



## **TRABAJO DE FIN DE GRADO EN PEDAGOGÍA**

PORTADA

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**HÁBITOS DE ESTUDIO Y ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

**STUDY HABITS AND EXAM ANXIETY IN OBLIGATORY  
SECONDARY EDUCATION STUDENTS**

**AUTORA: Kenya Castaño García  
Tutor: Fernando Martínez Abad**

**Salamanca, 8, junio, 2020.**

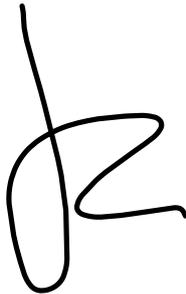
## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Kenya Castaño García, matriculada en la Titulación de Grado en Pedagogía

**Declaro** que he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado “Hábitos de estudio y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria” del curso académico 2019/2020 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 8 de junio de 2020

Fdo.:

A handwritten signature in black ink, consisting of a vertical line that curves into a loop and ends with a horizontal stroke.

## **Resumen**

La presente investigación pretende diseñar y aplicar un programa de hábitos y técnicas de estudio para determinar si la formación en hábitos de estudio disminuye la ansiedad ante los exámenes en alumnos adolescentes. Para ello, se diseña un estudio de un solo grupo con pretest y posttest, que servirá para comparar las diferencias entre los resultados obtenidos en el momento previo al programa y los obtenidos en el posterior. La muestra seleccionada la conforma una clase de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria, con un total de 27 alumnos. Tras el análisis e interpretación de datos, se concluye que la formación en hábitos y técnicas de estudio ha logrado disminuir la ansiedad ante los exámenes de la muestra.

## **Palabras Clave**

Hábitos de estudio, ansiedad ante los exámenes, fracaso escolar, educación emocional, técnicas de estudio.

## **Abstract**

This research aims to design and apply a study habits and techniques program to determine whether training in study habits reduces exam anxiety in teenage students. To achieve this, a single group study with pretest and posttest is designed, which will serve to compare the differences between the results obtained before the program and those obtained afterwards. The selected sample is made up of a class of 3rd year of Obligatory Secondary Education, with a total of 27 students. After the analysis and interpretation of data, it is concluded that training in study habits and techniques has successfully reduced exam anxiety.

## **Keywords**

Study habits, exam anxiety, school failure, emotional education, study skills.

# Índice

Introducción y justificación .....	1
Estructura del trabajo .....	4
Objetivos.....	5
Fundamentación teórica.....	6
Ansiedad ante los exámenes .....	8
Hábitos de estudio.....	12
Estado de la cuestión.....	16
Metodología.....	18
Diseño .....	18
Población y muestra.....	18
Variables e instrumentos.....	18
Programa educativo (tratamiento).....	19
Primera sesión .....	21
Segunda sesión .....	23
Tercera sesión.....	25
Cuarta sesión .....	26
Fases de la investigación.....	28
Análisis de datos .....	28
Resultados.....	29
Descripción de la muestra.....	29
Descriptivos pretest-postest .....	31
Diferencias pretest-postest .....	35
Tabla de correlaciones pretest-postest .....	36
Preguntas abiertas .....	37
Conclusiones.....	39
Limitaciones.....	40
Perspectivas de futuro .....	41
Bibliografía.....	42
Anexos .....	46

## Introducción y justificación

Nos enfrentamos a una nueva realidad educativa donde el alumnado cada vez tiene más protagonismo e independencia con respecto a su aprendizaje. Los estudiantes deben ser capaces de construir su propio conocimiento y de desarrollar competencias que les permitan desenvolverse en la sociedad. Las nuevas demandas al estudiante pueden acabar por desorientarle, pues los métodos y pruebas de evaluación ya no son los mismos que antes; ya no se les pide únicamente “el saber”, es decir, adquirir conocimientos, también tiene que “saber hacer” o, dicho de otra manera, aplicar esos conocimientos a una realidad práctica en forma de competencias o habilidades (Portillo Torres, 2017), y “saber estar”, la parte emocional, social y crítica (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009; Torrecilla Sánchez, Martínez Abad, Olmos Migueláñez, & Rodríguez Conde, 2014).

Debido a estos cambios, la forma de estudiar los contenidos ya no se basa en el estilo de aprendizaje memorístico, sino que se empieza a hablar de un aprendizaje autoconsciente, el denominado *aprender a aprender*. Se espera que el estudiante desarrolle y domine estrategias de estudio que le permitan aprender de manera autónoma.

La idea de "aprender a aprender" implica una disposición mental positiva respecto a la capacidad personal y la intención de madurar en cuanto al pensamiento que será de utilidad no solo en la vida estudiantil sino a lo largo de toda la vida profesional. (Sobrado Fernández, Cauce Santalla & Rial Sánchez, 2002, p. 159).

Un hándicap de nuestros sistemas educativos es que los estudiantes nunca llegan a recibir una formación explícita sobre hábitos y técnicas de estudio, necesaria para alejarse del aprendizaje puramente memorístico y para ir abriendo el camino a un aprendizaje más consciente. Múltiples investigaciones evidencian la falta de buenos hábitos de estudio en grupos de alumnos de nivel de educación secundaria, además, el sistema educativo formal tampoco plantea medidas para compensar o superar esta problemática (Kocchiu Yi, 1993). Son los propios docentes quienes a menudo detectan la carencia de hábitos de estudio adecuados en sus alumnos (Fajardo Escobar, Garzón Velásquez, 2015). Además, muchas son las familias que no pueden ayudar a los jóvenes con esto, ya que tampoco han recibido una formación similar, pues “la necesidad de un manejo de múltiples técnicas de estudio” no se ha desarrollado en la EGB (Núñez Vega & Sánchez Huete, 1991, p. 44).

La modernidad líquida de la que habla Bauman (2002), caracterizada por la interrupción, la incoherencia y la sorpresa, plantea nuevos retos para la educación. La sociedad actual es cambiante, y afecta por completo a la Educación Formal, incluyendo de esta manera a los jóvenes estudiantes de secundaria, población diana de este estudio.

Como sociedad líquida, interesa que los conocimientos sean útiles para el momento presente y, por tanto, de la Educación Formal se espera una renovación. “La educación y el aprendizaje en el ambiente líquido-moderno, para ser útiles, deben ser continuos y durar toda la vida. Ningún otro tipo de educación y/o aprendizaje es concebible; [...]” (Porcheddu, 2007, p. 8).

Se exige a la escuela adaptar las metodologías tradicionales a unas más innovadoras, atractivas y motivadoras para los estudiantes, y, sobre todo, prácticas y dinámicas, ya que el estudio memorístico ha quedado en segundo plano, adquiriendo la misma importancia el “saber” (cognitivo), el “saber hacer” (práctico) y el “saber ser o estar” (emocional).

Según Porcheddu (2007, p. 4):

La memoria era un elemento precioso y su preciosidad aumentaba cuanto más abarcara hacia atrás y cuanto más durara. Hoy, este tipo de memoria firmemente consolidada, se demuestra en muchos casos, potencialmente inhabilitante, en muchos otros engañosa y, casi siempre, inútil.

De este modo, muchos de los estudiantes se ven desmotivados cada vez que una asignatura cuyos contenidos no son directamente aplicables a lo que la sociedad solicita se les plantea, como ocurre, por ejemplo, en las materias de filosofía o historia, que se tienden a desprestigiar. Como Porcheddu (2007, p. 6) resalta, “Aprender una cantidad excesiva de informaciones, buscando absorberlas y memorizarlas, aspirando tenazmente a la completitud y a la cohesión de la información adquirida, es visto con sospecha como una ilógica pérdida de tiempo...”. Como bien es sabido, la motivación ocupa un espacio altamente importante en el estudio. La motivación acerca las enseñanzas al alumno, y éste, como consecuencia, aprende mejor (Ospina, 2006).

Los adolescentes, al haber nacido en una era fluida, inestable... líquida, no se sienten respaldados por el actual modelo educativo, sino que se sienten lejanos de un sistema donde aún predominan los aprendizajes esencialmente memorísticos, y no los prácticos ni los aplicables a sus intereses y realidades, cambiantes y acordes a lo que el mercado laboral y la sociedad demandan.

Esto tiene como consecuencia que los estudiantes de secundaria se sientan desmotivados a la hora de tener que enfrentarse a unas pruebas evaluativas que tan sólo contemplan un tipo de conocimiento: el conceptual, y sobre contenidos a los que no le saben ver la utilidad que verdaderamente esconden. A nivel emocional esto también tiene su repercusión, la motivación juega un papel muy importante, ya que, si el adolescente no tiene claro para qué está estudiando, y, a esto, se le suma que los contenidos no entran dentro de sus intereses, el estudio será tedioso, detestable para él.

Previamente, en las sociedades sólidas, se apuntaba más al futuro, por lo que la motivación por el estudio venía de la recompensa de asegurarse un trabajo reconfortante y estable. Mientras, en sociedades líquidas, se espera una recompensa a corto plazo, ya que el futuro es impredecible, no hay nada fijo ni asegurado, por lo que, a nivel emocional, los estudios acaban por desgastar al estudiante (Zigmunt, 2002).

Desde la pedagogía, y contando con el apoyo del resto de agentes educativos, se debe dar una respuesta de prevención y de intervención educativa a estos nuevos retos, con el objetivo de que los jóvenes estudiantes sean capaces de superar los niveles educativos obligatorios, evitando caer en el fracaso escolar, abandono escolar temprano y el absentismo, y proporcionarles las herramientas y estrategias necesarias para que no vinculen el estudio con un estímulo negativo que les genere malestar y desgaste psicológico, y así optar a niveles de educación superior.

Según Marchesi Ullastres (2003, p. 9):

Los alumnos actuales, desde que nacen, están viviendo en una sociedad audiovisual e informatizada en la que la rapidez de la información, la capacidad de selección y el predominio del elemento visual están modificando los estilos de atención, el interés por los temas y sus estrategias de aprendizaje.

Esto significa tener que aproximar los contenidos y metodologías a las características de los estudiantes, pues la educación debe caminar conjuntamente con las modificaciones que sufre la sociedad. En este estudio-investigación, se propone un programa de formación a los estudiantes de secundaria en hábitos y técnicas de estudio, que responda a sus necesidades, les permita aprender a aprender, y que con ello, se disminuya la ansiedad del alumnado ante los exámenes, generalmente pruebas escritas con preguntas de desarrollo, además, se comprobará la eficacia de esta intervención educativa.

## **ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

En este documento se van a explicitar, en un primer momento, los objetivos de la investigación, y la fundamentación teórica y situación actual para contextualizar el estudio y contrastarlo por medio de la literatura. Se pasará a explicar la metodología de investigación utilizada con los apartados de diseño, población y muestra seleccionada, variables e instrumentos de recogida de datos, el programa o tratamiento (con sus objetivos, contenidos, recursos, actividades, etc.), las fases de la investigación y los análisis de datos. A partir de los datos, se mostrarán los resultados con su respectiva interpretación y, por último, se expondrán las conclusiones y discusión junto con las limitaciones del estudio y perspectivas de futuro.

## Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo principal comprobar si, dada una formación en hábitos y técnicas de estudio probados como eficaces a alumnos de secundaria, éstos disminuyen sus niveles de ansiedad ante los exámenes.

Para ello, se va a seguir una metodología de investigación cuasi-experimental, con pretest y postest, donde se va a aplicar un tratamiento a una clase de tercero de la ESO. Otro de los objetivos es el de diseñar un buen programa formativo de hábitos y técnicas de estudio, que servirá como tratamiento, basado en la evidencia científica y adaptado a las necesidades de la muestra a la que va dirigido. Por último, se plantea el objetivo de estudiar la relación entre hábitos de estudio y ansiedad ante los exámenes. De tal modo, los objetivos principales de la investigación quedan redactados y explicitados de la siguiente manera:

- Comprobar en qué medida la formación en hábitos y técnicas de estudio disminuye la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de secundaria.
- Diseñar un programa eficaz de formación en hábitos y técnicas de estudio para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.
- Averiguar la relación entre hábitos de estudio y ansiedad ante los exámenes.

## Fundamentación teórica

Un gran número de investigaciones se dirige a estudiar las características de los cuadros de ansiedad y depresión en los jóvenes estudiantes, analizando los factores de predisposición y posibles causas, con el objetivo de orientar unas estrategias de prevención, es decir, antes de que ocurran, y de intervención, una vez dada la problemática (Gallego Villa, 2010). A estos efectos, la ansiedad y depresión en los estudiantes afecta a la adaptación “de manera funcional y efectiva a las demandas académicas, lo que los lleva a problemas significativos de rendimiento académico y eventual deserción” (Gallego Villa, 2010, p. 52).

Dos de las problemáticas actuales que más preocupan en el sistema educativo español son el fracaso escolar y el abandono escolar temprano, dos fenómenos sociales que se dan de la mano y que inquietan en el mundo de la educación. El INE publica un estudio anual de descarga gratuita en el que se explican los fenómenos sociales del país, haciendo una comparación con la situación general en la Unión Europea. En este documento de 2019, se expone que la tasa de abandono escolar temprano en España, con datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en 2018, es del 17,9%. Pese a haberse reducido esta tasa en los últimos años, supera la meta propuesta por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) de 15% (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

En cuanto al fracaso escolar, este se comienza a considerar un problema de carácter público y social en la España de los años 80. A raíz de esto, se comienzan a diseñar acciones y políticas educativas destinadas a la compensación académica en alumnos con dificultades escolares, a las que denominaron “Medidas de Atención a la Diversidad” o “MAD” (Rujas Martínez-Novillo, 2017). Aunque, actualmente con la LOMCE, se pasan a denominar Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), con ciertas modificaciones.

Rujas Martínez-Novillo (2017) entiende *fracaso escolar* como “aquellas situaciones que la institución escolar define como desviaciones de la escolaridad normal y del rendimiento escolar esperado, clasificándolas según diversas categorías y asignándoles diversas soluciones institucionales” (p. 330).

Según Marchensi Ullastres (2003), los informes de la OCDE consideran como manifestaciones del fracaso escolar las siguientes: alumnos con bajo rendimiento académico, alumnos que abandonan la educación obligatoria sin obtener el correspondiente título y, por último, la manifestación del fracaso escolar en la vida laboral y social de las personas adultas que no alcanzaron la preparación adecuada.

Escudero Muñoz, González González y Martínez Domínguez (2009) se preguntan por este fenómeno y llegan a descubrir que los más afectados por este fracaso escolar son los grupos de estudiantes pertenecientes a una clase social y económica baja, un colectivo de minorías étnicas, de género femenino y de familias con escaso bagaje cultural.

La escuela tiende a reproducir las desigualdades que se producen en la sociedad, al mismo tiempo, la escuela, inevitablemente, educa a unos futuros ciudadanos en valores y actitudes, que tenderán a manifestar en la comunidad. Si bien este ciclo parece interminable, algunos autores como Paulo Freire con la pedagogía crítica, o Beltrán Llera (2013) consideran a la educación como promotora del cambio en la sociedad. Sin embargo, las reformas diseñadas en dirección “arriba-abajo”, es decir, impuestas a la escuela por organismos externos, no funcionan, ya que se pretende que una misma acción educativa sea generalizable a todos los centros y aulas, sin tener en cuenta la diferencia de contextos y necesidades. Por tanto, facilitar recursos, formación y herramientas a estos estudiantes con desventajas sociales y económicas desde el aula, puede lograr superar las barreras de la desigualdad, y comenzar a luchar por una educación más justa y equitativa.

Como se venía señalando anteriormente, el abandono escolar temprano va en la misma línea que el fracaso escolar, siendo las principales víctimas de este fenómeno los estudiantes pertenecientes a los colectivos sociales más vulnerables. Además, se encuentra dentro del fracaso escolar como una de las manifestaciones de este mismo fenómeno.

El estudio de Bayón Calvo (2019) señala lo siguiente: los datos extraídos de la Encuesta de Población Activa en España indican que “hay una mayor predisposición a sufrir abandono escolar temprano por parte de los hombres, de los jóvenes de nacionalidad extranjera, y de aquellos individuos cuyas madres poseen únicamente estudios primarios o inferiores.” (p. 50). Este mismo autor también señala que las tasas de abandono escolar temprano, a pesar de que se han reducido en los últimos años, se mantienen altas en comparación con el resto de la Unión Europea.

En cuanto a la definición que se da sobre el abandono escolar temprano, hay múltiples concepciones y maneras de entender este término, pero no debe confundirse con fracaso escolar. A continuación, se especifican las diferencias entre fracaso escolar y abandono escolar temprano:

El primero se refiere a quienes no obtienen el título final de la Educación Secundaria Obligatoria a la edad prevista (16-17 años), mientras que el abandono escolar temprano, que es el indicador habitualmente utilizado en Europa, se define como el número de personas de 18 a 24 que no ha completado el nivel de Educación Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación. (CES, 2011, p. 46)

Como fenómeno social vinculado a los anteriores, aunque no debe confundirse con tales, se encuentra el absentismo escolar. El absentismo escolar se puede entender como una “alta tasa de irregularidad en la asistencia escolar, la cual se mide contabilizando el número de faltas semanales o mensuales no justificadas que tiene un determinado alumno durante el curso académico.” (Moyano Pacheco, Ramírez García, Martos Ruano, & Anguita López, 2017, p. 69). De nuevo, esta realidad también afecta a sectores de la población en situación de exclusión social y económica.

Estas tres realidades educativas que, en principio, afectan al ámbito de la educación, tienen graves consecuencias a largo y corto plazo para toda la comunidad, en especial, para la población en situación de privación social y económica. Se hace necesaria la puesta en marcha de propuestas educativas que respondan a estas problemáticas a modo de prevención y también de intervención.

Se considera que estas medidas deberían ser aplicables en los niveles educativos de Infantil y Primaria como forma preventiva. No obstante, esta investigación va a apostar por el nivel de secundaria, donde el fracaso escolar, el absentismo y el abandono escolar temprano alcanzan cotas más importantes que en las etapas previas.

### **ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES**

La educación emocional va abriéndose camino cada vez en más centros educativos, y es que, la educación en emociones demuestra ser una parte fundamental en la formación académica de los estudiantes. En educación, al trabajar con seres humanos, se hace imposible desvincular a las personas de sus emociones, y éstas condicionan en gran medida a los procesos cognitivos, sociales y académicos.

Se entiende educación emocional como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano” (Álvarez, Bisquerra, Fita., Martínez, & Pérez, 2000, p. 587; Bisquerra, 2000).

En la Educación Secundaria, los agentes educadores deben ser creativos e innovadores en sus propuestas para desarrollar la inteligencia emocional, para motivar, fomentar la participación y el interés de su alumnado (Bisquerra, 2011). Tal y como se venía diciendo en el apartado de introducción, hay que saber acercar las enseñanzas a los estudiantes, puesto que la motivación cumple un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se recomienda, además, trabajar con los adolescentes por medio de programas, ya que tienen una mayor continuidad que las intervenciones esporádicas, y el trabajo emocional debe trabajarse progresivamente y de manera continuada.

Bisquerra (2011), autor referente en el tema de la educación emocional, establece que las emociones negativas son inevitables, y que por eso que se hace necesario saber regularlas y no dejar que dominen la vida de una persona. Este mismo autor defiende una educación en emociones desde edades tempranas como método preventivo, ya que en la sociedad actual predomina el denominado *analfabetismo emocional*. Para ello, Bisquerra propone distintas actividades y dinámicas en las cuales pueden participar tanto los jóvenes como sus familias, y que tratan de desarrollar una mejor inteligencia emocional.

El mismo Bisquerra (2011), menciona la psicología positiva, que procura prevenir los trastornos mentales, potenciar la adquisición de competencias emocionales y mejorar la calidad de vida y bienestar de las personas. Las competencias emocionales las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (Bisquerra, 2011, p. 11). Hay que tener en cuenta de que con esto no se pretenden anular las emociones negativas, ya que forman parte de la vida, pero si se dan estrategias para hacerles frente y no dejarse dominar por ellas. Si las emociones negativas no se gestionan correctamente puede derivar en “estados de ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, violencia, conducción temeraria, trastornos de la alimentación, fobia escolar, indisciplina, etc.” (Álvarez, Bisquerra, Fita., Martínez, & Pérez, 2000, p. 587).

Bisquerra (2011) dedica propuestas educativas dirigidas a trabajar las diferentes emociones básicas que existen, centrándose principalmente en el miedo, la ira, la tristeza y la alegría. Dentro de estas emociones básicas agrupa las emociones del miedo, la ansiedad y el estrés en un mismo bloque por considerarlas “una de las causas principales de malestar” (p. 90) y por ser emociones que afectan a una gran parte de la población.

Se habla también de la estructura de las emociones y de que cada autor tiene su propia manera de organizarlas. Bisquerra (2011) se queda con el modelo circular de Russell (1980), situando a la ansiedad en el bloque de emociones de *alta activación y displacer*. También explica la teoría de Nesse (2015), quien defiende, desde el punto de vista biológico evolutivo, que las emociones cumplían y cumplen una función que asegura la supervivencia del ser humano y la preservación de la especie. Ante una situación de amenaza que puede atentar contra la integridad física, el ser humano siente la emoción del miedo, mientras que, si percibe una amenaza social próxima, como podría ser una prueba evaluativa o una calificación académica, lo que siente es ansiedad.

Tanto la ansiedad como el miedo, activan en la persona sus mecanismos de defensa, de activación, de huida o evitación. Según esta teoría (Nesse, 2015), si un adolescente se tiene que enfrentar a lo que considera como una amenaza del tipo social, en este caso se va a poner el ejemplo de prueba escrita de desarrollo, lo que va a sentir es ansiedad. Ante un progreso habitual de estudio se siente a salvo (defensa), y si este progreso es rápido, lo que genera es confianza. Por el contrario, si el progreso es lento o se encuentra ante un obstáculo específico, sentirá ira o indefensión. En caso de éxito, es decir, aprobar el examen con una calificación que cumple o supera sus expectativas, sentirá alivio, pero, si suspende o siente que ha fracasado, lo que sentirá es tristeza. Esto demuestra que de la ansiedad derivan otras muchas emociones negativas que pueden traer graves consecuencias para la salud mental, y más si la persona que sufre de ansiedad es adolescente, ya que se encuentra en una etapa vital de desarrollo y crecimiento, tanto físico como psicológico. “Si la educación favorece experiencias de ansiedad, estrés, depresión, violencia, etc., formaremos a personas que experimenten estas emociones de determinada manera, consecuencia del aprendizaje.” (Bisquerra, 2011, p. 67). Esto quiere decir que, si de la experiencia educativa se forman personas ansiosas, en la vida cotidiana se desarrollarán de la misma manera.

Citando a Marchesi Ullastres (2003), el término fracaso escolar transmite la idea equivocada de que es el alumno quien fracasa, lo que provoca en el estudiante una fuerte emoción de inseguridad, sentimiento de culpa y pérdida de autoestima. Además, esta falsa imagen focaliza la atención en el alumno, olvidándose de la responsabilidad e influencia de los agentes educativos, instituciones y hechos como son “las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela” (p.7).

La ansiedad y los miedos escolares en niños y en adolescentes son una de las causas del absentismo escolar. Estos denominados miedos escolares se caracterizan por el temor que el niño o el adolescente “siente a alguna situación relacionada con el contexto escolar que le lleva a evitar su asistencia a clase” (Orgilés, Espada, Méndez, & García Fernández, 2008, p. 694). Incidiendo una vez más en las teorías de Nesse (2015), la ansiedad y el miedo es una respuesta que el organismo da cuando la persona se siente amenazada por un estímulo externo interpretado como negativo.

Los resultados totalizadores y finales que suelen levantar acta del fracaso, hacen invisible lo que fue sucediendo en las etapas intermedias, la calidad o la penuria de la vida escolar de los estudiantes: desinterés, desenganche, falta de sentido, incompreensión, sufrimiento, inseguridad (Escudero Muñoz, González González & Martínez Domínguez, p. 46).

La ansiedad ante los exámenes es aquella “situación estresante situación estresante que va generando, desde antes de rendir una prueba y durante la misma, una ansiedad elevada; lo que se deriva en una ejecución deficiente, que trae como consecuencia bajas notas en las asignaturas” (Alegre, 2013, p. 110; Hernández, Pozo, & Polo, 1994).

Se puede afirmar, entonces, que el fracaso escolar contribuye al aumento de ansiedad en los jóvenes, y que la ansiedad, del mismo modo, contribuye al absentismo escolar, al abandono escolar temprano y, por tanto, al fracaso escolar. Y no sólo la ansiedad afecta en lo escolar, también afecta a las experiencias de la vida cotidiana.

Los estudiantes ansiosos se enfrentan a la realidad con miedo a hacerlo mal, con inseguridad y temor a ser rechazados. Muchos de estos jóvenes con ansiedad escolar desarrollan, además, fobia social y depresión, debido a la percepción negativa que tienen de sí mismos (Jadue, 2001).

## **HÁBITOS DE ESTUDIO**

Un hábito es un comportamiento o procedimiento que se repite a modo de rutina, reproducir comportamientos de la misma forma bajo unas mismas o similares circunstancias (Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015; Kocchiu Yi, 1993).

Se definen los hábitos de estudio como “estrategias cognoscitivas que el aprendiz suele aplicar en su proceso de estudio. Dichas facultades facilitan considerablemente el logro de los objetivos de aprendizaje, y su adquisición y utilización están condicionadas por distintas variables afectivas” (Kocchiu Yi, 1993, p. 39). Crear el hábito de estudio supone que el alumno tenga la costumbre de estudiar sin que nadie se lo ordene, de esto depende bastante la voluntad y la motivación del estudiante (Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015).

Según Núñez Vega & Sánchez Huete (1991), “el alumno debe aprender principios y estrategias para abordar los contenidos de los currícula. Una vez asimilados los utilizará siempre y en cualquier situación educativa. En esto se fundamentaría la adquisición de hábitos de estudio” (p.65).

“Los hábitos de estudio son un buen predictor del éxito académico, que exige a la mayoría de los educandos mejorar las estrategias de aprendizaje”. (Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015, p. 170). Se dice, que los hábitos de estudio garantizan el éxito escolar en mayor medida que el nivel de inteligencia o de memoria (UGR, s.f.)

Sin embargo, el hábito, igual que se aprende, puede acabar por desaprenderse, y, por tanto, se hace necesario “seguir un proceso de enseñanza y adaptación progresiva en este tipo de tareas y su eficacia es resultado de un proceso gradual que exige compromiso, tanto por parte del estudiantado como del profesorado” (Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015, p. 170; como se cita en Alcalá, 2011).

Según Enríquez Villota, Fajardo Escobar, Garzón Velásquez (2015), los hábitos de estudio no sólo se deberían proporcionar en la escuela para que los estudiantes superen los distintos niveles de la educación formal, también se deben de desarrollar estos hábitos para que los alumnos sean capaces de adquirir nuevos conocimientos de manera autónoma e independiente.

Estos mismos autores señalan los efectos positivos de generar el hábito de estudio a nivel orgánico y psicológico: a nivel orgánico, se realizan las tareas con menos esfuerzo y con mayor rapidez, lo que aumenta significativamente la productividad. Mientras, a nivel psicológico, la repetición de los hábitos hace que cada vez sean mejores, aumentando así la seguridad y confianza en uno mismo, al igual que aumenta la satisfacción por realizar y completar las tareas. En definitiva, contribuye a la salud mental de la persona (Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015).

La organización del espacio se considera un buen hábito de estudio, donde es fundamental tener en consideración los factores ambientales que afectan al estudio. La estancia que se elija para estudiar debe ser tranquila, aislada del ruido y de posibles distractores, tanto visuales como auditivos. Se debe cuidar el mobiliario, como la mesa, la cual debe estar despejada y se han de retirar de ella aquellos objetos que molesten o que distraigan. Se recomienda tener ya preparado y ordenado el material, libros y apuntes, almacenados en estanterías o cajones para no perder el tiempo buscando lo que se necesita. La ventilación y la temperatura también son importantes y deben ser tenidos en cuenta, ya que una atmósfera cargada puede provocar dolor de cabeza, incomodidad y malestar. Al mismo tiempo, la iluminación es otro factor que influye al estudio. Forzar los ojos produce una intensa fatiga y no permite la concentración. Se recomienda siempre una luz natural, si no es posible, una luz artificial indirecta (Chicharro Villarejo, 1999; Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015).

Al igual que la organización del espacio, la organización y planificación del tiempo se considera también un hábito de estudio beneficioso, pues el estudio, como cualquier otra tarea, debe ser planificado para que sea eficaz, y se aprende mejor en menos tiempo, lo que permite dedicar tiempo a otras actividades (Chicharro Villarejo, 1999). Se recomienda seguir las siguientes pautas a la hora de diseñar un plan de estudio:

Es importante determinar de antemano el tiempo disponible para el estudio, distribuir el tiempo según la dificultad o importancia (proximidad) de la tarea y reservar momentos para el descanso, planificando el momento en el que empiezan y en el que acaban (Chicharro Villarejo, 1999). Un buen plan de estudio debe ser realista, es decir, ajustado a la persona y al tiempo disponible, flexible y revisable, que pueda modificarse, personalizado, hecho a la medida de cada persona, y, sencillo y práctico, que ayude a estudiar con claridad, eficaz y eficientemente (Chicharro Villarejo, 1999).

Dentro de los hábitos de estudio, están las denominadas técnicas de estudio, que, según Enríquez Villota, Fajardo Escobar y Garzón Velásquez (2015) son “una serie de estrategias y procedimientos de carácter cognitivo y metacognitivo vinculados al aprendizaje” (p. 173) que facilitan los procesos de memorización y estudio, ayudando a mejorar el rendimiento académico.

Casi todo lo que se estudia se hace por medio de la lectura, de ahí su importancia. Enríquez Villota, Fajardo Escobar y Garzón Velásquez (2015) consideran que, para que el proceso de lectura sea adecuado, es necesario establecer primero la razón por la cual se desea aprender un tema, posteriormente, se extraen los significados del texto, se interpreta lo leído según los esquemas mentales del lector y, por último, se hace una comparación entre lo asimilado y lo que dice el texto, rectificando las posibles malinterpretaciones (Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015).

La considerada *lectura rápida* es la lectura previa que sirve para extraer la idea general del texto, mientras que, la *lectura atenta* es aquella que busca identificar y detectar las ideas básicas, relacionarlas entre sí y captar lo importante, lo que el autor del texto quiere transmitir (Chicharro Villarejo, 1999; Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015). Cuando se lee, se debe ir separando la idea principal de las secundarias. La idea principal es aquella que resume mejor lo que se quiere transmitir con el texto, las demás ideas sirven para complementar a la principal. (Chicharro Villarejo, 1999).

En la lectura atenta o intensiva conviene que el lector consulte en el diccionario el vocabulario que desconozca y se formule preguntas como las que se muestran a continuación:

¿Puedo resumir el significado de este texto con mis propias palabras?, ¿puedo dar ejemplos de mi propia experiencia acerca de lo que el texto dice?, ¿qué me queda claro y qué necesito aclarar?, ¿puedo conectar las ideas centrales del texto con otras ideas que entiendo? (Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015, p. 174).

La técnica del subrayado consiste en “destacar lo más importante de un escrito, consiguiendo una síntesis de las ideas principales y secundarias para facilitar su estudio” (Chicharro Villarejo, 1999, p. 12). El subrayado sirve para estar atento mientras se lee, ahorrar esfuerzo y tiempo en el momento de repasar, ayudar a la memorización, facilitar la comprensión y el análisis del texto, y desarrollar la capacidad de síntesis (Chicharro Villarejo, 1999; Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015).

Para conseguir un buen subrayado se deben seguir las siguientes recomendaciones: evitar el subrayado durante la lectura previa, subrayar únicamente las palabras clave, las ideas principales y los datos como fechas o nombres importantes, distinguir gráficamente las ideas principales de las secundarias, y intentar que todo lo subrayado pueda leerse teniendo sentido y relación entre sí (Chicharro Villarejo, 1999; Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015).

Los esquemas, resúmenes y mapas conceptuales son técnicas de estudio donde se ordena y estructura lo importante de un texto para facilitar el estudio y la memorización. La realización de estas técnicas garantiza una mayor y mejor comprensión y análisis del texto, ayuda a sintetizar los contenidos y permite exponer de forma sencilla lo complejo, además, se trabaja la memoria visual (Chicharro Villarejo, 1999).

Según Ahumada (como se cita en Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015), “el esquema es la representación gráfica del subrayado” (p. 178) y permite obtener de un vistazo la idea general del tema que se quiere estudiar (Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015).

“Los mapas conceptuales son diagramas jerárquicos que reflejan la organización conceptual de un tema en específico” (Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015, p. 178). Los mapas conceptuales ayudan a la comprensión de un tema, y a la organización y clasificación de los conceptos clave.

Los resúmenes exigen una lectura comprensiva del texto que se trata de resumir, ya que se trata de elaborar un texto más breve y global a partir de otro, debe, para ello, contener las ideas principales del primero, y, por tanto, hay que saber reconocer lo que es fundamental y prioritario contar (Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015). Realizar esquemas y mapas conceptuales ayuda a la elaboración de resúmenes.

El resumen, según Castillo (citado en Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015, p. 179)

Facilita la relación, ayudando a fijar los conocimientos, mantiene la concentración y la atención durante el estudio, haciéndolo más activo, obliga a redactar con concisión y brevedad, desarrolla la capacidad de síntesis, a la vez que la interrelación de las ideas, requiere hacer un gran esfuerzo de elaboración personal para mejorar la comprensión y expresión del tema, y se constituye, por todo esto, en una gran ayuda para el repaso y la preparación de los exámenes.

Por último, las reglas nemotécnicas son estrategias que se utilizan para recordar mejor un dato que, en principio, resulta difícil de retener, por ejemplo, fechas, países y capitales, etc. Se puede asociar aquello que se quiera memorizar por medio de una melodía inventada o existente, crear una historia o frase, formar nuevas palabras o acrónimos...

## **ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Gallego Villa (2010), en su investigación sobre identificar el perfil de hábitos de estudio de los estudiantes de la carrera de psicología, y compararlo con sus perfiles de ansiedad y depresión para describir la relación entre estos y su rendimiento académico, concluyó que los universitarios que presentaban niveles altos de depresión y ansiedad tienen problemas de rendimiento académico, y que, los hábitos de estudio, relacionados con la actitud y la motivación, entre otros aspectos, demuestran incidir en el rendimiento académico. De nuevo, se hace presente que la educación emocional es una parte fundamental del currículo, las emociones y el bienestar de los estudiantes son claves para su desarrollo académico, aunque también personal y social.

Jadue (2001, p. 111) afirma que “altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, con el consecuente deterioro en el rendimiento escolar.”

Esta misma autora (Jadue, 2001, p. 111), continúa diciendo lo siguiente:

La ansiedad acompañada de hábitos de estudio deficientes, frecuentemente forman parte de la constelación de los factores asociados al bajo rendimiento escolar. El bajo rendimiento en estos casos está en función del trastorno ansioso que el alumno presenta, y de deficiencias severas en sus hábitos de estudio, también afectados por la tensión emocional.

En el estudio de Iglesias García, Gutiérrez Fernández, Loew & Rodríguez Pérez (2016), se habla de que el alumnado con TDAH suele desarrollar peores hábitos de estudio. Si realmente se quiere conseguir una educación equitativa, donde todos los alumnos, incluidos aquellos con Necesidades Educativas Especiales, tengan las mismas oportunidades de éxito, se deberá atender a esta problemática y diseñar intervenciones como la enseñanza en hábitos de estudio, ya que estos tienen un gran impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

De acuerdo con, Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez (2015), la adquisición de unos buenos hábitos de estudio conlleva a una serie de efectos positivos tales como aprender más cantidad de materia en menos tiempo, reducir el número de repeticiones hasta la asimilación de conocimientos, distribuir el tiempo y establecer mejor los descansos, evitar que se acumulen las tareas y “disminuir los niveles de estrés y ansiedad que pueden generar el desarrollo de determinadas actividades” (p. 170).

# Metodología

## DISEÑO

Este estudio va a seguir una metodología de investigación cuasiexperimental sin grupo control, donde habrá un pretest que se aplique a una muestra, un tratamiento, en este caso, un programa sobre hábitos y técnicas de estudio, y, por último, un postest para medir y comparar con el pretest.

## POBLACIÓN Y MUESTRA

En el estudio realizado por Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001), se describió el perfil del absentista como un joven de entre 15 y 16 años, cursando 3º de la ESO. Por este motivo y por ser una etapa escolar donde se observan las consecuencias del *fracaso escolar*, la población de este estudio está compuesta por los adolescentes cursando 3º de la ESO.

En concreto, la muestra seleccionada para esta investigación, de carácter no probabilístico por conveniencia, es una clase de 3º de la ESO de un instituto público de la provincia de Salamanca, con un total de 27 alumnos.

## VARIABLES E INSTRUMENTOS

La variable dependiente de este estudio es la ansiedad ante los exámenes de los adolescentes, y la variable independiente son los hábitos de estudio que éstos tienen.

Para recoger los datos de estas dos variables se aplica a la muestra, tanto en el pretest como en el postest (con el objetivo de comparar ambos momentos), una adaptación del CAEX o Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante Exámenes (Valero Aguayo, 1999) y de la ACRA-Abreviada para alumnos universitarios o Escala de Estrategias de Aprendizaje (De la Fuente Arias & Justicia Justicia, 2003) con las siguientes modificaciones o consideraciones:

El CAEX (Valero Aguayo, 1999) es un cuestionario tipo Likert con 5 opciones de respuesta, siendo 0 = no siento nada; 1 = ligera ansiedad; 2 = un poco intranquilo; 3 = bastante nervioso; 4 = muy nervioso; 5 = completamente nervioso.

La dimensión de ansiedad ante los exámenes se divide en las subdimensiones de preocupación, respuestas fisiológicas, respuestas de evitación y ansiedad situacional. Se seleccionan de este cuestionario los ítems que conforman las subdimensiones de preocupación, respuestas fisiológicas y de evitación (con la excepción de los ítems 2 y 18), y no se consideran los ítems de la ansiedad situacional por no ser situaciones que representen a la Educación Secundaria Obligatoria, sino que está dirigido a niveles universitarios. Este cuestionario se encuentra disponible en los Anexos 2 y 3 (Pretest), o en los Anexos 5 y 6 (Postest).

De la ACRA-Abreviada (De la Fuente Arias & Justicia Justicia, 2003) se recogen las respuestas a los 5 ítems que conforman la subdimensión de “hábitos de estudio” y las respuestas a los ítems 6, 7, 10, 11 y 17 de la subdimensión de “estrategias cognitivas y de control del aprendizaje”. En el caso de que el estudiante cumpliera con los enunciados, respondería con un 1, en caso de no cumplir con éstos, marcaría un 0. La escala se encuentra disponible en los Anexos 4 (Pretest) o 7 (Postest).

También se recogen en el pretest otra serie de datos para poder describir a la muestra. Estos datos se refieren a las variables dicotómicas “sexo” (masculino/femenino) y “repetidor” (sí/no), y a las variables relacionadas con el rendimiento escolar, pidiendo la nota numérica del último examen de matemáticas y lengua, y la nota numérica de la primera evaluación de estas mismas dos asignaturas.

Para complementar y profundizar en el análisis del programa o tratamiento, en el postest se van a incluir una serie de preguntas abiertas con la intención de recoger otro tipo de datos, en este caso, cualitativos, como, por ejemplo, si han aplicado contenidos del programa y si han notado cambios. Para ver estas preguntas abiertas es necesario acudir al Anexo 8.

### **PROGRAMA EDUCATIVO (tratamiento)**

El programa o tratamiento aplicado a la muestra consistió en cuatro sesiones repartidas entre mediados de enero y principios de febrero de 2020. Tuvieron lugar en la clase de Tutoría, con duración de una hora por cada sesión.

La metodología se procuró que fuera en todo momento participativa, dinámica y flexible. Se mezclaron pequeños momentos de presentación por diapositivas para ir explicando el contenido, con actividades y dinámicas activas, donde los participantes tuvieran que aplicar esos mismos conocimientos, realizar debates y reflexiones o contar experiencias propias que servirían para ser tomadas de ejemplo y para recabar información sobre las necesidades y demandas de los estudiantes.

Como el horario disponible para las sesiones era el viernes a última hora, la atención y el interés de los alumnos se mantenían por menos tiempo que en otros momentos, y por eso se insistió en que las sesiones fueran amenas y participativas.

El objetivo general del programa es el siguiente:

- Disminuir la ansiedad ante los exámenes de los estudiantes por medio de formación en hábitos y técnicas de estudio.

Los objetivos específicos se encuentran disponibles en las fichas de las sesiones, en los Anexos 9, 10, 11 y 12.

Los recursos utilizados fueron, en su mayoría, digitales. Se utilizó un proyector para exponer las diapositivas de presentación sumado a vídeos e imágenes sacados del buscador de *Google* o de redes sociales, como pueden ser *Instagram* o *Twitter*, para ser mostrados como ejemplos de organización o diseño de horarios. También se utilizó la pizarra, folios y demás material de papelería (gomas, lápices...) para algunas de las actividades.

La organización de la clase tuvo que ser, por motivos del centro, siguiendo el modelo de lección magistral, es decir, el modelo de organización más tradicional, donde la persona o grupo presentando tiene el protagonismo, mientras los demás escuchan. Esta forma de organizar el aula tiene sus ventajas y sus desventajas, ya que, por ejemplo, agiliza la presentación de los contenidos teóricos, pero, es un inconveniente a la hora de tener que debatir y realizar actividades que requieran la participación de todos.

En cuanto a la evaluación del programa, los mismos instrumentos de recogida de información van a servir para comprobar si el programa ha sido eficaz o no para disminuir la ansiedad ante los exámenes de los estudiantes.

Los cuestionarios cuantitativos CAEX (Valero, 1997) y ACRA-Abreviada para alumnos universitarios (de la Fuente & Justicia, 2003) van a cumplir con esta función evaluativa. Además, se va a pedir a la muestra responder a una serie de preguntas abiertas en el posttest, con el motivo de complementar la evaluación, y que ésta tenga un carácter también cualitativo. Como añadido, se van a realizar momentos de evaluación sobre las actividades y sobre los contenidos que han adquirido los estudiantes, proporcionándoles un *feedback* (o retroalimentación) continuo, haciendo que esta evaluación tenga un carácter procesual del programa.

Por tanto, el pretest está cumpliendo con una evaluación inicial de la clase, que actúa a modo de detección de necesidades y de conocimiento de la muestra, durante la realización y desarrollo del programa, se está haciendo una evaluación continua y procesual, y, por último, el posttest sirve como evaluación final sobre la eficacia del programa en el análisis cuantitativo, y como evaluación cualitativa con las preguntas abiertas a los estudiantes.

En cuanto a los contenidos y las actividades, se van a pasar a explicar con mayor detalle en la descripción de las distintas sesiones que se hicieron. Los contenidos partieron de las bases teóricas sobre hábitos y técnicas de estudio, pero, a medida que se realizaban las sesiones, se detectaron las necesidades de los alumnos y se insistió más en unos contenidos que otros, dependiendo de lo que los estudiantes solicitaban, de lo que se observaba o decía en las presentaciones y debates, o de lo que requerían saber más. Las actividades estuvieron pensadas para hacer del programa una formación teórica que se pudiera aplicarse directamente a la práctica para que los alumnos pudieran comprobar su eficacia y, por tanto, utilidad y beneficios (Chicharro Villarejo, 1999; Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015).

### **PRIMERA SESIÓN (Anexo 9)**

En esta primera sesión se hizo una inicial toma de contacto mediante una actividad de presentación, donde se adelantaría información sobre en qué consiste el programa, lo que los estudiantes esperan de él, los conocimientos previos que poseen sobre hábitos y técnicas de estudio, la percepción que tienen sobre sus propios hábitos y técnicas, y demás datos adicionales, como experiencias personales, cómo les gustaría que fuera su futuro profesional o asignaturas favoritas, que servirían para presentarse mejor.

Mediante esta presentación, se extrajo información verdaderamente útil para saber cómo era la clase y sus principales características, además, con esto se trató de dar una respuesta más individualizada a las necesidades de cada uno. Entre las presentaciones, se dieron varios casos de alumnos que no querían continuar con sus estudios tras terminar la Secundaria Obligatoria, porque consideraban que no valían para estudiar. Otros optaban por ir a la universidad, pero les preocupaban las asignaturas con alto contenido teórico. Tras la presentación, y después de un debate en torno a las capacidades individuales para el estudio, se realizaron otras actividades también de presentación, aunque esta vez era una introducción a los contenidos.

Una de estas actividades consistió en mostrarles capturas sacadas de redes sociales, donde cuentas con un gran número de seguidores publicaban imágenes y textos relacionados con la ansiedad ante los exámenes. Las publicaciones seleccionadas tenían una gran repercusión, lo que indica que muchos jóvenes se sentían identificados con éstas. Se les preguntó a los estudiantes por su opinión sobre cada una de las capturas, con muchas de ellas se sintieron reflejados, y, pese a ser escritas algunas de estas publicaciones a modo de broma, algunas lanzaban preocupantes mensajes que supieron señalar. Esta actividad tenía como objetivo, además de introducir en los contenidos y animar a la participación, el concienciar sobre lo normalizada y extendida que está la ansiedad ante los exámenes, con las consecuencias que esto tiene psicológicamente.

La siguiente actividad fue más breve, se pidió a los participantes del programa hacer una definición conjunta o ejemplos sobre lo que es un “hábito”, en consecuencia, qué son los hábitos de estudio (buenos y malos) y qué son las técnicas de estudio, a lo que respondieron lo siguiente:

- Hábitos: costumbres, cosas que haces con regularidad.
- Hábitos de estudio: cómo organizas tu forma de estudiar.
- Ej. Malos hábitos: estudiar con el móvil, estudiar con poca luz, distraerse con otras cosas.
- Ej. Buenos hábitos: hacer esquemas o resúmenes, destacar las palabras importantes...
- Técnicas de estudio: comprender, memorizar, hacer dibujos...

Las respuestas que dieron no fueron desencaminadas y pudieron contribuir todos. Tras la actividad, que tenía el objetivo de comprobar los conocimientos previos de los estudiantes, se les dio la definición de estos conceptos a modo de evaluación y, para finalizar, se explicaron las ventajas de tener adquiridos unos buenos hábitos de estudio y cómo hacer para adquirirlos, integrarlos, modificarlos o mejorarlos. Se les propuso un reto de 21 días aplicando los contenidos y estrategias que se daban en el programa, a lo que todos se comprometieron.

## **SEGUNDA SESIÓN (Anexo 10)**

La segunda sesión estuvo más orientada hacia el bloque de la organización del tiempo y del espacio. Al comienzo de la sesión, se hizo una recopilación de lo que se habló en la semana anterior para refrescar los contenidos. Los alumnos parecieron recordar la primera sesión perfectamente.

Se dio una breve pero abundante presentación sobre los contenidos más teóricos, en este caso, sobre los factores ambientales que afectan al estudio (Chicharro Villarejo, 1999; Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015). Tras la exposición de este contenido, se dio paso a una de las actividades que se realizaron durante esta segunda sesión. Mediante imágenes sacadas del buscador de *Google Imágenes*, se pidió identificar distractores visuales y auditivos en los que más *cayeran* durante su tiempo de estudio. Se hizo un collage con estas imágenes y se entró en debate.

Puesto que la mayoría de distractores visuales y auditivos eran objetos o contenidos digitales (excepto la fotografía de una ventana, el resto eran imágenes de un ordenador portátil, un *smartphone*, música, *YouTube* y *Netflix* junto a más aplicaciones de móvil), se abrió un debate entre las ventajas y desventajas de disponer de dispositivos electrónicos en la zona de estudios.

Primero, se les preguntó por si utilizaban el móvil mientras estudiaban, si lo tenían cerca de la zona de estudio o si, por el contrario, lo guardaban en otra estancia que no fuera ésta. A la pregunta respondieron que todos lo utilizaban o que, al menos, lo tenían cerca de la zona donde estudiaban sin silenciar, y que esto solía ser un gran problema para la concentración. Una vez contestaron a esta pregunta, se desarrolló el debate y se observó que la mayoría veía más inconvenientes a disponer de móviles, ordenadores, etc., cerca de la zona de estudio que en tenerlos lejos, sin embargo, todos hacían uso de estos objetos durante la sesión de estudio.

No obstante, se concluyó que el disponer de recursos electrónicos no tenía por qué ser del todo malo, y esto también lo comentaron algunos de los alumnos. En Internet, se encuentran disponibles diccionarios, tutoriales, lecciones virtuales, material didáctico, etc., que bien podrían ser utilizados por los estudiantes a modo de complementación o ampliación académica, aunque habría que asegurarse de que la fuente de información que consultan es fiable. Por tanto, el uso de dispositivos electrónicos se recomienda únicamente a aquellos alumnos que sean capaces de concentrarse aún con ellos cerca, pero, que sin un autocontrol, esto sería un mal hábito y supondría un obstáculo en el estudio.

Se propuso a los participantes del programa añadir al reto de los 21 días las recomendaciones que se hicieron durante esta sesión, es decir, encontrar y crear un buen espacio dedicado al estudio que cumpla con los requisitos de ventilación y temperatura, orden y limpieza, ausencia de ruido e iluminación. Puesto que no todo el mundo disponía en su casa de un lugar que cumpla con estas condiciones, se hicieron recomendaciones como, por ejemplo, optar por salas de la biblioteca.

Para los distractores, se les facilitó a los alumnos enlaces a vídeos con “ruido blanco” o, si no tienen otra alternativa, enlaces a vídeos con música que ayude a la concentración o sonidos ambientales. Para los distractores electrónicos, se recomendaron una serie de aplicaciones para el móvil y ordenadores.

- *Forest*: se trata de una aplicación que funciona como un juego por puntos. Cuanto más tiempo permanezca el teléfono móvil bloqueado, más árboles virtuales nacerán, mientras que si se utiliza durante mucho tiempo o durante un momento en el que se programó no utilizarse, los árboles se eliminan.
- *Cold Turkey*: aunque en inglés, permite bloquear programas y aplicaciones específicas durante el tiempo que se seleccione, y esto será una acción semipermanente, por lo que considera realmente útil para aquellos estudiantes que no logren concentrarse con dispositivos electrónicos cerca.

Para finalizar la sesión, se presentaron superficialmente los contenidos sobre planificación del tiempo a modo de introducción, puesto que en la siguiente sesión se insistiría en ellos.

### **TERCERA SESIÓN (Anexo 11)**

Se comenzó la sesión con un repaso de las anteriores, profundizando más en el tema de la organización y planificación del tiempo. También se habló de la experiencia que habían tenido aplicando los contenidos vistos en el programa desde sus casas. Algunos de los estudiantes utilizaban las aplicaciones, otros alejaron el teléfono móvil de su zona de estudio, aunque varios confesaron seguir teniendo dificultades para dejar de utilizar (con fines no académicos) sus dispositivos electrónicos mientras estudian. Como respuesta, se les explicó que era un progreso, y que es recomendable establecerse pequeñas metas al principio e ir incrementando su dificultad poco a poco.

Partiendo de los contenidos de organización y planificación del tiempo que se vieron en la sesión anterior, se hizo la primera actividad para ver si recordaban éstos. La actividad consistió en una serie de frases incompletas que tendrían que rellenar, se aprovechó esta dinámica para repasar los conocimientos ya dados y, de paso, evaluar si se han adquirido o no. Los alumnos supieron responder correctamente utilizando sus propias palabras para expresarse.

Esta tercera sesión se dedicó, en gran parte, a confeccionar un plan personal de estudio, es decir, un horario semanal o mensual, como prefiriesen los estudiantes, que organizase y planificase su tiempo de estudio, incluyendo las fechas de exámenes y tareas académicas pendientes. Se buscaron ejemplos en cuentas de *Instagram* para darles ideas sobre diseños de horarios ordenados, simples y limpios, y se dieron, a continuación, una serie de pautas antes de empezar con la actividad, como por ejemplo, no sobrecargar el horario, ser realistas con el tiempo que va a dedicar a cada cosa, comprometerse con el plan de estudio, aunque éste deba estar abierto a cambios, es decir, debe ser flexible, señalar el principio y el final de los descansos que van a tomar, etc. Esta actividad tuvo como objetivo que los estudiantes aprendieran a organizar y planificar su tiempo, y experimentar qué tipo de modelo de planificación les funciona mejor.

Tras finalizar la actividad, que ocupó aproximadamente la mitad de la sesión, varios voluntarios se ofrecieron a compartir lo que habían hecho en la pizarra, y los compañeros actuarían como evaluadores, aunque con la orientación e intervención pedagógica correspondiente. Los alumnos, tanto los voluntarios como los evaluadores demostraron haber hecho un horario adaptado a sus tiempos personales, que cumplían con las recomendaciones hechas al comienzo de la actividad, por lo que se valora positivamente la sesión.

Para finalizar, se anima a los participantes del programa a que sigan explorando distintas formas de organizar y estructurar su agenda académica para encontrar la que mejor se adapte a ellos. Se recomiendan algunas cuentas de *Instagram* para que sigan modelos de planes semanales (principalmente pensando en la estética, orden y limpieza) y aplicaciones que generan horarios y calendarios académicos virtuales, aunque se recomienda tenerlos siempre impresos.

Por último, se les presenta y adelanta el contenido sobre técnicas de estudio, que será el tema principal sobre el que irá la próxima y última sesión del programa.

#### **CUARTA SESIÓN (Anexo 12)**

La última sesión estuvo orientada a las técnicas de estudio, incluyendo la lectura, subrayado, esquema, resumen y mapa conceptual, la memoria y las reglas nemotécnicas (Chicharro Villarejo, 1999; Enríquez Villota, Fajardo Escobar & Garzón Velásquez, 2015).

La sesión se inició, como siempre, haciendo un repaso de las sesiones anteriores y preguntando por si habían modificado o integrado sus hábitos de estudio, a lo que respondieron que seguían evitando utilizar para fines no académicos los dispositivos electrónicos mientras estudiaban, y la mayoría comentaron cómo estaban organizando el tiempo y espacio de estudio, diseñando horarios semanales y ordenando su zona de estudio.

Se empezó explicando los contenidos teóricos sobre la lectura y su importancia a la hora de estudiar, tras esto se preguntó cuántos de ellos hacían lecturas previas y lecturas profundas. Los voluntarios a responder confesaron que pasaban directamente al subrayado, sin hacer ningún tipo de lectura rápida y lectura atenta. Se les explico que, pese a que la lectura atenta y el subrayado se pueden combinar en un mismo proceso, la lectura rápida ayuda a detectar las ideas clave y, no hacer lectura previa antes de subrayar puede que acabe siendo un problema, ya que todo se verá como importante y habrá un exceso de subrayado.

Se pasaron a dar los contenidos sobre la técnica del subrayado, y, posteriormente, se pasó a realizar la primera actividad de la sesión. Esta actividad consistió en un texto informativo sobre los estados de la materia, el cual los participantes del programa tendrían que subrayar habiendo hecho primero una lectura rápida y atenta y siguiendo las recomendaciones y teoría explicada anteriormente. Se dejó unos minutos para poder

realizar la tarea y se pasó a evaluar, mostrando en la presentación una posible solución y preguntando a voluntarios cómo habían subrayado ellos.

Tras esta actividad, se presentaron los contenidos relacionados con los resúmenes, mapas conceptuales y esquemas, preguntándoles previamente por si sabrían definir cada una de estas técnicas de estudio y lo que les diferencia. Puesto que no supieron diferenciar éstas, se les explicó y se les volvió a preguntar por cuál de estas técnicas utilizaban, la mayoría realizaba mapas conceptuales, aunque otros muchos utilizaban también los resúmenes.

A continuación, se les mostraron de ejemplo algunos resúmenes encuadrados sobre temas y asignaturas de Segundo de Bachillerato.

Tras esto, se presentaron los contenidos teóricos sobre la memoria y las reglas nemotécnicas, y se planteó la siguiente actividad. La siguiente actividad y última consistió en dividir la clase en 3 equipos y tendrían que memorizar, en un minuto y medio, el máximo número de palabras posible de una serie de palabras que se les mostraría. El primer equipo debería memorizar estas palabras en base a la repetición, el segundo equipo debería clasificar estas palabras en campos semánticos, por ejemplo, colores, plantas, transportes, etc., y el último equipo debería memorizar creando una historia con sentido a partir de esas palabras. Una vez pasado el minuto, tendrían que apuntar en un folio todas aquellas palabras de las que se acordasen. Dado un tiempo, se pasó a preguntar por cuántas de éstas habían sido capaces de memorizar en cada equipo. Hubo bastante diferencia entre unos equipos y otros, el primero no pasaba de las 10 palabras de 25 que se les pidió memorizar, el segundo conseguía alrededor de 12 palabras, mientras que el último equipo rondaba las casi 20 palabras. Con esta actividad se pretendió demostrar a los alumnos que había que estudiar comprendiendo lo que se estudiaba y así se haría más sencillo y rápido el estudio, sin desgastar todos los recursos cognitivos que supone estudiar memorísticamente, entendiendo por “estudiar memorísticamente” como el estudio que se basa en la repetición y retención de las palabras exactas de los textos, sin que haya comprensión real de las ideas que se exponen.

Para finalizar, se hizo un breve resumen de todo lo que se había dado en el programa, se animó a los participantes a continuar con el reto de los 21 días y seguir con este reto hasta integrar los buenos hábitos del todo. Se facilitaron los datos de contacto de la educadora para las dudas, y se aconsejó acudir al orientador si necesitaban de más información o ayuda personalizada. Con esto finalizó el programa.

## **FASES DE LA INVESTIGACIÓN**

Inicialmente, a lo largo del último trimestre del 2019, se comenzó con un estudio bibliográfico en profundidad sobre los conceptos clave de esta investigación: ansiedad ante los exámenes, y hábitos y técnicas de estudio. En paralelo a este proceso, se comienza también a establecer contacto con el centro educativo que permitirá desarrollar el programa, y se acuerdan las fechas y horarios de las sesiones que tendrá el tratamiento.

En diciembre, se comenzó a diseñar el programa y a preparar las pruebas pretest y postest, que servirán para el análisis de datos. El pretest se pasa a la muestra el día 13 de enero de 2020, y el programa de hábitos y técnicas de estudio se desarrolla los días 17, 24, 31 de enero y el 7 de febrero de 2020. Una vez acabado el proyecto, se deja que pasen, aproximadamente, 3 semanas después de tener la última sesión de tratamiento y se pasa el postest a la muestra el día 25 de febrero.

Tras la recogida de datos, el análisis e interpretación de los datos tuvo lugar a lo largo del mes de abril.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

Para analizar los datos recogidos del pretest y del postest se han utilizado los programas informáticos de Microsoft Excel y SPSS. El análisis de datos tiene un carácter mayormente cuantitativo, aunque también se incluye el análisis cualitativo de las preguntas abiertas. Se hará un análisis estadístico descriptivo para la caracterización inicial de la muestra y de las puntuaciones en el pretest y postest, un análisis inferencial para cuantificar las diferencias entre el pretest y el postest, comprobando si son significativas, y un análisis correlacional para comprobar la relación entre hábitos de estudio y ansiedad ante los exámenes.

# Resultados

## DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En primer lugar, se va a hacer una descripción de la muestra seleccionada. La muestra, recordemos, que la compone una clase de 27 alumnos de 3º de Educación Obligatoria Secundaria. Se han tenido las siguientes variables en cuenta a la hora de describir esta clase:

Tal y como se muestra en el gráfico 1, un 52% de la muestra son mujeres, mientras que el 48% son hombres, por lo tanto, en esta clase hay un número similar de chicos y de chicas.

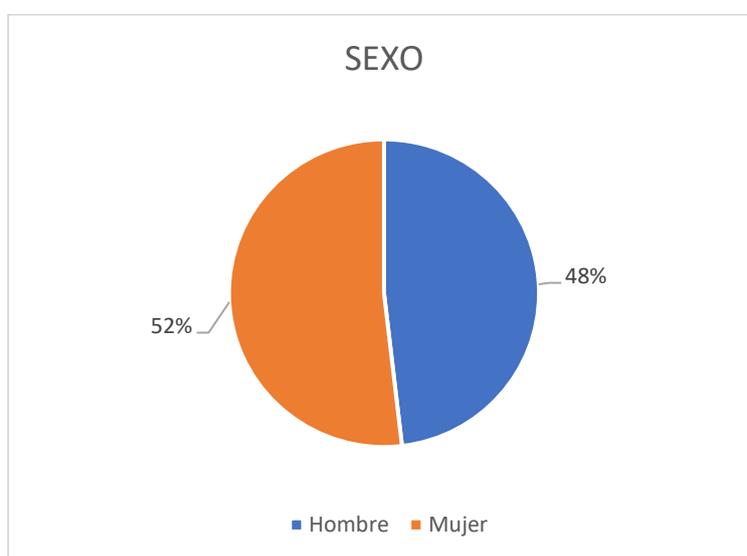


Gráfico 1. Diagrama de sectores para la variable Sexo.

La segunda variable escogida para describir la muestra ha sido la variable “repetidor”. Como se puede observar en el gráfico 2, un 15% de la clase lo forman alumnos repetidores. Según el informe PISA de 2018, España presenta un porcentaje de 28,7% alumnos repetidores, un resultado bastante alto si se compara con el promedio de la OCDE de 11.4%. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019)



Gráfico 2. Diagrama de sectores para la variable Repetidor.

Por último, para describir la muestra se ha recogido información sobre las notas de los estudiantes, teniendo en cuenta la calificación que obtuvieron en el último examen realizado de lengua y matemáticas, y la calificación del primer trimestre en estas mismas asignaturas. Como se puede observar en la tabla 1, hay bastante diferencia de unos a otros, fijando la atención en los mínimos y máximos y en la desviación típica, la media de la clase oscila en torno al “bien”, haciendo uso del término utilizado en la ESO para la calificación escolar.

Tabla 1. Datos estadísticos de la variable Notas.

	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típ</b>
<b>Nota mate. 1º trimestre</b>	1	9	5,57	2,04
<b>Nota mate. último examen</b>	1	10	5,70	2,68
<b>Nota lengua 1º trimestre</b>	0,80	10	6,13	2,87
<b>Nota lengua último examen</b>	2,25	9	6,30	1,71

A nivel general, por lo que se puede comprobar con estos datos descriptivos, esta es una clase donde existe un número similar de chicos y de chicas, pues de 27 alumnos, 14 se identifican como mujer, y 13 como hombre. Los alumnos que repiten curso son un 15% de la clase, es decir, 4 alumnos de 27, lo cual se puede interpretar como una cifra por debajo de la media española, pero que supera a la media de la OCDE.

En cuanto a lo referido a las notas escolares, la clase parece tener un nivel medio, con calificaciones próximas al 6 en las dos asignaturas de lengua y matemáticas. Con la desviación típica, se puede interpretar que en la clase hay heterogeneidad en el rendimiento de unos alumnos a otros, habiendo notas tanto de sobresaliente (observar los valores máximos) como calificaciones suspensas muy bajas (observar los valores mínimos).

### **DESCRIPTIVOS PRETEST-POSTEST**

Para que fuera más sencilla tanto la introducción de los datos a una base informática como el análisis e interpretación de éstos, se han enumerado los ítems de manera distinta a la del cuestionario impreso que se ha aplicado a los alumnos (Anexos 2 y 3; 5 y 6), siguiendo un orden y calificación por dimensiones.

Se muestra la tabla 2 para ilustrar la correspondencia de los ítems con las dimensiones estudiadas.

Tabla 2. Correspondencia de ítems

<b>Preocupación</b>	IT 01;7, IT 02;12, IT 03;14, IT 04;15, IT 05;16, IT 06;17, IT 07;19, IT 08;22, IT 09;23, IT 10;27, IT 11;28, IT 12;33, IT 13;34, IT 14;35
<b>Respuestas fisiológicas</b>	IT 15;1, IT 16;2; IT 17;5, IT 18;6, IT 19;8, IT 20;9, IT 21;10, IT 22;18, IT 23;24, IT 24;25, IT 25;26, IT 26;29, IT 27;30
<b>Respuestas por evitación</b>	IT 28;3, IT 29;11, IT 30;13, IT 31;20, IT 32;21, IT 33;31

A continuación, se van a describir los resultados obtenidos en el pretest y en el postest, haciendo un análisis comparativo entre éstos.

En referencia a los contenidos de la tabla 3, se puede apreciar cómo las medias y medianas en el pretest son mayores que las del postest, lo cual indica que los alumnos presentaron menor grado de ansiedad en el postest (a mayor puntuación, mayor es la ansiedad). En ningún caso, a excepción del ítem 31 (“Me pongo malo y doy excusas para no hacer un examen”) ha obtenido una puntuación más alta en el pretest que en el postest, lo cual quiere decir que ha disminuido la ansiedad ante los exámenes en los estudiantes tras la intervención. De la misma manera, observando las medianas, se puede ver cómo han disminuido entre uno y dos puntos, llegando a pasar de “Muy nervioso” o “Bastante

nervioso” (puntuaciones 4 y 3) a “Un poco intranquilo” o “Liguera ansiedad” (puntuaciones 2 y 1) en algunos de los ítems. El único ítem que mantiene la misma mediana es el 19 “Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar., respondiendo a la opción “Un poco intranquilo”.

Tabla 3. Descriptivos de los ítems de ansiedad ante los exámenes.

	Pretest			Posttest		
	Media	Mdn	D.T.	Media	Mdn	D.T.
IT 01	2,74	3	1,74	2,30	2	1,87
IT 02	1,33	1	1,68	0,48	0	1,22
IT 03	2,19	2	1,46	1,37	1	1,41
IT 04	2,56	3	1,84	2,26	2	1,74
IT 05	2,22	2	1,82	1,63	1	1,52
IT 06	3,22	4	1,96	2,48	2	2,10
IT 07	3,37	4	1,54	2,30	2	1,97
IT 08	2,44	2	1,84	1,96	2	1,74
IT 09	2,52	3	1,92	1,63	1	1,84
IT 10	1,89	1	2,08	1,37	0	1,96
IT 11	2,89	3	1,86	1,96	2	1,72
IT 12	2,41	2	1,76	1,63	1	1,66
IT 13	2,59	3	1,98	1,89	1	1,94
IT 14	2,81	3	1,49	1,89	1	1,71
IT 15	1,96	2	1,42	1,56	1	1,34
IT 16	1,11	1	1,55	0,74	0	1,16
IT 17	1,67	1	1,56	0,78	0	1,15
IT 18	0,93	0	1,32	0,78	0	1,25
IT 19	2,52	2	1,57	2,11	2	1,67
IT 20	1,19	1	1,49	0,70	0	1,10
IT 21	2,63	2	1,62	1,44	1	1,71
IT 22	0,96	0	1,48	0,81	0	1,36
IT 23	1,89	2	1,78	0,96	1	1,13
IT 24	1,07	1	1,54	0,63	0	1,14
IT 25	1,59	1	1,62	0,67	0	1,14
IT 26	2,07	2	1,61	1,07	0	1,41
IT 27	1,93	1	1,96	0,85	0	1,43
IT 28	0,93	0	1,49	0,59	0	0,97
IT 29	0,59	0	1,21	0,33	0	0,67
IT 30	0,81	0	1,30	0,81	0	1,44
IT 31	0,33	0	0,62	0,52	0	1,05
IT 32	2,89	3	1,78	2,85	2	1,87
IT 33	0,96	1	1,28	0,67	0	1,30

Para analizar los ítems que conforman la dimensión “hábitos de estudio” se utilizan los gráficos 3 y 4, en ellos se puede comprobar que ya en el inicio, en el pretest, los estudiantes afirmaban hacer uso de unos hábitos de estudio y unas estrategias cognitivas correctos, salvo en los ítems 2, 7 y 8. En el postest, se observa una mejora en el postest en la subdimensión “hábitos de estudio”, pero una bajada ligera en la subdimensión estrategias cognitivas. La bajada es especialmente elevada en el ítem 6 “Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales...) hechos a la hora de estudiar.”, con un porcentaje de respuesta del 70% en el pretest y 48% en el postest.

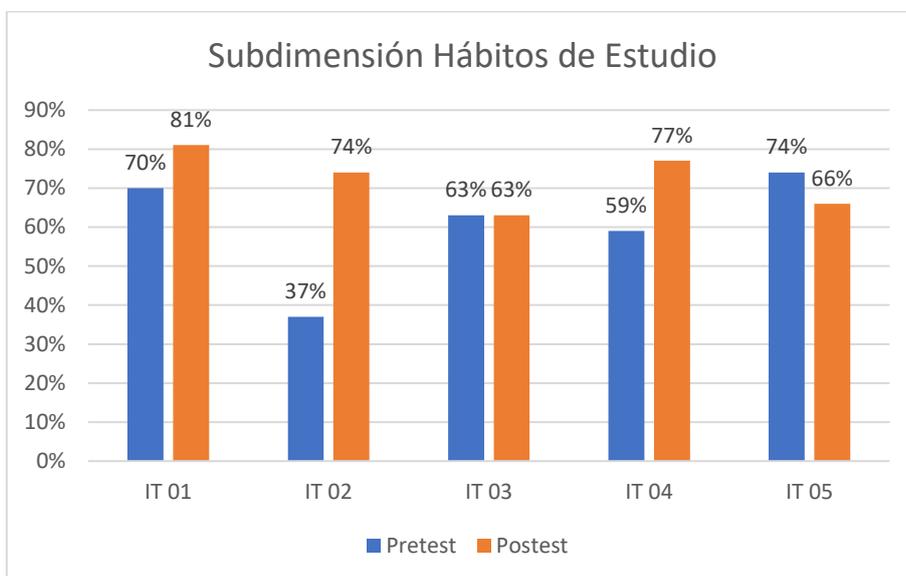


Gráfico 3. Subdimensión hábitos de estudio.

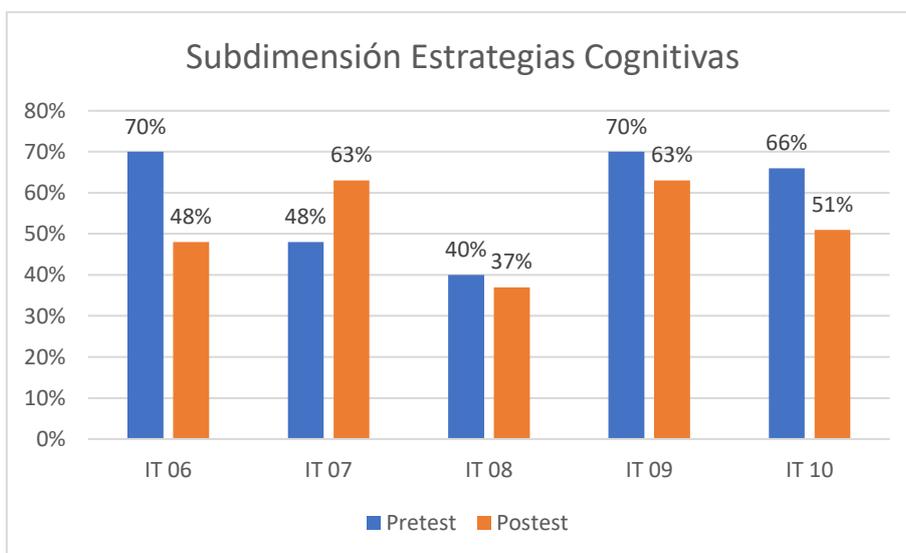


Gráfico 4. Subdimensión estrategias cognitivas.

Se pasan a analizar ahora las puntuaciones totales de las dimensiones para comprobar si la ansiedad de la clase ante los exámenes ha disminuido significativamente o no tras la intervención, y si han adquirido buenos hábitos de estudio y aplicado estrategias cognitivas. Para hacer este análisis es preciso hacer una interpretación previa de los descriptivos de estas dimensiones, disponibles en la tabla 4.

Al igual que se observaba en el análisis de ítems, las puntuaciones en ansiedad en el pretest son mayores que las del postest, con una diferencia de 0,5 entre las medias, lo que significa que los estudiantes tenían mayores niveles de ansiedad antes del tratamiento. En la mediana, hay una diferenciación de 0,3 y la desviación típica indica que la dispersión de respuestas era más alta en el pretest que en el postest. Por tanto, los niveles de ansiedad son más similares entre alumnos en el postest, y al mismo tiempo, más bajos.

El nivel de ansiedad media ante los exámenes de la clase se aproximaba en el pretest a “Un poco intranquilo” (nivel 2), mientras que en el postest se aproxima a “Ligera ansiedad” (nivel 1). En un primer momento, se puede comprobar que la variable “Preocupación” es la que tiene una puntuación más alta, con una media de 2,51 en el pretest y 1,80 en el postest, existiendo una diferencia de 0,71 entre ambas. La variable preocupación es, por tanto, la que mayor puntuación tiene y en la que se observa una mayor evolución. En la subdimensión de respuesta fisiológica se da una diferencia entre pretest y postest de 0,65, lo que indica una menor respuesta fisiológica en los estudiantes ante un examen tras la intervención. La subdimensión de respuestas por evitación es la que menos puntuación tiene en comparación a las demás que componen la dimensión de ansiedad, no hay tanta dispersión en las respuestas de los estudiantes como en el resto de subdimensiones, y, al mismo tiempo, es la que menos diferenciación entre pretest y postest obtiene con una diferencia de media de 0,13.

En la dimensión hábitos de estudio se aprecia un ligero aumento en el postest. Tanto en el pretest como en el postest el resultado se aproxima a 1 más que a 0, lo que significa que los alumnos tienen adquiridos y aplican unos hábitos de estudio correctos. Sin embargo, al haber poca diferenciación, esto se puede interpretar como que se mantienen estables, no obstante, se van a tener en cuenta los descriptivos de las subdimensiones para interpretar estos resultados. De 10 hábitos de estudio, los estudiantes marcaron que cumplían, en término promedio, 0,60, es decir, 6 de éstos, tanto en el pretest como en el postest.

Se puede observar que en hábitos de estudio (subdimensión) los alumnos han mejorado, habiendo una diferencia entre pretest y postest de 0,11. En cuanto a las estrategias cognitivas, se han obtenido mayores puntuaciones en el pretest que en el postest, aunque con una diferencia de 0,07 en las medias.

Al contrario que ocurría en la escala de ansiedad, en la de hábitos de estudio encontramos una dispersión general ligeramente superior en el postest que en el pretest.

Tabla 4. Descriptivos de las dimensiones y puntuaciones totales.

		Pretest			Postest		
		Media	Mdn	D.T.	Media	Mdn	D.T.
<b>Ansiedad</b>	<b>Preocupación</b>	2,51	2,36	1,29	1,80	1,57	1,25
	<b>Resp. Fisiológica</b>	1,65	1,46	1,02	1,00	0,92	0,79
	<b>Evitación</b>	1,09	0,83	0,64	0,96	1,00	0,61
	<b>PUNT. TOTAL</b>	1,75	1,69	0,88	1,25	1,38	0,77
<b>Hab. Est.</b>	<b>Hab. Estudio</b>	0,61	0,60	0,20	0,72	0,80	0,23
	<b>Estr. Cognitivas</b>	0,59	0,60	0,25	0,52	0,60	0,27
	<b>PUNT. TOTAL</b>	0,60	0,60	0,18	0,62	0,70	0,20

#### DIFERENCIAS PRETEST-POSTEST

Una vez analizados los datos descriptivos de las dimensiones y subdimensiones en el pretest y en el postest, se pasa a comprobar si existen diferencias son significativas. Para ello, se hace preciso ubicarse en la tabla 5.

En el caso de las dimensiones de ansiedad, se espera que los resultados en las restas del Postest-Pretest (Diferencia de las Medias) sean números negativos, ya que eso significaría que los alumnos han reducido su ansiedad ante los exámenes. Por el contrario, en las dimensiones de hábitos de estudio conviene obtener resultados en positivo, porque se interpretaría como que los alumnos han aumentado sus buenos hábitos de estudio.

Tanto en las subdimensiones que componen la dimensión “ansiedad” como en la puntuación total, se puede comprobar que los estudiantes han disminuido sus niveles de ansiedad ante los exámenes, además, se puede confirmar que estas diferencias son significativas ( $p$ -valor  $< 0,05$ ) a excepción de la subdimensión de respuestas por evitación.

En cuanto a los hábitos de estudio, en la subdimensión de hábitos de estudio hay diferencias significativas, habiendo respondido los estudiantes a que seguían más hábitos de estudio en el posttest que en el pretest. Sin embargo, en las estrategias cognitivas ocurre al contrario, aunque no se obtienen diferencias significativas. Finalmente, en la puntuación de la dimensión total no se consideran diferencias significativas por tener un p-valor superior a 0,05, aceptando la hipótesis de igualdad de promedios.

Tabla 5. Diferencias entre Pretest y Posttest.

		<b>Dif. Med. (Post-Pret)</b>	<b>Z</b>	<b>p. (sig.)*</b>
<b>Ansiedad</b>	<b>Preocupaciones</b>	-0,71	-2,00	0,04
	<b>Resp. Fisiológica</b>	-0,64	-2,56	0,01
	<b>Evitación</b>	-0,13	-0,54	0,58
	<b>PUNT. TOTAL</b>	-0,50	-1,98	0,04
<b>Hab. Estudio</b>	<b>Hab. Estudio</b>	0,11	-2,11	0,03
	<b>Estr. Cognitivas</b>	-0,07	-0,88	0,37
	<b>PUNT. TOTAL</b>	0,02	-0,63	0,52

\*Diferencias significativas en verde / diferencias no significativas en rojo.

#### TABLA DE CORRELACIONES PRETEST-POSTEST

Se muestra la tabla 6 con el objetivo de comprobar si los buenos hábitos de estudio están relacionados con la ansiedad ante los exámenes. Se hace preciso recordar que la correlación no implica causalidad.

Se puede observar cómo todos los indicadores se aproximan a 0, lo que se interpreta como que la relación entre las diferentes dimensiones de hábitos de estudio y ansiedad es muy débil. Además, salvo en los casos de hábitos de estudio-evitación en el posttest, los valores aparecen en positivo, lo que indicaría una relación directa.

Tabla 6. Tabla de correlaciones Pretest-Posttest.

		<b>Preocupaciones</b>	<b>Respuesta fisiológica</b>	<b>Evitación</b>	<b>Ansiedad</b>
<b>Háb. Estudio (subdimensión)</b>	<b>Pretest</b>	0,24	0,13	0,16	0,20
	<b>Posttest</b>	0,41	0,25	-0,01	0,30
<b>Estrategias cognitivas</b>	<b>Pretest</b>	0,28	0,29	0,01	0,25
	<b>Posttest</b>	0,03	0,14	-0,08	0,04
<b>Hábitos de Estudio (total)</b>	<b>Pretest</b>	0,33	0,27	0,10	0,29
	<b>Posttest</b>	0,25	0,23	-0,06	0,20

## **PREGUNTAS ABIERTAS**

Para concluir el apartado de resultados, se van a comentar las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas (Anexo 8).

En general, los alumnos han encontrado útiles los contenidos dados en la intervención, destacando las aplicaciones y recursos para no distraerse mientras estudian, los horarios y los modelos de resúmenes sobre asignaturas de educación secundaria postobligatoria, en este caso, contenidos de bachillerato. Por ejemplo, algunos de los alumnos comentaron lo siguiente:

“Las aplicaciones para bloquear el móvil”, “Hacer esquemas y resumir bastante”, “Los tipos de resúmenes”, “Los horarios para organizarme”, “Sí, porque creo que es necesario enseñar a estudiar, porque nos ponen un libro enfrente sin explicarnos apenas cómo se hace”, “Sí, acomodar el espacio de trabajo y subrayar lo más importante”, “Me han resultado bastante útiles, sobre todo lo que se ha enseñado sobre cómo organizar los tiempos de estudio”, “Pues sí, aunque ya use algunas técnicas de estudio como resumir y subrayar, a veces busco técnicas de estudio en *Pinterest*, y no aprendo nada que ya sepa, pero en este taller me ha parecido útil lo de resumir cada tema en una hoja, es algo que haré para exámenes con mucho contenido”.

Sobre los aspectos a mejorar del taller, sugieren que dure más tiempo y que haya menos texto en las diapositivas.

Diecinueve de los estudiantes han introducido nuevos hábitos de estudio o modificado y mejorado alguno de ellos, entre éstos, comentan la técnica del subrayado, estudiar sin distractores alrededor, la planificación del tiempo y hacer resúmenes. Algunas de las respuestas de los estudiantes:

“Subrayar y hacer esquemas”, “Hacer resúmenes”, “Los horarios, ahora me organizo mejor”, “Sí, las distracciones”, “Ahora cuando estudio me concentro más”, “He cambiado el horario de estudio y el ambiente de trabajo. He conseguido concentrarme mejor y memorizar de forma segura”, “Ahora no pierdo el tiempo y ya no estudio con el móvil”.

De estos alumnos, dieciséis han notado mejoría en las notas y en el tiempo que le dedican al estudio, necesitando menos tiempo, pero consiguiendo mejores resultados, el resto consideran que aún es pronto para notar mejoría. Otras de las respuestas proporcionadas por los estudiantes:

“He mejorado en la concentración”, “En las notas”, “He mejorado la letra y los métodos de resumir en un examen para contar lo justo y necesario en cada pregunta”, “Pues a lo mejor algunos días si que me he organizado mejor, pero todavía lo sigo intentando porque me cuesta mucho seguir una rutina”. “No he notado muchos hasta el momento, pero cuando lo he intentado, me he dado cuenta de que aprovecho muchísimo más la tarde”

Por último, veintitrés de los estudiantes reconocen la importancia de tener unos buenos hábitos de estudio adquiridos para enfrentarse a los exámenes con mayor seguridad, apoyándose de la experiencia personal, comentan cómo planificar mejor el tiempo y aplicar técnicas de estudio les ayuda a disminuir los nervios ante una fecha de examen. Alguna de las respuestas que se dieron:

“Se tarda menos tiempo”, “Sientes que te lo sabes mejor”, “Te ayudan a recordar lo estudiado”, “Sí, porque al aprender bien el tema saber cómo expresarlo escribiéndolo en un papel”, “Sin dudarlo, te crean confianza porque sabes que has estudiado de la forma adecuada”, “Sí, porque tienes los contenidos claros y organizados. Además, eres consciente de que lo has estudiado y eso aporta más seguridad a la hora de realizar el examen”

## Conclusiones

En este apartado de conclusiones se van a tomar como referencia los objetivos planteados para la investigación y explicar en qué medida y cómo se han alcanzado. Se recuerda que los objetivos marcados son: comprobar en qué medida la formación en hábitos y técnicas de estudio disminuye la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de secundaria, diseñar un programa eficaz de formación en hábitos y técnicas de estudio para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, y analizar la correlación entre hábitos de estudio y ansiedad ante los exámenes. También, se van a comparar los resultados obtenidos con los resultados analizados en el estado de la cuestión.

En general, se han obtenido buenos resultados al aplicar el programa de hábitos y técnicas de estudio, ya que el análisis de los datos del pretest y del postest ha demostrado que los niveles de ansiedad en los estudiantes han disminuido significativamente tras las sesiones, y los hábitos de estudio han mejorado, aunque no las estrategias cognitivas, en las cuales no se encuentran diferencias significativas. Es probable que este resultado se deba a que la acción formativa ha hecho más conscientes a los alumnos de lo que no hacen y que, en el postest, sus respuestas han sido más ajustadas a lo que realmente hacen. En lo referido a la ansiedad, la desviación típica en la tabla 4 demuestra que se han unidos niveles de ansiedad más bajos con una ansiedad más homogénea, por lo que el tratamiento ha logrado equidad en los niveles de ansiedad además de una reducción, lo cual se considera como un resultado positivo.

Se concluye, por tanto, que el programa diseñado ha sido eficaz, cumpliendo con los objetivos propuestos y obteniendo buenos resultados. Del mismo modo, se comprueba con esto que la formación en hábitos de estudio disminuye la ansiedad ante los exámenes de los adolescentes, no obstante, no se encuentra correlación entre ambas variables, posiblemente, debido a la escasez de datos.

Al igual que la investigación de Gallego Villa (2010), se considera que los hábitos de estudio han logrado conseguir una mejora en el rendimiento de los estudiantes gracias a las respuestas a las preguntas abiertas, varios han sido los que han visto una mejora en sus notas, en su concentración y están de acuerdo con que los buenos hábitos de estudio proporcionan una mayor sensación de seguridad y confianza en la realización de los quehaceres académicos.

Según Jadue (2001), los niveles altos de ansiedad afectan al aprendizaje debido que reduce los niveles de concentración y atención de los estudiantes. Esto se ha probado como cierto en la muestra, pues, con buenos hábitos de estudio, muchos han sido los alumnos que han visto una mejora en su concentración a la hora de estudiar.

Tal y como se comenta en la reflexión de Enríquez Villota, Fajardo Escobar y Garzón Velásquez (2015), los buenos hábitos de estudio llevan a optimizar el proceso de estudio y a disminuir los niveles de estrés y ansiedad. Esto se comprueba como cierto en las preguntas abiertas, donde los alumnos han observado que aprovechan mejor el tiempo de estudio, y por medio del análisis e interpretación de los datos se puede comprobar que, gracias a la formación en hábitos y técnicas de estudio, los alumnos han disminuido sus niveles de ansiedad.

### **LIMITACIONES**

El desconocimiento inicial de los estudiantes sobre la temática de hábitos y técnicas de estudio ha podido producir una distorsión entre las respuestas del pretest y la realidad. Es posible que hayan respondido sin la certeza de estar cumpliendo con esos hábitos. Tras la intervención, los alumnos son más conscientes de lo que hacen y lo que no hacen a la hora de estudiar, por lo que se considera que se dan respuestas más objetivas y honestas en el posttest que al inicio del programa.

Las limitaciones en el tiempo, añadido al horario en el que se ha desarrollado el programa, han dificultado la investigación. En las preguntas abiertas, varios han sido los estudiantes que han sugerido un programa de mayor duración, puesto que cuatro sesiones a lo largo de un mes dan para poco contenido, aunque se ha procurado abarcar todo lo esencial. Añadido al escaso número de sesiones se le suma la duración de una hora por sesión. Junto con los preparativos de las actividades y de los recursos y los momentos de presentación y de debate, las sesiones de una hora se hacen cortas para exponer los contenidos teóricos. Además, las sesiones se programaron en las clases de tutoría, con un horario de última hora los viernes, lo cual obligó a hacer descansos, llamadas de atención, cambios improvisados en las actividades, etc., para volver a conseguir la atención de los adolescentes.

La organización del aula, siguiendo la estructura tradicional de una clase magistral, supuso un obstáculo a la hora de desarrollar actividades y dinámicas donde se requería otro tipo de distribución de sillas y mesas, como, por ejemplo, en los debates. Debido al

poco tiempo disponible para las sesiones, reorganizar el aula era prácticamente imposible. De la misma manera, algunas de estas actividades, como los momentos de intervención y debates abiertos, se tuvieron que concluir y hacer más breves debido a la escasez de tiempo, pese a ser estos temas de discusión muy interesantes para el programa.

La intervención educativa de un agente externo que no conoce a los alumnos al inicio del estudio puede tener su parte positiva, como la objetividad en las respuestas a las pruebas, atención de los estudiantes por lo novedoso y la no influencia sobre el investigador por no haber establecido vínculos relacionales prolongados. No obstante, también se han podido experimentar efectos negativos. El hecho de trabajar en una realidad educativa significa trabajar con personas, con una situación y con unas necesidades diferentes a las del resto. Esto se traduce a que, al tratar una temática como los hábitos de estudio, se estarían enseñando unos hábitos y técnicas que, pese a ser demostrados eficaces, posiblemente alguno de los alumnos no los vea viables y le funcionen otros diferentes.

## **PERSPECTIVAS DE FUTURO**

La muestra de este estudio ha sido una clase de tercero de la ESO. Se considera que ésta es representativa, pero que sería interesante aplicar el mismo programa a una muestra más amplia para comprobar su eficacia en otros contextos, y al mismo tiempo, comprobar qué ocurriría en caso de haber un grupo control y un grupo experimental, es decir, un grupo donde se aplique el tratamiento y otro al que no se le aplique, para comparar los resultados de uno y otro en hábitos de estudio y en ansiedad ante los exámenes.

Se considera que el programa habría tenido mejores resultados de haber durado más tiempo, puesto que se podría haber visto de mejor forma la evolución y progreso de los alumnos, se habría dado una respuesta más individualizada a los participantes, y se habrían proporcionado contenidos más ampliados y especializados. Por este motivo, se cree que es necesario diseñar, desde los propios centros educativos, programas de hábitos y técnicas de estudio que abarquen los cursos de primero de la ESO y tercero de la ESO, puesto que son etapas significativas en la vida académica de los estudiantes, e incluso a niveles de Primaria. Estos programas actuarán a modo de intervención y de prevención, ayudando al éxito académico de los alumnos y a la reducción de ansiedad ante los exámenes, y, a la vez, se apostaría por una educación más equitativa, donde los alumnos que no cuenten con un ambiente familiar estimulante académicamente, lo encuentren en la escuela.

## Bibliografía

- Alegre, A. A. (2013). Ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(1), 107-130.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de Educación Emocional. *Revista De Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Bayón Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53.
- Beltrán Llera, J. A. (2013). La educación como cambio. *Revista española de pedagogía*, 71(254), 101-118.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- CES. (2011). *Cauces: Cuadernos del Consejo Económico y Social*. Madrid: Imprenta Nacional de la AEBOE.
- Chicharro Villarejo, M. (1999). *Taller de Técnicas de Estudio. Proyecto: Orientación e Información para el colectivo de Garantía Social*. Fundación Formación y Empleo «Miguel Escalera» FOREM.
- De la Fuente Arias, J., & Justicia Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), 139-158.
- Enríquez Villota, M., Fajardo Escobar, M., & Garzón Velásquez, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T., & Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.

- Gallego Villa, O. M. (2010). Características de los hábitos de estudio, la ansiedad y la depresión en estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(2), 51-58.
- Garfaella Esteban, P. R., Gargallo López, B. & Sánchez Peris, F. J. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar, *Revista de Estudios de Juventud*, (52), 27-36.
- González Rodríguez, D., Vieira, M. J. & Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200.
- Hernández, J., Pozo, C. & Polo, C. (1994). *Ansiedad ante los exámenes: Un programa para su afrontamiento eficaz*. Valencia: Promolibro Valencia.
- Iglesias García, M. T., Gutiérrez Fernández, N. Loew, S. J., & Rodríguez Pérez, C. (2016). Hábitos y técnicas de estudio en adolescentes con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 29-37.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *España en cifras*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (27), 111-118.
- Kocchiu Yi, E. D. (1993). Orientación académica y hábitos de estudio en el nivel de educación secundaria. *Educación*, 2(3), 35-52.
- Marchesi Ullastres, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.

- Martínez González, R. A., & Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, (85), 127-146.
- Moyano Pacheco, M., Ramírez García, A., Martos Ruano, M. D., & Anguita López, V. (2017). El absentismo escolar en Andalucía (España): balance y propuestas de futuro en el marco de la Unión Europea. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (84), 65-90.
- Nesse, R. M. (2005). Natural selection and the elusiveness of happiness. En F. A. Huppert, N. Baylis y B. Keverne, B. (eds.), *The science of well-being* (pp. 3-32). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Núñez Vega, C., & Sánchez Huete, J. C. (1991). Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y BUP. Un estudio comparativo. *Revista Complutense de educación*, 2(1), 43.
- Orgilés, M., Espada, J. P., Méndez, X., & García Fernández, J. M. (2008). Miedos escolares en hijos de padres divorciados y no divorciados. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 693-703.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160.
- Porcheddu, A. (2007). Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. *Propuesta Educativa*, 2(28), 7-18.
- Portillo Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 118-130.
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2017). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 35(2), 327-345.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178.
- Sobrado Fernández, L. M., Cauce Santalla, A. I., & Rial Sánchez, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 155-177.

- Torrecilla Sánchez, E. M., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S., & Rodríguez Conde, M. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: competencias informacionales de resolución de conflictos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2),189-208.
- UGR. (s.f.). Hábitos de estudio. Recuperado el 3 de junio de 2020 de <https://www.ugr.es/~ve/pdf/estudio.pdf>
- Valero Aguayo, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231.
- Zygmunt, B. (2002). Modernidad líquida, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

# Anexos

## Anexo 1. Pretest, datos demográficos.



### **Ansiedad ante exámenes y hábitos de estudio en alumnos de Tercero de ESO**

Este cuestionario servirá para un estudio realizado por la Universidad de Salamanca sobre la ansiedad ante los exámenes y los hábitos de estudio en alumnos de ESO.

Se completa en un tiempo aproximado de 15 minutos. Las respuestas son totalmente ANÓNIMAS, por lo que te pedimos que contestes con total SINCERIDAD.

Gracias por tu tiempo.

**DATOS DEMOGRÁFICOS.** Responde a las siguientes preguntas:

- EDAD: .....
- CURSO: .....
- REPETIDOR: SÍ / NO
- SEXO: .....
- Nota de la 1ª Evaluación en Lengua: .....
- Nota de la 1ª Evaluación en Matemáticas: .....
- Nota (numérica) sacada en el último examen de matemáticas: .....
- Nota (numérica) sacada en el último examen de lengua: .....

## Anexo 2. Pretest, CAEX (adaptación) primera parte.

### ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

En cada una de las situaciones que se describen a continuación, señala con una cruz el grado de ansiedad o malestar que sientes, en una escala de 0 a 5 puntos, siendo:

- |   |
|---|
| 0. No siento nada<br>1. Ligera ansiedad<br>2. Un poco intranquilo<br>3. Bastante nervioso<br>4. Muy nervioso<br>5. Completamente nervioso |
|---|

SITUACIÓN	0	1	2	3	4	5
1. En los exámenes me sudan las manos.						
2. Al comenzar a leer el examen se me nubla la vista no entiendo lo que leo.						
3. Si llego cinco minutos tarde a un examen ya no entro.						
4. Las condiciones donde se realiza un examen (p.j., demasiado ruido, calor, frío, sol, etc.) me influyen aumentando mi nerviosismo.						
5. Cuando termino el examen me duele la cabeza.						
6. Cuando llevo un rato haciendo el examen siento que me falta el aire, mucho calor y sensación de que me voy a desmayar.						
7. Me siento nervioso si el profesor se para junto a mí y ya no puedo seguir contestando.						
8. Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar.						
9. En el examen siento rígidas las manos y los brazos.						
10. Antes de entrar al examen siento un "nudo" en el estómago, que desaparece al comenzar a escribir.						
11. Al comenzar el examen, nada más leer o escuchar las preguntas me salgo y lo entrego en blanco.						
12. Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho, aunque no sepa el resultado.						
13. Suelo darle muchas vueltas antes de decidir presentarme al examen.						
14. Mientras estoy realizando el examen, pienso que lo estoy haciendo muy mal.						
15. Me siento nervioso si los demás comienzan a entregar antes que yo el examen.						
16. Pienso que el profesor me está observando constantemente.						
17. Suelo mordirme las uñas o el bolígrafo durante los exámenes.						
18. Tengo grandes ganas de ir al cuarto de baño durante el examen.						
19. No puedo quedarme quieto mientras hago el examen (muevo los pies, el bolígrafo, miro alrededor, miro la hora, etc.).						
20. Me pongo malo y doy excusas para no hacer un examen.						

### Anexo 3. Pretest, CAEX (adaptación) segunda parte.

21. Para mí supone una tranquilidad o alivio cuando, por cualquier razón, se aplaza un examen.						
22. Pienso que no voy a poder aprobar el examen, aunque haya estudiado.						
23. Antes de hacer el examen pienso que no me acuerdo de nada y voy a suspenderlo.						
24. No consigo dormirme la noche anterior al examen.						
25. He sentido mareos y nauseas en un examen.						
26. Momentos antes de hacer el examen tengo la boca seca y me cuesta tragar.						
27. Si me siento en las primeras filas aumenta mi nerviosismo.						
28. Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor.						
29. Cuando estoy haciendo un examen el corazón me late muy deprisa.						
30. Al entrar en la sala donde se va a realizar el examen me tiemblan las piernas.						
31. Me siento nervioso en las clases demasiado pequeñas.						
32. Los grupos comentando el examen antes de que éste dé comienzo, me ponen nervioso.						
33. Al salir, tengo la sensación de haber hecho muy mal el examen.						
34. Pienso que me voy a poner nervioso y se me va a olvidar todo.						
35. Tardo mucho en decidirme por contestar la mayoría de las preguntas, o en entregar el examen.						

## Anexo 4. Pretest, ACRA-Abreviada (adaptación).

### HÁBITOS DE ESTUDIO

A continuación, lea las siguientes situaciones, y marque con una cruz los casos con los que se identifique.

SITUACIÓN	MARCA
1. Intento expresar en el examen lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	
2. Procuero aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	
3. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	
4. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	
5. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.	
6. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales...) hechos a la hora de estudiar.	
7. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	
8. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	
9. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	
10. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autpreguntas, paráfrasis...)	

## Anexo 5. Postest, CAEX (adaptación) primera parte.



### Ansiedad ante exámenes y hábitos de estudio en alumnos de Tercero de ESO

Este cuestionario servirá para un estudio realizado por la Universidad de Salamanca sobre la ansiedad ante los exámenes y los hábitos de estudio en alumnos de ESO.

Se completa en un tiempo aproximado de 15 minutos. Las respuestas son totalmente ANÓNIMAS, por lo que te pedimos que contestes con total SINCERIDAD.

Gracias por tu tiempo.

### ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

En cada una de las situaciones que se describen a continuación, señala con una cruz el grado de ansiedad o malestar que sientes, en una escala de 0 a 5 puntos, siendo:

- 0. No siento nada
- 1. Ligera ansiedad
- 2. Un poco intranquilo
- 3. Bastante nervioso
- 4. Muy nervioso
- 5. Completamente nervioso

SITUACIÓN	0	1	2	3	4	5
1. En los exámenes me sudan las manos.						
2. Al comenzar a leer el examen se me nubla la vista no entiendo lo que leo.						
3. Si llego cinco minutos tarde a un examen ya no entro.						
4. Las condiciones donde se realiza un examen (p.j., demasiado ruido, calor, frío, sol, etc.) me influyen aumentando mi nerviosismo.						
5. Cuando termino el examen me duele la cabeza.						
6. Cuando llevo un rato haciendo el examen siento que me falta el aire, mucho calor y sensación de que me voy a desmayar.						
7. Me siento nervioso si el profesor se para junto a mí y ya no puedo seguir contestando.						
8. Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar.						
9. En el examen siento rígidas las manos y los brazos.						
10. Antes de entrar al examen siento un "nudo" en el estómago, que desaparece al comenzar a escribir.						
11. Al comenzar el examen, nada más leer o escuchar las preguntas me salgo y lo entrego en blanco.						

## Anexo 6. Postest, CAEX (adaptación) segunda parte.

12. Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho, aunque no sepa el resultado.						
13. Suelo darle muchas vueltas antes de decidir presentarme al examen.						
14. Mientras estoy realizando el examen, pienso que lo estoy haciendo muy mal.						
15. Me siento nervioso si los demás comienzan a entregar antes que yo el examen.						
16. Pienso que el profesor me está observando constantemente.						
17. Suelo mordirme las uñas o el bolígrafo durante los exámenes.						
18. Tengo grandes ganas de ir al cuarto de baño durante el examen.						
19. No puedo quedarme quieto mientras hago el examen (muevo los pies, el bolígrafo, miro alrededor, miro la hora, etc.).						
20. Me pongo malo y doy excusas para no hacer un examen.						
21. Para mí supone una tranquilidad o alivio cuando, por cualquier razón, se aplaza un examen.						
22. Pienso que no voy a poder aprobar el examen, aunque haya estudiado.						
23. Antes de hacer el examen pienso que no me acuerdo de nada y voy a suspenderlo.						
24. No consigo dormirme la noche anterior al examen.						
25. He sentido mareos y nauseas en un examen.						
26. Momentos antes de hacer el examen tengo la boca seca y me cuesta tragar.						
27. Si me siento en las primeras filas aumenta mi nerviosismo.						
28. Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor.						
29. Cuando estoy haciendo un examen el corazón me late muy deprisa.						
30. Al entrar en la sala donde se va a realizar el examen me tiemblan las piernas.						
31. Me siento nervioso en las clases demasiado pequeñas.						
32. Los grupos comentando el examen antes de que éste dé comienzo, me ponen nervioso.						
33. Al salir, tengo la sensación de haber hecho muy mal el examen.						
34. Pienso que me voy a poner nervioso y se me va a olvidar todo.						
35. Tardo mucho en decidirme por contestar la mayoría de las preguntas, o en entregar el examen.						

## Anexo 7. Postest, ACRA-Abreviada (adaptación).

### HÁBITOS DE ESTUDIO

A continuación, lea las siguientes situaciones, y marque con una cruz los casos con los que se identifique.

SITUACIÓN	MARCA
1. Intento expresar en el examen lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	
2. Procuero aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	
3. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	
4. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	
5. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.	
6. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales...) hechos a la hora de estudiar.	
7. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	
8. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	
9. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	
10. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autpreguntas, paráfrasis...)	

## Anexo 8. Posttest, preguntas abiertas.

### PREGUNTAS SOBRE EL TALLER

A continuación, responde a las siguientes preguntas. Cuanto más desarrollada sea la respuesta, más estarás ayudando. Gracias.

- ¿Los contenidos vistos en el taller te han resultado útiles? ¿Cuáles en concreto te han parecido de mayor utilidad?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- ¿Qué aspectos mejorarías del taller?

.....  
.....  
.....  
.....

- ¿Has cambiado o mejorado alguno de tus hábitos de estudio? ¿Cuáles?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- ¿Has notado mejoría en cuanto a tus estudios aplicando los contenidos del taller? ¿En qué aspectos has mejorado y cómo lo has hecho?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- ¿Crees que los buenos hábitos de estudio ayudan a afrontar los exámenes con mayor seguridad? ¿Por qué?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Anexo 9. Primera sesión del programa/tratamiento.

SESIÓN 1	FECHA: 17/01/2020
<b>OBJETIVOS</b>	
<p>⇒ Ofrecer herramientas y estrategias a los estudiantes para que modifiquen, integren o mejoren sus hábitos y técnicas de estudio.</p> <p>⇒ Concienciar sobre la importancia y utilidad que tienen los buenos hábitos de estudio en la vida académica de los estudiantes.</p> <p>⇒ Presentar los contenidos que servirán de base para el programa.</p> <p>⇒ Conocer a los participantes para poder atender a las necesidades individuales.</p>	
<b>CONTENIDOS</b>	
<p>⇒ Definición de conceptos clave: hábito, hábito de estudio, técnica de estudio.</p> <p>⇒ Efectos positivos de integrar unos buenos hábitos de estudio.</p> <p>⇒ Cómo modificar, adquirir o mejorar el hábito de estudio.</p>	
<b>ACTIVIDADES</b>	
<p><b>Presentación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> conocer a los participantes del programa para atender a sus necesidades y crear un clima de confianza, que facilite la comunicación bidireccional.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> se valoran las intervenciones de los participantes.</li> </ul> <p><b>Capturas de redes sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> concienciar sobre extensión y consecuencias de la ansiedad ante los exámenes en el grupo de edad adolescente.</li> <li>• <b>Recursos:</b> ordenador, proyector y presentaciones <i>Power Point</i>, capturas de <i>Twitter</i>.</li> <li>• <b>Contenidos:</b> ansiedad ante los exámenes.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> se consideran las opiniones de los participantes y se observa mediante éstas si se identifican con las capturas mostradas.</li> </ul> <p><b>Definiciones de conceptos clave:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> saber los conocimientos previos sobre conceptos clave de los participantes del programa.</li> <li>• <b>Recursos:</b> presentación de la actividad mediante <i>Power Point</i> y programa <i>Word</i>.</li> <li>• <b>Contenidos:</b> definiciones de hábito, hábitos de estudio y técnicas de estudio.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> las respuestas a las definiciones de los estudiantes y comparación con las definiciones tomadas de la bibliografía.</li> </ul>	
<b>EVALUACIÓN</b>	
<p>Por medio de las actividades se descubren las necesidades de cada uno por medio de la presentación (problemas con estudiar asignaturas de gran contenido teórico, desmotivación por el estudio), se observan los conocimientos previos y se considera que se identifican con algunas de las señales de sufrir ansiedad ante los exámenes (mediante las capturas de redes sociales).</p>	

## Anexo 10. Segunda sesión del programa/tratamiento.

<b>SESIÓN 2</b>	<b>FECHA: 24/01/2020</b>
<b>OBJETIVOS</b>	
<p>⇒ Dar pautas y recomendaciones sobre la planificación del espacio.</p> <p>⇒ Animar a los participantes a tratar de disponer de una zona de estudio ordenada, organizada, limpia, silenciosa y apartada, que permita la concentración.</p> <p>⇒ Enseñar a identificar posibles distractores que dificulten el estudio para así evitar <i>caer</i> en ellos.</p>	
<b>CONTENIDOS</b>	
<p>⇒ Planificación y organización del espacio.</p> <p>⇒ Distractores visuales y auditivos.</p> <p>⇒ Recursos para evitar la distracción.</p> <p>⇒ Introducción a la planificación y organización del tiempo.</p>	
<b>ACTIVIDADES</b>	
<p><b>Repaso de la sesión anterior:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> evaluar si se han adquirido o no los conocimientos de la sesión anterior y repasar estos mismos contenidos.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> se tendrá en cuenta si los alumnos son capaces de recordar o no los contenidos vistos en las sesiones anteriores.</li> </ul> <p><b>Collage de los distractores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> enseñar a los participantes a detectar los distractores que interfieren en la concentración.</li> <li>• <b>Recursos:</b> ordenador, acceso a Internet y proyector.</li> <li>• <b>Contenidos:</b> distractores visuales y auditivos.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> se evalúan las intervenciones de los participantes y el <i>collage</i> final.</li> </ul> <p><b>Debate sobre el uso de tecnología durante la sesión de estudio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> contrastar ventajas e inconvenientes del uso de la tecnología mientras se está estudiando.</li> <li>• <b>Contenidos:</b> distractores visuales y auditivos.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> se valoran los argumentos, discusión y planteamientos de los participantes.</li> </ul>	
<b>EVALUACIÓN</b>	
<p>Se evalúa por medio de las actividades cuáles son los distractores más comunes que dificultan la concentración de los estudiantes (aplicaciones, redes sociales, música...), con ello se detecta la necesidad de controlar el uso de dispositivos electrónicos durante las sesiones de estudio, pues dificultan la concentración.</p>	

## Anexo 11. Tercera sesión del programa/tratamiento.

<b>SESIÓN 3</b>	<b>FECHA:</b> 31/01/2020
<b>OBJETIVOS</b>	
<p>⇒ Concienciar sobre relevancia de la planificación del tiempo en el desempeño académico.</p> <p>⇒ Dar pautas y recomendaciones sobre cómo diseñar un plan de estudio u horario personal.</p>	
<b>CONTENIDOS</b>	
<p>⇒ Planificación y organización del tiempo.</p>	
<b>ACTIVIDADES</b>	
<p><b>Repaso de las sesiones anteriores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> evaluar si se han adquirido o no los conocimientos de las sesiones anteriores y repasar estos mismos contenidos.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> se tendrá en cuenta si los alumnos son capaces de recordar o no los contenidos vistos en las sesiones anteriores.</li> </ul> <p><b>Frases incompletas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> repasar los contenidos de la sesión anterior y valorar si los alumnos han adquiridos y comprendido estos.</li> <li>• <b>Recursos:</b> ordenador y proyector para mostrar la actividad en <i>Power Point</i>.</li> <li>• <b>Contenidos:</b> planificación y organización del tiempo.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> la evaluación es positiva o negativa en función de las respuestas y justificaciones que den los participantes.</li> </ul> <p><b>Diseño de un plan de estudio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> aplicar los contenidos sobre planificación y organización del tiempo, y dar herramientas a los estudiantes para que planifiquen y organicen su tiempo de forma autónoma e independiente. Por medio de la evaluación entre iguales, se pretende alcanzar el objetivo de enseñar a evaluar un plan de estudios, y transmitir la idea de que el plan de estudios debe ser adaptado a la persona.</li> <li>• <b>Recursos:</b> pizarra y tiza, material de papelería (folios, bolígrafos).</li> <li>• <b>Contenidos:</b> planificación y organización del tiempo.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> evaluación entre iguales, aunque se interviene, instruye y se orienta desde la actuación pedagógica.</li> </ul>	
<b>EVALUACIÓN</b>	
<p>Mediante las actividades de repaso se considera que los contenidos han quedado claros por las respuestas que han dado los participantes del programa.</p> <p>Por medio del diseño del plan de estudio, se considera que los contenidos de planificación y organización del tiempo también se han adquirido correctamente, ya que los alumnos siguen las pautas y fases presentadas en la teoría, ya sea realizando la actividad o valorando los horarios de sus compañeros, aunque, teniendo en cuenta que la planificación y organización del tiempo es una actividad personal.</p>	

## Anexo 12. Cuarta sesión del programa/tratamiento.

<b>SESIÓN 4</b>	<b>FECHA: 7/02/2020</b>
<b>OBJETIVOS</b>	
⇒ Enseñar a diferenciar las distintas técnicas de estudio que hay para que los estudiantes exploren y creen su método de estudio personal.	
<b>CONTENIDOS</b>	
⇒ Técnicas de estudio: lectura, subrayado, mapa conceptual, esquema y resumen, memoria y reglas nemotécnicas.	
<b>ACTIVIDADES</b>	
<p><b>Subrayar un texto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> enseñar a la técnica del subrayado y su importancia en el estudio.</li> <li>• <b>Recursos:</b> ordenador y proyector para mostrar el texto que se va a subrayar.</li> <li>• <b>Contenidos:</b> subrayado.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> se pueden dar distintas respuestas a esta actividad, sin embargo, se valorará si los estudiantes realizan esta tarea siguiendo la fundamentación teórica.</li> </ul> <p><b>Memorizar palabras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> hacer conscientes a los estudiantes sobre la importancia de las técnicas de estudio para el ahorro de tiempo y de recursos cognitivos (que no agoten todos estos) en el estudio.</li> <li>• <b>Recursos:</b> ordenador, proyector, cronómetro, material de papelería (folios, bolígrafos).</li> <li>• <b>Contenidos:</b> memoria y reglas nemotécnicas.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> el número de palabras memorizadas evidencia la eficacia y eficiencia de las técnicas de estudio. Además, se valoran las aportaciones de los equipos, si les ha resultado fácil o sencilla la memorización o si han tenido dificultades.</li> </ul> <p><b>Resumen del programa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo(s):</b> repasar todo lo visto en el programa y asegurar que los participantes hayan integrado y comprendido los contenidos.</li> <li>• <b>Evaluación:</b> opiniones, experiencias y aportaciones de los participantes.</li> </ul>	
<b>EVALUACIÓN</b>	
Se considera que algunos de los participantes del programa están haciendo progresos y aplicando los contenidos vistos en sesiones anteriores por lo que comentan en los momentos de las intervenciones. Por medio de las actividades, los estudiantes han aplicado la técnica del subrayado correctamente y han sido capaces de ver la utilidad e importancia de las técnicas de estudio.	