografia: Optimizar a visualização na comunicação pedagógica e científica  
José Joaquim Marques da Costa
- Nº 6** - Aprender a Aprender desde las TIC: Propuestas para una metodología competencial en la educación superior  
Maria Dolores Molina e Álvaro Pérez García
- Nº 7** - Enseñar con TIC: Nuevas y renovadas metodologías para la enseñanza Superior  
Camino López García
- Nº 8** - Escrita académica: Sintetizar e parafrasear a partir de várias fontes  
Leila C. S. Rodrigues
- Nº 9** - Aprendizagem Cooperativa no Ensino Superior  
Serafim Cunha

