

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

Universidad de Almería



Facultad de Psicología



Trabajo de Fin de Grado en Psicología

Convocatoria septiembre 2021

Proceso de estudio y autorregulación del aprendizaje en alumno TEA: un estudio de caso

Study process and self-regulation of learning in students with ASD: a case study

Autora: María del Mar Moya Sánchez

Tutora: Pilar Sánchez López

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

Índice

Resumen	2
Introducción	3
Contextualización: TEA	3
Contextualización: aprendizaje	5
Objetivos	8
Método	8
Participantes	8
Materiales	9
Procedimiento	9
Resultados	9
Conclusiones	11
Referencias	14
Anexos	17

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que comprende varios trastornos y se caracteriza por una serie de barreras en el aprendizaje. En el presente trabajo se estudia a un alumno con asperger de la Universidad de Almería al cual se le han aplicado dos escalas para medir el proceso de aprendizaje y la autorregulación del mismo. Teniendo en cuenta sus resultados, se puede observar la clara rigidez de respuesta así como la gestión que realiza sobre su propio aprendizaje. Finalmente se analizan una serie de estrategias que pueden ser llevadas a cabo con el fin de seguir promoviendo la independencia en su aprendizaje.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, asperger, aprendizaje autorregulado, motivación profunda, estrategias de aprendizaje.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that comprises several disorders and is characterised by a series of barriers to learning. In this paper we study a student with Asperger at the University of Almeria to whom two scales have been applied to measure the learning process and self-regulation. Taking into account his results, it is possible to observe the clear rigidity of his response as well as his management of his own learning. Finally, a series of strategies are analysed that can be implemented in order to further promote independence in their learning.

Key words: Autism Spectrum Disorder, asperger's disorder, self-regulated learning, deep motivation, learning strategies.

Introducción

Contextualización: TEA

El trastorno del espectro autista (TEA) afecta cada año a 450.000 personas, su prevalencia ha crecido durante los años, siendo de 1 por cada 100 nacimientos. En cuanto a casos de asperger, se habla de entre 1 y 5 por cada 10.000 nacimientos (Confederación Asperger España, s. f.) y se observa que la prevalencia es mucho mayor para hombres que para mujeres (5:1) (Rueda Gallego y Fernandez Berrocal, 2011).

La Organización Mundial de la Salud (2021) afirma que los TEA se caracterizan por una alteración tanto del comportamiento social, como de la comunicación y el lenguaje, además de tener un repertorio de intereses y actividades restringido, repetitivo y estereotipado. Estas personas además, suelen tener comorbilidad otros trastornos como la epilepsia, ansiedad, depresión o TDAH. el nivel cognitivo también varía dentro del espectro.

La definición del TEA ha cambiado a lo largo del tiempo, así como su diagnóstico y clasificación al igual que lo ha hecho la del asperger. Es en este punto en el que es importante diferenciar entre autismo y asperger. Tal y como se menciona en Olivar y de la Iglesia (2011) hay distintos estudios que los diferencian en base al nivel intelectual que poseen, las destrezas motoras, el desarrollo del lenguaje y la edad de comienzo de los síntomas. A su vez, otros estudios como Manjiviona y Prior (citado en Olivar y de la Iglesia, 2011) afirman que las notables diferencias son más cuantitativas que cualitativas tales como el CI o el nivel de gravedad. Fue en el DSM-IV donde se incluyó por primera vez el síndrome de asperger, aunque con la quinta edición pasó a formar parte de los TEA. Así, encontraríamos en el DSM-5 los TEA dentro de la categoría de trastornos del neurodesarrollo y que abarcaría tanto autismo como asperger, trastorno desintegrativo infantil, hasta el trastorno de Rett y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Es gracias a estos trabajos lo que produjo la desaparición del trastorno de asperger en el DSM-IV y que se incluyera en el DSM-5 dentro de los trastornos del espectro autista, viéndolo así como un continuo (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Aunque como hemos dicho, el asperger está dentro de la dimensión de los TEA, hay ciertas características a tener en cuenta para diagnosticar como tal, esto es: la edad de diagnóstico, ya que el asperger no es evidente hasta antes de los 3 años, el CI está dentro de la normalidad y que en la adquisición de lenguaje no haya habido ningún tipo de retraso.

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

Además de estos se les suma el déficit social, el cual da como resultado una comunicación ineficaz con los demás, una falta de reciprocidad social y emocional y como consecuencia un déficit de naturalidad en las conversaciones (Rueda Gallego y Fernandez Berrocal, 2011).

El síndrome de Asperger es un trastorno del espectro del autismo, con frecuencia también se usa para identificar a personas con cualquier tipo de autismo y alto nivel de funcionamiento. Los factores etiológicos están aún por determinar, pero son en parte ambientales y en parte genéticos (Alonso et al., 2009).

Las características que se asocian a una persona con asperger son: una limitada capacidad de interacción social, un estilo de conducta muy rígido determinado por intereses y actividades repetitivas y estereotipadas, suelen tener problemas asociados como hipersensibilidad, impulsividad o torpeza motora, y que sus puntuaciones de las pruebas de inteligencia están dentro de los parámetros normales o a veces son superiores a la media. (Alonso et al., 2009).

En cuanto a las diferencias emocionales, no hay un consenso claro sobre si existen, aunque en lo que se ha coincidido es que las personas con TEA y por tanto también personas que tienen asperger, tienden a mirar menos a los ojos cuando hablan con alguien. Esto hace que no sean capaces de captar emociones complejas (orgullo, dolor, confusión...) y sean sólo capaces de discriminar las emociones simples (tristeza, alegría...) (Rueda Gallego y Fernandez Berrocal, 2011).

Dentro del ámbito de la educación se observan diversos escenarios para estos alumnos. Todos los estudiantes con TEA son capaces de desarrollar competencias académicas teniendo en cuenta el nivel de diagnóstico y la comorbilidad con otros trastornos. Debido a, como ya se ha dicho anteriormente, este trastorno está caracterizado por los déficits de socialización y comunicación (Santiago, 2019).

Así como se afirma en Santiago (2019), hacer que los estudiantes con TEA mantengan un compromiso activo es importante para que estos obtengan mejores resultados. Aunque existen ciertos desacuerdos con el tipo de estrategias que deben usar los profesores para motivar a los alumnos, ya que normalmente se utilizan métodos donde prima el lenguaje verbal y estos no son recomendables para alumnos con TEA. Además, se puede observar tal y como se indica en el DSM-IV las personas con asperger tienen patrones de comportamiento repetitivos, con lo cual a la hora de enseñarles las asignaturas en clase sería de gran ayuda

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

que se remitiera a conocimientos adquiridos en cursos anteriores de manera que se incorporan de su repertorio de rutinas habituales (Wenzel y Rowley, 2016).

A día de hoy el número de personas con TEA que estudia en la universidad sigue aumentando, esto supone que debido a la individualidad que presenta cada caso, hay que buscar nuevas iniciativas para ayudar a esta población de estudiantes (Wenzel y Rowley, 2016). El síndrome de asperger es también conocido como una forma leve de autismo y es muy probable que haya más alumnos con asperger de los que se conocen, al igual que estos también puede haber profesores (Beltrán, 2003).

Contextualización: aprendizaje

Cuando hablamos de aprender, se puede definir como el proceso de asimilar información con un cambio directo en el comportamiento de una persona derivado de la experiencia o de la práctica. Entonces se afirma que el aprendizaje implica cambios los cuales hacen que el alumno responda de manera adecuada a las circunstancias (Sáez, 2018).

Para poder confirmar que un aprendizaje es efectivo, hay que comprobar varios factores como: las necesidades del alumno, las cuales serán más eficaces para el aprendizaje en el caso de que se fijen metas definidas; la preparación para aprender, por la que los alumnos deben de estar listos para ello; la situación tanto familiar, como ambiente escolar pronosticarán la velocidad y calidad del aprendizaje y las interacciones que, cuanto más numerosas con su ambiente y la situación de aprendizaje, mejor calidad de aprendizaje (Sáez, 2018).

Tal y como se afirma en Valle et al. (2010) se distinguen alumnos que tienen intención de aprender y que por ende valoran el aprendizaje, estos estudiantes presentan una alta persistencia en las tareas, realizan más esfuerzos por aprender lo cual mejora su comprensión y además usan estrategias de aprendizaje profundo.

Por otro lado, desde el punto de vista del aprendizaje autorregulado se observa que ésta es la que da una visión más dinámica y amplia de los procesos de aprendizaje. Desde este planteamiento, se afirma que los estudiantes son capaces de elegir y tomar decisiones sobre su propia conducta, y por tanto, serán los auténticos impulsores de sus aprendizajes. Estos estudiantes son capaces de gestionar recursos motivacionales y cognitivos con el fin de lograr con éxito su aprendizaje (Valle et al., 2010).

Algunos estudios indican que los estudiantes que no practican un aprendizaje autorregulado, se centran más en el resultado de su aprendizaje que en aprender en sí de una

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

manera más profunda, y por el contrario, prefieren tener un tipo de aprendizaje independiente (de la Fuente et al., 2014)

Actualmente se dice que los estudiantes son procesadores activos de información, lo cual hace que ellos mismos den sentido a la información que se les enseña. Es por esto que en este caso, la autorregulación funcionaría de tal manera que el alumno selecciona y organiza el contenido que cree relevante. Por esta razón, es importante proporcionar a los alumnos de ciertas estrategias de manera que sean ellos mismos capaces de construir conocimientos útiles (Valle et al., 2010).

Podríamos definir la autorregulación entonces, como un proceso por el cual el estudiante fija metas, planifica y supervisa su motivación, cognición y conducta (Valle et al., 2010)

Marcarse metas en el aprendizaje resulta beneficioso en los resultados que se dan del aprendizaje, así como en la motivación, que englobaría a la autoeficacia, el interés y el valor de la tarea. (Valle et al., 2010)

La motivación es un factor esencial en el aprendizaje y además representa un componente fundamental para el aprendizaje autorregulado. Esta motivación es crucial a la hora de implicarse en una tarea, así como la magnitud de esfuerzo y la perseverancia que se emplean para llevarla a cabo. (Valle et al., 2010)

Depende de la tarea y de cómo ésta sea valorada por el individuo la motivación de logro será también alta o baja, si bien se puede definir que la motivación de logro propone que una conducta de logro es el resultado que se da cuando una persona busca el éxito y evita el fracaso. Por ejemplo, si el estudiante cerciora que la tarea es muy fácil, la sensación de éxito será baja. Por otro lado, se afirma que una persona tiene alta motivación de logro cuando encuentra un equilibrio entre el objetivo de la tarea y la posibilidad de éxito (Navea, 2015)

Así mismo, cuando hablamos de motivación en los alumnos, encontramos diferencias entre cuáles son los factores que desencadenan una conducta objetivo. En este caso podemos diferenciar entre motivación intrínseca o profunda, esto es, cuando los motivos que conducen al alumno al aprendizaje son propios de él mismo. Por otro lado, la motivación extrínseca o superficial sería aquella por la cual el motivo para aprender viene dado por factores externos como incentivos o reforzadores (Sampascual, 2010).

Se afirma en Pintrich (citado en de la Fuente et al., 2015): que si regulamos la motivación tiene un beneficio a la hora de que el estudiante se enfrente a eventos que causen sensaciones negativas como la ansiedad o el miedo. Profundizando en la ansiedad, se ha

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

observado que para el aprendizaje resulta positiva, de manera que el alumno adquiere un rol de aprendiz con el que profundizará en nuevas situaciones o emociones que la tarea implique, como es que esta sea un desafío, la incertidumbre de cómo realizarla o el recuerdo de otras experiencias de aprendizaje que hayan resultado negativas. Aun así, tener un cierto grado de ansiedad es beneficioso para despertar el deseo de aprender (Rebollo-Catalán, 2014).

Las estrategias de aprendizaje son definidas como una serie de reglas que hacen que el estudiante esté capacitado para elaborar decisiones en relación a un determinado proceso, debido a esto, dichas estrategias pertenecen al conocimiento procedimental, el cómo se hacen las cosas (Beltrán, 2003). Las estrategias no son simples técnicas de estudio, sino que hay que llevar a cabo un plan en contraposición con las técnicas que son más mecánicas y rutinarias. Hay muchas estrategias de aprendizaje, pero las que más destacan son la de selección (separar lo relevante de lo irrelevante), organización (ordenar la información) y de elaboración (comparar los antiguos conocimientos con los nuevos) (Beltrán 2003). Debido a que las estrategias de aprendizaje sirven para potenciar el pensamiento, se les denomina también inteligencia ampliada (Beltrán, 2003).

Estas estrategias son enseñadas por los profesores para que sean aprendidas por los alumnos y así tener un aprendizaje autónomo de las tareas y tener además un mayor dominio sobre las tareas (Beltrán, 2003). La calidad del aprendizaje entonces no es solo por parte de las enseñanzas del profesor, sino que el alumno también debe de utilizar las estrategias anteriores para seleccionar, organizar y elaborar los conocimientos para que estos no se queden solo en un aprendizaje repetitivo y se transforme en constructivo y significativo (Beltrán, 2003).

Retomando el aspecto de la motivación, el estudiante que haga uso de las estrategias que provee el aprendizaje autorregulado, será capaz también de controlar sus emociones con el propósito de que regule la motivación. Estas estrategias pueden ser aprendidas y también modificadas (Valle et al., 2010). Este tipo de estrategias motivacionales, que pueden ser enseñadas y modificadas según las propias necesidades del alumno (Valle et al., 2010).

Otro factor a tener en cuenta en el aprendizaje es el estado de ánimo que tenga el alumno, puesto si mantiene sentimientos negativos o inseguridades, se pueden intentar regular mediante estrategias afectivo-emocionales una vez que hayan sido identificados (Valle et al., 2010). Así, según sea el interés mostrado por la asignatura se experimentarán distintas emociones en diversos grados de intensidad. Si se percibe como una asignatura difícil, el poder superarla mostrará en el estudiante emociones positivas a la vez que le

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

generará más seguridad a la hora de enfrentarse a futuras tareas con similar grado de dificultad (Rebollo-Catalán et al., 2014).

Son Pekrun et al. (2010) (citado en Rebollo-Catalán et al. (2014) los que encuentran dos tipos de emociones cuando el alumno realiza una tarea, estas son: emociones de actividad, que son las que vienen dadas por las actividades de aprendizaje, y emociones de resultados que aparecen a consecuencia del desempeño en la actividad, como por ejemplo orgullo o ansiedad.

Cuando se está llevando a cabo una actividad el alumno experimenta tanto sensaciones positivas como negativas, con lo cual la mezcla de emociones positivas indican motivación (satisfacción, orgullo) y emociones negativas (ansiedad) corresponden a favorecer el aprendizaje y la intención de aprender (Rebollo-Catalán, 2014).

Finalmente, encontramos las creencias de autoeficacia, por las cuales un alumno es capaz de sentir que es posible que pueda llevar a cabo una tarea de manera eficiente. De esta afirmación entonces se deduce que adoptará una actitud activa, al contrario, si no tiene la suficiente motivación para la tarea, tomará una actitud pasiva (Valle, 2010).

Objetivos

Los objetivos perseguidos en este trabajo son:

- Localizar mediante el uso de cuestionarios los procesos de estudio de un estudiante con asperger.
- Establecer criterios que se puedan llevar a cabo en un futuro con tal de favorecer que tenga un aprendizaje mejor y eficaz.

Método

Participantes

Para este trabajo se contó con la participación de un estudiante varón de la Universidad de Almería de 20 años de edad, con síndrome de asperger. Este alumno se encuentra estudiando el 2º curso del Grado de Historia y una vez en semana se pone en contacto con la Unidad de Atención a la Diversidad Funcional (UADIF) para ser ayudado en la manera de organizar sus tareas y trabajos.

Materiales

Los materiales para realizar este trabajo fueron dos escalas tipo Likert: la Escala de Evaluación de Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R) (Anexo 1) y el Inventario de Procesos de Estudio (IPE-ES) (Anexo 2). Estos materiales se detallan en el Anexo. El ARATEX-R es una escala con estructura factorial organizada en cinco dimensiones, estas son: cognición, motivación, planificación, evaluación y gestión del ambiente. Se compone de 23 ítems tipo Likert, del 1 (nunca) al 5 (siempre). Se centra en la lectura de textos con el objetivo de conocer cuáles podrían ser las intervenciones necesarias para que el estudiante sea capaz de adquirir las competencias necesarias de las cuáles carezca (Núñez et al., 2015). Con el IPE-ES se pretende medir qué tipo de motivos y estrategias son las que impulsan al alumno a aprender siendo una escala tipo Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre). Además, se evalúan cuatro dimensiones: motivación superficial, motivación profunda, estrategia superficial y estrategia profunda (Amieiro et al., 2018).

Procedimiento

Debido a la situación sanitaria provocada por la COVID-19 la realización de las escalas, así como el contacto que se mantuvo con este alumno se desarrolló mediante videoconferencias sin haber mantenido en ningún momento contacto físico. Las dos escalas fueron transcritas en la plataforma de Google Forms para facilitar la realización de estas por parte del alumno.

Una vez que el alumno completó las escalas, se agruparon las puntuaciones en base a los criterios y dimensiones que cada una de estas tenía, con el objetivo de conocer así los resultados obtenidos.

Resultados

Los resultados de la escala ARATEX-R (Tabla 1) arrojaron unos datos altos en todas las dimensiones que medía, a pesar de que en la dimensión llamada gestión de la motivación se observa una puntuación bastante baja siendo esta de 8 puntos sobre 25 totales. Por otro

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

lado, en la escala IPE-ES (Tabla 2) se percibe claramente el tipo de estrategia de aprendizaje y de motivación que utiliza este alumno, siendo esta de carácter profundo mientras tanto, se utilizan pocas estrategias de aprendizaje o de motivación que sean superficiales o extrínsecas.

Tabla 1

Puntuaciones en ARATEX-R

	Puntuaciones alumno	Puntuaciones totales
Gestión de la planificación	25	30
Gestión de la cognición	30	30
Gestión del contexto	8	10
Gestión de la comprensión	20	20
Gestión de la motivación	8	25

Tabla 2

Puntuaciones en IPE-ES

	Puntuación alumno	Puntuación total
Estrategia profunda	15	15
Motivación profunda	16	20
Estrategia superficial	2	10
Motivación superficial	7	15

Conclusiones

De acuerdo con los resultados que se han obtenido con este trabajo, se puede observar que el estudiante tiene claramente una puntuación más alta en estrategia y motivación profunda. Esto se puede interpretar como que el propósito que le lleva a aprender viene dado por sí mismo, es decir que tal y como se afirma en Amieiro et al. (2018) se llevan a cabo estrategias de autorregulación y que el estudiante no dejaría su aprendizaje en manos de reforzadores consecuentes a la tarea. Por otro lado, se observa como las estrategias superficiales obtienen menos puntuación dejando claro que las estrategias que priman son las profundas. Este tipo de estrategias son las ideales para tener un buen aprendizaje autorregulado.

Otro dato a destacar es que ante una escala tipo Likert cuyos ítems son calificados con puntuaciones que van desde el 1 (nunca) al 5 (siempre), el estudiante tiende a responder la mayoría de las veces con puntuaciones extremas, esto es 1 o 5, con lo que se puede identificar la rigidez de respuesta propia de las personas con asperger.

Al mismo tiempo, las puntuaciones obtenidas para comprobar la autorregulación les sucede lo mismo que a las puntuaciones del IPE-ES y es que las respuestas a los ítems tienen puntuaciones extremas, lo que vuelve a mostrar la rigidez de respuesta. Además se observa que las puntuaciones son altas en todos los factores, aunque en la gestión de la motivación son particularmente bajas. Analizando estas preguntas se podría llegar a la conclusión de que este factor de la escala ARATEX-R mide al mismo tiempo motivación superficial y profunda, debido a que algunas preguntas como la 8 y la 11 (Anexo 1) puntuadas con un 1, dan a entender que el motivo del aprendizaje solo vale para conseguir un reforzador que sería el aprobado.

Un aspecto importante a tener en cuenta en el aprendizaje durante este curso ha sido la pandemia de COVID-19 por la que hubo que cambiar la manera de dar clases y pasar a modalidad online tanto las clases como los exámenes. Esto supone un cambio en la rutina de muchos estudiantes, sobre todo los estudiantes TEA los cuales no tienen predisposición a adoptar cambios en su rutina (Wenzel y Rowley, 2016), pudiendo esta situación afectar en la manera en la que se afrontan los cambios o incluso los fracasos académicos.

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

También se ha observado que como consecuencia a la pandemia ha supuesto que los niveles de estrés hayan sido prolongados en el tiempo y por lo tanto que la motivación de los estudiantes haya descendido, además se tienen en cuenta factores emocionales que hacen que ese estrés incremente debido a que los alumnos no han podido relacionarse presencialmente con sus compañeros o profesores (González-Velázquez, 2020). Además en la vida cotidiana de los estudiantes con TEA ya se encontraban con diversas barreras, estas parece que se han incrementado debido a la pandemia al no recibir apoyo suficiente (Martín Blanco, 2020).

Como ya hemos dicho anteriormente es importante que el alumno aprenda a utilizar las estrategias de autorregulación del aprendizaje con el fin de tener un aprendizaje eficaz y poseer más control sobre las tareas que realice en un futuro, para ello habría que dotar a los profesores de estas estrategias para que el alumno las pueda aprender. De esta manera, se podría conseguir que las puntuaciones en las dimensiones de gestión de la planificación o gestión del contexto obtengan el máximo resultado.

Para ello, podemos seguir ciertas pautas que aconsejan Leach y Birnie (2006) entre las que se citan están tener al iniciar el curso una reunión informativa sobre todos los servicios que puede ofrecer la universidad para ayudar a estos alumnos, así como familiarizarse con el personal de apoyo, en este caso de este alumno, la UADIF encargada de proporcionar ayuda al alumno durante el curso, así como en facilitarle las adaptaciones que necesite en clase o en sus exámenes. Desde esta unidad también se puede gestionar el que este alumno tenga un compañero de apoyo, que sería un estudiante que estuviera en su misma clase, que se encargaría de ayudarlo en el supuesto de que necesitara alguien con quien comprobar que ha entendido bien las directrices de una tarea o para asegurarse de que las fechas de entrega de algún trabajo son las correctas. Así mismo, estos alumnos no tienen que depender de la ayuda de su compañero de apoyo, ya que de ser así, no serían capaces de desarrollar las habilidades necesarias para tomar decisiones o tener autodeterminación (Wenzel y Rowley, 2016).

Teniendo en cuenta el tener un compañero de apoyo, éste también podría ser con quien pueda realizar los trabajos en grupo, aunque lo importante para este alumno será definir previamente con los compañeros con los que haga los trabajos los roles que cada uno desarrollará, así como los horarios en los que trabajará o se realizarán los debates para llevar a cabo dicho trabajo. Esto puede ser otro reto para conseguir que aumente la gestión de la planificación debido a que deberá de administrar el tiempo que dedique en un trabajo en

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

grupo y en el resto de las tareas que tenga pendientes. Además, relacionarse con sus compañeros supone el hecho de poder hablar con ellos, de manera que puedan compartir con él nuevas técnicas de estudio que sean beneficiosas para su uso en un futuro, y por tanto, esto puede suponer un incremento en los niveles de motivación.

Otro aspecto importante en cuanto al contexto, en clase es preferible que se sienta en el mismo sitio siempre, con el fin de evitar cambios que puedan perturbar su rutina. Por otro lado, las actividades en clase que impliquen la participación en voz alta o debates en pequeños grupos pueden suponer otro gran reto, ya que en este alumno es característica su introversión. Como ya hemos dicho anteriormente, en debates con otros alumnos sería bueno que estuviera con sus compañeros habituales con los que realiza trabajos en grupo ya que se relaciona más con ellos.

Estas son algunas de las intervenciones más importantes que pueden ser llevadas en un futuro para este alumno con el fin de que el aprendizaje sea más efectivo y por consiguiente, pase a ser autorregulado.

Entre las limitaciones encontradas a la hora de realizar el trabajo se encuentran la poca bibliografía que hay respecto al TEA en el contexto de la educación universitaria. Podemos ver como la mayoría de la bibliografía se centra en conductas de niños TEA en el colegio, y a medida que van creciendo en edad los artículos relacionados van disminuyendo. Así mismo, la mayoría de bibliografía actual a la hora de referirse a individuos con asperger, utilizan la nomenclatura del DSM-5 en la cual éste pasa a ser englobado por el término TEA. Debido a esto la mayor parte de la bibliografía para hablar en concreto del asperger es menos actual. Por último, otra de las limitaciones ha sido el tiempo disponible para llevar a cabo el trabajo. A causa de esto, en esta investigación sólo se pudo tomar una única medida del estudiante por tanto no se puede llevar un seguimiento de él durante todo este curso para ver si ha fluctuando la manera en la que aprende o estudia.

Referencias

- Alonso, N., Belinchón, M., Blanco, R., Cáceres, D., de Diego, M., Frías, C., Frontera, M., Giménez, A., Martínez, M.A., Murillo, E., Nieto, C. y Saldaña, D. (2009) Apoyos universitarios a personas con Trastornos Autistas “APÚNTATE”. *Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con Síndrome de Asperger: Necesidades y propuestas de actuación*. Cantoblanco (Madrid): Universidad Autónoma de Madrid.
- Amieiro, N., Suárez, N., Cerezo, R., Rosário, P., y Núñez, J. C. (2018). Inventario de procesos de estudio (IPE-ES) para estudiantes universitarios: estudio de su fiabilidad y validez. *Publicaciones*, 48(1), 183–196.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7332>
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª. ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista Educación*, 332, 55–73.
- Confederación Asperger España. (s. f.). Origen del síndrome y epidemiología. Recuperado 2 de agosto de 2021, de https://www.asperger.es/asperger_origen_epidemiologia.html
- de la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., y Cardelle-Elawar, M. (2014). Personal Self-Regulation and Regulatory Teaching to predict Performance and Academic Confidence: new evidence for the DEDEPRO Model™. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 597–620.
<https://doi.org/10.14204/ejrep.34.14031>
- González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 9(25), 158-179 <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

Leach, J., Birnie, J. (2006). *Developing an inclusive curriculum for students with mental health issues and students with asperger syndrome*. Gloucestershire, Reino Unido: Geography Discipline Network.

Martín Blanco, J. (2020). El impacto de la pandemia de la COVID19 en los derechos humanos de las personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2), 71–92. Recuperado de <http://redcdpd.net/revista/index.php/revista/article/viewFile/210/119>

Navea, A. (2015) *Un estudio de la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)]. Repositorio Institucional de la UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Anavea/NAVEA_MARTIN_A_NA_Tesis.pdf

Núñez, J. C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., y Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002>

Olivar, J. S., y de la Iglesia, M. (2011). Trastorno de Asperger y trastorno del espectro del autismo: de la clarificación diagnóstica a la intervención en contextos naturales. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 19(3), 643–658.

Organización Mundial de la Salud. (2021, 1 junio). Trastornos del espectro autista. Recuperado 2 de agosto de 2021, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Rebollo-Catalán, M. A., García-Pérez, R., Buzón-García, O., y Vega-Caro, L. (2014). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 69–93. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2014.v25.n1.41058

Rueda Gallego, P., y Fernandez Berrocal, P. (2011). Reconocimiento emocional y empatía en Síndrome de Asperger: Discrepancias entre autopercepción y ejecución. En *La investigación en motivación y emoción : contribuciones de jóvenes investigadores en formación*. Editorial Universidad Autónoma de Madrid (pp. 86–104). <https://doi.org/10.15366/inv.motiv.emo2012>

Sáez, J. M. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Madrid, España: UNED.

Sampascual, G. (2010). *Psicología de la Educación* (Vol. 1). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Santiago, F. (2019). Factores que afectan el progreso académico de los estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista: Rol del profesional del Trabajo Social. *Voces desde el Trabajo Social*, 7(1), 134-157. <https://doi.org/10.31919/voces.v7i1.78>

Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pineda, J. A., & Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86–97.

Wenzel, C., y Rowley, L. (2016). Teaching social skills and academic strategies to college students with Asperger's Syndrome. *TEACHING Exceptional Children*, 42(5), 44–50.

Anexos

Anexo 1: ARATEX-R (Nuñez et al., 2015)

1. Antes de empezar a trabajar con un texto, si considero que la tarea me va a resultar aburrida, me animo a mí mismo diciéndome que podré hacer algo que me guste cuando termine.
2. Antes de empezar a estudiar me aseguro de tener a mano todo el material que pueda necesitar (diccionario, lápiz y papel, etc.).
3. Mientras estoy estudiando, me animo recordándome que comprender y aprender el texto depende de que me esfuerce lo suficiente.
4. Cuando termino el texto, compruebo si lo he comprendido todo bien.
5. Si no he conseguido comprender y aprender bien el texto, intento buscar las causas para evitar que me pase lo mismo la próxima vez.
6. Después de trabajar un texto, utilizo la experiencia de cómo organicé el tiempo y los cambios que tuve que hacer el tiempo que iba a tardar, si me llevó más tiempo del que había pensado, etc.).
7. Antes de empezar a estudiar, me paro a decidir las actividades y estrategias que voy a realizar, planificando cómo voy a leer y estudiarlo.
8. Antes de empezar a estudiar un texto, si me parece inútil o poco interesante, intento motivarme recordándome lo importante que es aprenderlo para poder aprobar el examen y la asignatura, y así acabar el curso, la carrera.
9. Antes de empezar a estudiar me planifico el tiempo que puedo necesitar dedicar a comprender y aprender el texto, y cómo voy a distribuirlo entre las distintas actividades que tengo que realizar.
10. Mientras voy leyendo, me doy cuenta de si me surge algún problema para comprender el texto y me cuestiono sobre qué puedo hacer para solucionarlo.
11. Mientras estudio, ante las dificultades que me desaniman, intento hacer algo para sentirme mejor como recordarme lo bien que me sentiré cuando consiga aprender el texto.

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

12. Mientras estoy estudiando, considero si mi planificación fue correcta, o si tengo que modificarla (porque voy a necesitar más tiempo, porque me va a sobrar, etc.).
13. Cuando termino el texto, si no he comprendido bien me paro a pensar cómo lo hice y qué podría mejorar para comprender mejor la próxima vez.
14. Después de intentar estudiar un texto, reflexiono sobre el esfuerzo que tuve que dedicarle y utilizo esta experiencia para planificar mi actividad en futuras tareas similares.
15. Antes de empezar a estudiar, si me parece difícil me animo recordándome que cuando me esfuerzo suelo tener buenos resultados a la hora de comprender y aprender textos escritos.
16. Antes de empezar a estudiar, si hay demasiado ruido u otros aspectos que me impidan concentrarme, hago algo para procurarme un ambiente tranquilo y sin distracciones.
17. Mientras estoy intentado comprender, si no puedo extraer la idea de una oración importante, hago distintas actividades para aclarar su significado
18. A medida que voy leyendo, intento relacionar las distintas ideas que voy extrayendo del texto.
19. Con el fin de comprender el texto que estoy leyendo, intento relacionar las distintas ideas que voy extrayendo del texto.
20. Mientras voy leyendo, intento ir relacionando las ideas más importantes para encontrar la organización general del texto.
21. Para comprender bien un texto, trato de unir la nueva información que me aporta con lo que ya sé sobre el tema.
22. Cuando me pongo delante de un texto me pregunto si tengo los conocimientos previos necesarios para poder aprender algo de él.
23. Al terminar de intentar estudiar un texto, me doy cuenta de las cosas que he hecho que me han funcionado y me planteo posibles cambios en la forma que haré la tarea la próxima vez.

ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ALUMNO TEA

Anexo 2: IPE-ES (Amieiro et al., 2018)

1. Pido a los profesores que me digan exactamente la materia que entra en el examen parcial/final. Porque sólo estudio eso.
2. Pienso que es importante invertir tiempo y esfuerzo en intentar relacionar los contenidos nuevos que estudio con lo que ya sé sobre el tema.
3. Pienso que para tener buenas notas lo mejor es repetir las ideas y frases que los profesores dicen en las clases.
4. Estudio diariamente a lo largo del curso y reviso los apuntes regularmente.
5. Estudio solo durante los días anteriores a los exámenes.
6. Me gusta estudiar. Cuando estudio intento comprender y decir con mis palabras lo que está escrito en los libros/apuntes.
7. Pienso que completar los apuntes con informaciones adicionales es una pérdida de tiempo (es suficiente con estudiar sólo por los apuntes tomados en clase, por los apuntes de compañeros o por páginas del libro con la materia que va a entrar en el examen).
8. Después de una clase o una lectura de un texto, releo los apuntes o notas que he tomado para asegurarme de que están claros y los he entendido bien.
9. Trabajo y estudio sólo lo que considero suficiente para aprobar.
10. Estudio por la satisfacción que me produce comprender las respuestas a los “porqués”.
11. En la mayoría de asignaturas, creo que se debe estudiar sólo lo suficiente para aprobar.
12. Cuando recibo exámenes/trabajos corregidos, leo con cuidado las correcciones hechas e intento comprender las causas de mis errores.