



REVISTA INTERNACIONAL DE

# ESTUDIOS en EDUCACIÓN

## Estudios

Jorge Omar Trisca y  
Tevni Grajales Guerra

**1**

Relación del estilo de diseño y del tipo de tutoría de cursos en línea con la regulación metacognitiva autopercebida del aprendizaje

Pág. 1

Sonia Krumm de Nikolaus

**2**

Percepción docente del juego preescolar en escuelas urbanas y suburbanas de Montemorelos, México

Pág. 10

Eliana Marisa Tonello

**3**

Influencia del clima social familiar sobre la relación del adolescente con su grupo de pares y con su mejor amigo

Pág. 27

Vicente León Vázquez

**4**

Resultados obtenidos por las instituciones primarias adventistas chilenas en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

Pág. 42

## Reflexiones

Enoc Iglesias Ortega

**5**

El individualismo: una mirada desde la perspectiva cristiana

Pág. 57

## Reseñas

Luciano González

**6**

La educación y su rol en la formación de actitudes hacia una cosmovisión sobre los orígenes

Pág. 63



# EQUIPO EDITORIAL

---

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Fernando Aranda Fraga, Edgar Araya Bishop,  
Viviana Veizaga, Juan Alberto Díaz, Tevni Grajales Guerra,  
Donald Jaimes Zubieta, Vicente León Vázquez

Asistentes editoriales: Nelson Barría, Violeta Hernández Álvarez,  
Alfonso Paredes Aguirre, Miguel Ángel Roig, Noel Ruiloba, Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Nely Esparcia de Finuchi, Emilio García Marenko,  
Nilde Mayer de Luz, Alberto Moncada Gil, Luis Alberto del Pozo, Manuel Wong

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Roberto Badenas,  
Fernando Canale, William Roberto Darós, Donna Habenicht, Hernán D. Hammerly,  
Julián Melgosa, Julián Miranda Torrez, José Eduardo Moreno, Raúl Lorenzo Posse,  
Johnny Ramírez, Humberto Mario Rasi, María Cristina Richaud de Minzi,  
Horacio J. A. Rimoldi, Roberto Rodríguez Gómez, Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN, Año 7, No. 1, enero - junio de 2007. Publicación semestral de la Universidad de Morelos en coedición con la Universidad Adventista del Plata, la Universidad Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista de Chile, la Corporación Universitaria Adventista de Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros, Morelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750, [www.um.edu.mx](http://www.um.edu.mx), [vkorniej@um.edu.mx](mailto:vkorniej@um.edu.mx). Editor responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico 2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas en la Revista no son necesariamente las del editor o de los editores asociados, sino de los autores de los artículos. Av. Libertad 1300 Pte., Morelos, Nuevo León, C.P. 67510.

## Estudios

- 1 Relación del estilo de diseño y del tipo de tutoría de cursos en línea con la regulación metacognitiva autopercebida del aprendizaje de la Universidad Autónoma de Nuevo León  
*Jorge Omar Trisca y Tevni Grajales Guerra*
- 10 Percepción docente del juego preescolar en escuelas urbanas y suburbanas de Montemorelos, México  
*Sonia Krumm de Nikolaus*
- 27 Influencia del clima social familiar sobre la relación del adolescente con su grupo de pares y con su mejor amigo  
*Eliana Marisa Tonello*
- 42 Resultados obtenidos por las instituciones educativas primarias adventistas chilenas en las pruebas del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE)  
*Vicente León Vázquez*

## Reflexiones

- 57 El individualismo: una mirada desde la perspectiva de la educación cristiana  
*Enoc Iglesias Ortega*

## Reseñas

- 63 La educación y su rol en la formación de actitudes hacia una cosmovisión sobre los orígenes  
*Luciano González*

## **RELACIÓN DEL ESTILO DE DISEÑO Y DEL TIPO DE TUTORÍA DE CURSOS EN LÍNEA CON LA REGULACIÓN METACOGNITIVA AUTOPERCIBIDA DEL APRENDIZAJE**

Jorge Omar Trisca  
*Universidad de Montemorelos, México*  
Tevni Grajales Guerra  
*Andrews University, EE. UU.*

### RESUMEN

*La presente investigación procuró determinar si la presentación de los materiales y el tipo de tutoría modifican la percepción de la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes y de qué manera afectan a esta percepción el nivel de habilidades previas en el uso de la informática y la edad, al participar de un curso en línea. La investigación es empírica, cuantitativa, a partir de un diseño experimental factorial  $2 \times 2$ . Los participantes fueron divididos en cuatro grupos que combinaban dos estilos de diseño y dos tipos de modalidad de función tutorial. Se aplicó el análisis de varianza univariante y con control de covariantes (ANCOVA) para observar el comportamiento de la variable dependiente regulación metacognitiva. Se encontró que ninguno de los cuatro grupos produjo cambios significativos en la percepción de la regulación metacognitiva. De la misma manera, se puede afirmar que no hay relación significativa entre el nivel de habilidades previas y la regulación metacognitiva autopercebida y tampoco se observa una relación significativa entre la edad y la regulación metacognitiva.*

*Palabras clave:* educación en línea, regulación metacognitiva, autorregulación

### Introducción

El amplio desarrollo que han tenido en los últimos años las telecomunicacio-

nes ha posibilitado el aprendizaje en línea. Por ello, parece importante examinar qué cambios se producen en los procesos cognitivos y metacognitivos de los alumnos que incursionan en un aprendizaje en línea.

---

Jorge Omar Trisca, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos; Tevni Grajales Guerra, School of Education, Andrews University.

Dos aspectos se destacan por su importancia en esta modalidad: la estructuración de los contenidos y la labor del docente o tutor.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Jorge Trisca, Departamento de Desarrollo de la Educación a Distancia, Universidad de Montemorelos, Av. Libertad 1300 Pte., Montemorelos, Nuevo León, México. CP 67530. Correo electrónico: jorgetrisca@gmail.com

Otro aspecto fundamental tiene que ver con los alumnos y sus capacidades autorregulatorias para llevar adelante un curso en línea.

De acuerdo con la literatura existente, el aprendizaje en línea requiere que los contenidos estén cuidadosamente elaborados en cuanto a la producción, distribución y uso (Juárez de Perona, s.f.). En la producción adquiere preponderancia el trabajo de grupos colaborativos de profesores que organizan el material atendiendo a las cuestiones pedagógicas, mientras que en la distribución del material importa que su presentación induzca a los estudiantes a adentrarse con interés en su contenido. El uso de dichos materiales debe favorecer la realización de las actividades que se asignan al contenido. Con respecto a la función del maestro, este no solamente actúa como un guía o facilitador del aprendizaje, sino que es un interventor en todo el proceso educativo (Oliver y Omari, 1999), lo que implica un mayor compromiso que solo el de supervisar las tareas o actividades.

No menos importante, en los alumnos, son sus capacidades para llevar adelante un curso en línea. Parece que no basta con saber que ellos son los responsables de su aprendizaje; es fundamental que también desarrollen ciertas habilidades, tales como la regulación metacognitiva, que les permitirá sortear exitosamente esta situación de aprendizaje (Anderson, 2004).

En este trabajo, por autorregulación se hace referencia a todo tipo de regulación llevada a cabo por el propio sujeto y que incluye la regulación metacognitiva y cognitiva, en relación con el proceso de aprendizaje.

En el aprendizaje en línea el comportamiento autorregulado se vuelve un aspecto crítico (King, Harner y Brown, 2000). El estudiante autorregulado será más efectivo en la educación a distancia que aquellos estudiantes que tienen pro-

blemas en el área de la autorregulación. De la misma manera, el estudiante con buena autorregulación es probable que disfrute y se matricule para clases futuras en la modalidad de estudios en línea.

Ahora bien, todo estudiante tiene un concepto estimativo acerca de su propia regulación metacognitiva. Si la educación a distancia comporta habilidades de regulación metacognitiva por parte de los estudiantes, se hace necesario indagar de qué manera el aprendizaje en línea contribuye al mejoramiento de estas habilidades. Es más, cabe preguntarse qué sucede en el caso de los alumnos que se inscriben en un curso a distancia y no han adquirido estas habilidades autorregulatorias. También podría preguntarse qué aspectos de la educación en línea contribuyen más al desarrollo de la regulación metacognitiva. También podría cuestionarse si es determinante para el logro de los objetivos en los cursos en línea el dominio previo de las herramientas tecnológicas y por último si la edad de los estudiantes afecta la percepción de los procesos autorregulatorios en un curso en línea.

El estudio aquí reportado se propuso indagar si la presentación de los materiales y el tipo de tutoría modifican la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes, atendiendo también, como covariantes, si el nivel de habilidades previas en el uso de la informática y la edad afectan los procesos metacognitivos.

#### Método

El trabajo se encuadra dentro de un modelo experimental denominado diseño factorial. Se denomina factor a cada variable independiente que para este trabajo son dos: estilo de diseño web y la modalidad de la función tutorial. De

modo que se conforma un diseño factorial  $2 \times 2$ . Además, en este diseño se tomaron dos variables que funcionaron como variables de control: la edad y el nivel de habilidades previas en el uso de la tecnología de información y comunicación (TIC).

Este trabajo utilizó como instrumento de medición el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), una adaptación al español del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (McClendon, 1996), en la modalidad de pretest y postest.

Para examinar el nivel de habilidades previas, al inicio del curso se requirió a los participantes una serie de actividades tendientes a evaluar el manejo de las herramientas de la tecnología y la comunicación.

En cuanto a la población escogida para esta investigación fueron alumnos universitarios o que habían finalizado una carrera universitaria. Se constituyó una muestra de 170 estudiantes. Los estudiantes fueron divididos en cuatro grupos mediante una selección aleatoria e identificados por colores. Los que completaron los informes y actividades, aunque sea en forma parcial, además de los cuestionarios pertenecientes a la investigación, fueron 61 sujetos, 28 varones y 33 mujeres. De manera que la investigación se circunscribió a los sujetos ( $N = 61$ ) que participaron activamente en el curso. Las edades variaron desde los 18 hasta los 51 años. El promedio de edad fue de 25.70, en tanto que la desviación estándar fue de 7.29. El 77% de los participantes se encontraron en la franja etaria de los 18 a 27 años.

A partir de esta muestra los grupos del diseño factorial quedaron configurados con 24 sujetos para el grupo ama-

rillo, 13 para el grupo azul, 10 para el grupo rojo y 14 sujetos para el grupo verde.

### *Hipótesis*

Las hipótesis para esta investigación fueron las siguientes:

Hi<sub>1</sub>: El estilo de diseño web y el tipo de tutoría contribuyen al cambio de la regulación metacognitiva autopercibida por los estudiantes de un curso en línea del primer semestre del 2005, independientemente de la edad y de su nivel de habilidades previas en el uso de la informática.

Hi<sub>2</sub>: Existe una relación significativa entre el nivel de habilidades previas en el uso de las herramientas tecnológicas y el cambio de la regulación metacognitiva autopercibida por los estudiantes al participar en un curso en línea.

Hi<sub>3</sub>: Existe una relación significativa entre la edad del estudiante y el cambio en la regulación metacognitiva autopercibida por los estudiantes al participar en un curso en línea.

### *Procedimientos para el análisis de datos*

Se aplicó el análisis de varianza univariante y con control de covariantes (ANCOVA) para observar el comportamiento de la variable dependiente regulación metacognitiva entre los grupos determinados por las variables independientes diseño web y modalidad de la función tutorial, controlando el efecto de las covariantes nivel de habilidades previas y edad.

### *Análisis previos de los datos*

Antes de los análisis estadísticos se procedió a la aplicación de ciertos procedimientos estadísticos para la detección de casos atípicos y datos ausentes a

fin de asegurar que la información estuviese bien suministrada.

Dado el alto índice de deserción (167 sujetos) se hizo necesario asignar un tratamiento a los sujetos que tuvieron datos ausentes, pero que eran candidatos al análisis estadístico porque poseían información básica.

### Resultados

Al realizar el análisis de covarianza se encontró que no tuvieron efecto significativo la covariante edad ( $F_{(1,53)} = 2.655, p = .109$ ) ni la covariante nivel de habilidades previas ( $F_{(1,53)} = 0.671, p = .416$ ) sobre la variable dependiente. Para el caso de las variables controladas, tampoco mostraron efectos significativos el diseño web ( $F_{(1,1004)} = 0.006, p = .951$ ) ni la modalidad de la función tutorial ( $F_{(1,1039)} = 1.001, p = .495$ ) sobre el valor de la regulación metacognitiva. Finalmente el efecto combinado de las variables independientes diseño web y modalidad de la función tutorial sobre la regulación metacognitiva tampoco fue significativo ( $F_{(1,53)} = 1.499, p = .226$ ).

En cuanto a las relaciones entre la variable dependiente regulación metacognitiva autopercibida y las covariantes nivel de habilidades previas en el uso de las herramientas tecnológicas y edad, se encontró que éstas no fueron significativas.

Se encontró que el 85.2% de los sujetos no habían participado previamente en un curso en línea.

Parece que el cambio de escenario de aprendizaje afectó moderadamente a la mayoría de los estudiantes, ya que el 64.11% de ellos abandonó el curso en sus inicios. Del grupo de alumnos que avanzaron en el curso ( $N = 61$ ), el 83% puntuó en el postest con valores más bajos que en el pretest.

El uso de un agente pedagógico en el diseño web no fue relevante con respecto al comportamiento de la variable dependiente.

Finalmente, la mayoría de los alumnos entregaron sus actividades fuera de fecha y prácticamente al final del curso.

### Discusión

La hipótesis 1 sostenía que el estilo de diseño web y el tipo de tutoría contribuyen al cambio de la regulación metacognitiva autopercibida por los estudiantes de un curso en línea del primer semestre del 2005, independientemente de la edad y de su nivel de habilidades previas en el uso de la informática.

Los participantes fueron expuestos a los tratamientos que combinaban dos estilos de diseño y dos tipos de modalidad de función tutorial en un diseño experimental  $2 \times 2$ .

De acuerdo con el análisis estadístico aplicado, se encontró que ninguno de los tratamientos del diseño experimental produjo cambios significativos en la regulación metacognitiva autopercibida por los estudiantes que participaron del curso en línea. De acuerdo con esto, es probable que los factores diseño web y modalidad de la función tutorial estén más relacionados con los aspectos motivacionales de los estudiantes que con la regulación metacognitiva.

Visto desde otra perspectiva, existen varias razones posibles sobre la ausencia de cambios en la regulación metacognitiva de los estudiantes.

En primer lugar, es factible que los tratamientos implementados no coincidieran con el modo de regulación metacognitiva de los participantes. También puede ser que no hicieron uso de su regulación metacognitiva para realizar las actividades previstas. Probablemente

la falta de experiencia previa en esta modalidad de enseñanza pudo haber afectado directamente la aplicación de sus estrategias de regulación metacognitiva. Otra razón posible es que factores como el contexto social y físico interfirieron en el despliegue de la regulación metacognitiva de los estudiantes, o bien que ante la carencia de estrategias eficaces de autorregulación, asumieron el dominio otros factores.

Inclusive para los estudiantes puede haber sido más importante terminar las actividades antes que aplicar sus estrategias autorregulatorias.

Por otra parte, es posible que al responder los cuestionarios los estudiantes hayan tenido dificultades para informar objetivamente sobre sus habilidades autorregulatorias, porque no fueron conscientes de cómo eligen sus propias estrategias debido a que muchos de estos procesos son altamente automatizados, al menos en los adultos. En principio, cualquiera, algunas o todas estas razones en conjunto pudieron estar afectando para que no se percibieran cambios en la regulación metacognitiva autopercibida por los participantes por acción del diseño web y la modalidad de función tutorial.

En la segunda hipótesis se afirmaba que existe una relación significativa entre el nivel de habilidades previas en el uso de las herramientas tecnológicas y el cambio en la regulación metacognitiva autopercibida por los estudiantes al participar en un curso en línea.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede afirmar que no existe relación significativa entre el nivel de habilidades previas y la regulación metacognitiva autopercibida.

Para explicar este resultado, hay que señalar que el 62.3% de los estudiantes

realizó como máximo la tarea 1, que implicaba el uso del correo electrónico. La regulación metacognitiva opera en los mecanismos de autorregulación con el fin de realizar una tarea adecuadamente, comprobar el resultado obtenido y planificar el siguiente curso de acción. Entonces, como las habilidades previas son aprendizajes que fueron adquiridos antes de iniciar el curso, éstas ya estarían incorporadas como estrategias que la persona podría usar en su regulación metacognitiva. Pero, como las habilidades previas fueron evidentemente escasas, parece factible entonces que no hayan modificado de manera alguna la percepción de la regulación metacognitiva del sujeto, de forma tal que al enfrentar el curso en línea la regulación metacognitiva no se vio afectada por las habilidades previas.

La hipótesis 3 sostenía que existe una relación significativa entre la edad del estudiante y el cambio de su percepción de la regulación metacognitiva autopercibida al participar en un curso en línea. Los resultados indicaron que no hay una relación significativa entre la edad y la regulación metacognitiva autopercibida.

Los resultados de esta investigación coinciden con las investigaciones actuales (Miles y Stine-Morrow, 2004; Touron y Hertzog, 2004) que establecen que no habría diferencias en la percepción de la regulación metacognitiva teniendo como criterio las edades. En resumen, más allá de la edad, todas las personas tienen dificultades al momento de manejar su regulación metacognitiva. En este estudio se observó que los que dieron muestras de regulación metacognitiva eran individuos de diferentes edades. Los jóvenes pudieron haber calculado mal las implicaciones de llevar adelante

un curso en línea mientras que los adultos pudieron haber creído que podrían realizar el curso sin dificultades con sus formas habituales de estudio. Sucede que un curso en línea exige mayores habilidades de regulación metacognitiva. La literatura en general sostiene que parece importante que la educación a distancia, que abarca el aprendizaje en línea, induzca al desarrollo de determinadas habilidades cognitivas de alto nivel (Notar, Wilson y Ross, 2002). De hecho, el comportamiento autorregulado se vuelve un aspecto crítico en el aprendizaje (Peeverly, Brobst, Graham y Shaw, 2003) y en el aprendizaje en línea (King et al., 2000). Parece claro entonces, que la regulación metacognitiva es necesaria para los cursos en línea y que su desarrollo no está condicionado a la edad del individuo.

El trabajo de investigación permitió adquirir información relevante de otros aspectos concomitantes, los cuales se discuten a continuación.

El 85.2% de los participantes no habían participado en ningún curso en línea antes de esta investigación. Este fenómeno parece ser determinante en el desarrollo de los procesos regulatorios metacognitivos (McManus, 2000). De hecho, como no se observaron cambios en la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes podría ser factible que la inexperiencia ocupó un papel decisivo en el comportamiento de los estudiantes (Karsenti, Larose y Nuñez, 2002).

Probablemente un entrenamiento previo en la regulación metacognitiva de su aprendizaje (Azevedo y Cromley, 2004) podría haber contribuido para que los estudiantes estuvieran en mejores condiciones para aprovechar el curso en línea.

Un aspecto relevante tiene que ver con el cambio de escenario en cuanto al aprendizaje. En efecto, ha de recordarse que la deserción alcanzó el 64% de los inscriptos, conducta que parece estar estrechamente vinculada con la ausencia de regulación metacognitiva. En general los autores sostienen que el estudiante autorregulado planea, monitorea, regula y controla su cognición, motivación, conducta y contexto. Si esto es así, quizá una de las causas por la que se tuvo un alto nivel de abandono del curso podría deberse a una percepción errónea de su regulación metacognitiva (Wolters y Rosenthal, 2000). Parece, que el cambio de escenario de aprendizaje desde el aula presencial al aula virtual genera dificultades a los estudiantes (Nelms, 2001).

Se piensa que la modalidad de la función tutorial no afectó por la inexperiencia de los estudiantes en los cursos en línea y el hecho de que la comunicación predominante en los ámbitos educativos presenciales es oral.

En síntesis, podría decirse que los resultados encontrados en esta investigación mostrarían que cuando los niveles de regulación metacognitiva son bajos la complejidad de un curso en línea coloca al estudiante ante circunstancias difíciles de manejar.

Un 83% de la muestra puntuó en el postest con valores más bajos que en el pretest. Pareciera que el pasar por la experiencia de un curso en línea le afectó moderadamente en su percepción de su regulación metacognitiva final, aunque no significativamente. Probablemente los alumnos hayan tenido una idea estimada un tanto equivocada de su regulación metacognitiva inicial (Wolters y Rosenthal, 2000), de modo que el cambio de escenario de aprendizaje

acercó la valoración de la percepción de la regulación metacognitiva a niveles más reales.

En cuanto al diseño web alternativo que incorporaba la acción de un agente pedagógico, en este trabajo no se encontró efecto significativo de los diseños que incluían al agente.

Finalmente, se observó que la mayoría de los alumnos entregaron sus actividades fuera de fecha y prácticamente al final del curso. Este fenómeno de procrastinación reafirmaría la idea de que una regulación metacognitiva baja genera un sentido de incapacidad para la realización de la tarea (Ferrari y Tice, 2000; Wolters, 2003).

Pero también es posible ensayar otra explicación desde el plano teórico. Se supone que el buen uso de la regulación metacognitiva es un proceso que aumenta el aprendizaje. Sin embargo, también se da el caso de estudiantes que avanzan en sus tareas escolares sin hacer uso de la regulación metacognitiva (Ablard y Lipschultz, 1998). De manera que es posible que los sujetos de esta investigación no informaran cambios en la percepción de la regulación metacognitiva simplemente porque la regulación metacognitiva como proceso aplicado al aprendizaje estuvo ausente. Con todo, está claro que hubo un interés por parte de los alumnos por concluir la materia, pero pareciera que lo que importaba era terminar la tarea y no tanto aplicar las estrategias de regulación. Estas conductas coinciden en general con los comportamientos de la clase presencial, pero lo que sucede es que en una clase en línea se hacen por demás evidentes, ya que en esta modalidad hay una mayor responsabilidad de parte del alumno. Es inevitable echar una mirada crítica sobre los actuales esquemas de aprendizaje de la

educación presencial, porque esa es la experiencia previa que tuvieron los sujetos de esta investigación.

Por otro lado, el esfuerzo para desarrollar conductas autorregulatorias va en dirección opuesta al pensamiento posmoderno prevaleciente en la sociedad. El hecho de que los estudiantes hayan manifestado una actitud preliminar positiva con respecto al curso contrasta claramente con el alto índice de deserción a su inicio. En definitiva las actitudes de los estudiantes en general son semejantes a las esperadas en una cultura posmoderna. Tal vez los cursos en línea son bien vistos porque resaltan el individualismo como virtud—valorada por cierto en la filosofía posmoderna—, pero caen en descrédito cuando además de individualidad hay que agregarle responsabilidad, constancia y dedicación, entre otros atributos.

Se considera que habrá de profundizarse la investigación en este campo, porque la enorme mayoría de las investigaciones han sido hipotéticas, teóricas o descriptivas más bien que empíricas.

De acuerdo con la información obtenida mediante la investigación y al análisis de la literatura pertinente a dicha información se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Los resultados obtenidos señalan que ninguno de los dos estilos de diseño web implementados lograron cambios significativos en el valor de la regulación metacognitiva autopercibida por los estudiantes.
2. Ninguno de los dos tipos de modalidad de función tutorial implementados produjo cambios significativos en la regulación metacognitiva autopercibida por los participantes.
3. La combinación de las modalidades de función tutorial y los diseños web

no lograron cambios significativos en el valor de la regulación metacognitiva autopercebida por los participantes.

4. En cuanto a la relación entre el nivel de habilidades previas en el uso de las herramientas tecnológicas y la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes al participar en un curso en línea, no se estableció ningún valor significativo.

5. En esta investigación se ha visto que no existe una relación significativa entre la edad de los estudiantes y su regulación metacognitiva autopercebida al participar en un curso en línea.

6. En este trabajo no se encontró efecto significativo de los diseños que incluían al agente pedagógico, con respecto a la variable dependiente.

Del estudio se pueden derivar algunas implicaciones, que se detallan seguidamente. Dado que el 85.2% de los participantes no habían cursado ninguna asignatura en línea antes de la investigación, con la consecuente falta de entrenamiento previo en la regulación metacognitiva, es posible que los estudiantes no estuvieran en condiciones de aprovechar el curso en línea.

Asimismo se observó una deserción en los inicios del curso de un 64% de los participantes, lo que implicaría que una de las causas por la que se tuvo un alto nivel de abandono del curso podría ser, precisamente, la falta de regulación metacognitiva de los sujetos, específicamente en las tareas de aprendizaje.

Las comunicaciones de los estudiantes estuvieron más relacionadas con cuestiones técnicas al principio y luego con preguntas puntuales acerca del cumplimiento de las actividades. Los foros fueron pobremente usados y no se percibieron trabajos significativos en los grupos colaborativos. En cuanto al empleo

del correo electrónico, en ningún caso se pudo establecer una comunicación fluida por este medio. Es evidente que el cambio de escenario de aprendizaje del aula presencial al aula virtual genera dificultades a los estudiantes (Nelms, 2001).

El 83% de la muestra (N = 61) de este trabajo puntuó en el postest con valores más bajos que en el pretest. Pareciera que el pasar por la experiencia de un curso en línea los afectó en su percepción de su regulación metacognitiva, aunque no significativamente.

Finalmente se observó que la mayoría de los alumnos entregaron sus actividades fuera de fecha y prácticamente al final del curso, lo cual se debe a los efectos de la procrastinación.

## Referencias

- Ablard, K. y Lipschultz, R. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender [Versión electrónica]. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context [Versión electrónica]. En T. Anderson y F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* (pp. 271-294). Athabasca, AB, Canada: Athabasca University.
- Azevedo, R. y Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535. Recuperado el 23 de diciembre de 2005, de la base de datos de PsycArticles.
- Ferrari, J. y Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting [Versión electrónica]. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83.
- Juárez de Perona, A. (s.f.). Aprender y enseñar a distancia. Recuperado el 3 de mayo de 2004 de [http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca\\_digital/colecciones/verdocbd.jsp?Documento=107675](http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/colecciones/verdocbd.jsp?Documento=107675)
- Karsenti, T., Larose, F. y Nuñez, M. (2002, 16 de enero). La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil [Versión electrónica]. *Revista*

## ESTILO DE DISEÑO Y TIPO DE TUTORÍA DE CURSOS EN LÍNEA

- Electrónica de Investigación Educativa*, 94(1). Recuperado el 12 de noviembre de 2002, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-karsenti.html>
- King, F., Harner, M. y Brown, S. (2000). Self-regulatory behavior influences in distance learning [Versión electrónica]. *International Journal of Instructional Media*, 27(2), 147-156.
- McClendon, R. (1996). Motivation and cognition of preservice teachers: MSLQ [Versión electrónica]. *Journal of Instructional Psychology*, 23(3), 216-220.
- McManus, T. (2000). Individualizing instruction in a web-based hypermedia learning environment: nonlinearity, advance organizers, and self-regulated learners [Versión electrónica]. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 219-251.
- Miles, J. y Stine-Morrow, E. (2004). Adult age differences in self-regulated learning from reading sentences [Versión electrónica]. *Psychology and Aging*, 19(4), 626-636.
- Nelms, K. R. (2001, noviembre). *The impact of hypermedia instructional materials on study self-regulation in college students* [Versión electrónica]. Ponencia presentada en la 24th Convención anual de la Association for Educational Communications and Technology, Atlanta, Georgia. Recuperado el 26 de abril de 2004, de la base de datos PsycARTICLES.
- Notar, C., Wilson, J. y Ross, K. (2002). Distant learning for the development of higher-level cognitive skills [Versión electrónica]. *Education*, 122(4), 642-648.
- Oliver, R. y Omari, A. (1999). Using online technologies to support problem based learning: Learners' responses and perceptions. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(1), 58-79. Recuperado el 26 de abril de 2004, de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet15/oliver.html>
- Pevery, S., Brobst, K., Graham, M. y Shaw, R. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking [Versión electrónica]. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 335-346.
- Touron, D. y Hertzog, C. (2004). Distinguishing age differences in knowledge, strategy use, and confidence during strategic skill acquisition [Versión electrónica]. *Psychology and Aging*, 19, 452-466.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective [Versión electrónica]. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.
- Wolters, C. y Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies [Versión electrónica]. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.

Recibido: 3 de julio de 2006

Revisado: 27 de noviembre de 2006

Aceptado: 3 de diciembre de 2006

## PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR EN ESCUELAS URBANAS Y SUBURBANAS DE MONTEMORELOS, MÉXICO

Sonia Krumm de Nikolaus  
*Universidad de Montemorelos, México*

### RESUMEN

*Aunque no se duda de la importancia del juego para el desarrollo saludable y completo de los niños preescolares, distintas fuerzas sociales, políticas y educativas parecen confabular a favor de un olvido del juego en el Nivel Inicial y en su reemplazo, hay un mayor academicismo.*

*En este marco se buscó entender la relación existente entre la percepción de los maestros acerca del juego en el preescolar, lo que registran sus planificaciones y sus prácticas reales. Para ello se entrevistó a 46 maestros de tercer año de preescolar de la zona urbana de Montemorelos, Nuevo León, se observaron sus planificaciones y se aplicó un cuestionario de percepción del juego.*

*Los docentes perciben el juego como un elemento necesario y de gran valor educativo, pero esta percepción no se refleja en sus planificaciones ni en sus prácticas educativas, ya que el tipo de actividad que domina es la dirigida y el tipo de juego más utilizado, es el juego didáctico. Estas valoraciones muestran una incidencia directa sobre la ambientación de los salones de clase y las prácticas educativas, como se muestra en este estudio.*

*Palabras clave:* juego infantil, educación preescolar, juego didáctico

### Introducción

Encontramos históricamente una “inalienable relación entre juego e infancia, entre infancia y juego” (Glanzer, 2000, p. 15). Sin embargo, en la Educación Inicial se favorecen cada vez menos los tiempos y espacios para esta

actividad. Las nuevas tendencias y legislaciones educativas han ido reemplazando el juego libre por actividades más estructuradas y exigencias curriculares que no dan lugar al juego natural del niño.

La Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (IPA) ha denunciado estas tendencias alarmantes y su impacto negativo en el desarrollo del niño. La indiferencia de la sociedad ante la importancia del juego, el énfasis desmedido en los estudios teóricos y académicos en las escuelas, el creciente número de niños que trabajan y sus condiciones de trabajo insalubres, la constante exposición de los niños a la guerra, la violencia, y la explotación, el

---

Sonia Krumm de Nikolaus, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Sonia Krumm de Nikolaus, Área de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos, Av. Libertad 1300 Pte., Apartado 16, Montemorelos, Nuevo León, México 67530. Correo electrónico: soniakrumm@hotmail.com

sobreénfasis en la competencia y el ‘ganar a toda costa’ en los juegos deportivos de los niños, alerta a padres y docentes a reconsiderar el tema del juego infantil (IPA, 1996).

Los niños necesitan jugar para vivir y crecer saludablemente. Necesitan jugar para aprender a interactuar con sus pares y desarrollar hábitos sociales como la empatía, la solidaridad, el respeto, la independencia, la expresión y comprensión de los sentimientos (Shapiro, 1997).

Huizinga (1987) ha definido el juego como una acción o actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada pero imperiosa, provista de un fin en sí mismo. El mismo iría acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y con la conciencia de ser de otro modo en la vida real.

Para Schiller “el hombre sólo juega en cuanto es plenamente tal, y sólo es hombre completo cuando juega” (Cañeque, 1993, p. 4). Winnicott (1979) sostiene que el juego es por sí mismo una terapia. Freud sostiene que el juego a) se basa en el principio del placer; b) logra la transformación de lo pasivo en activo, merced a lo cual el niño obtiene la vivencia de dominio de sus experiencias traumáticas; c) satisface la compulsión a la repetición y d) lo opuesto al juego no es lo serio sino lo real (Cañeque, 1993, p. 5).

Piaget (1974) considera al juego como el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanente, que harán de él su complementario en el pensamiento operatorio o racional.

Froebel, el “padre de los jardines de infantes”, consideró al juego como el medio más adecuado para introducir a

los niños al mundo de la cultura y a la sociedad. El juego es un germen del trabajo y desempeña un papel tan importante en la infancia como lo es el trabajo para el adulto. El juego es fin y medio. Fin, porque es la manifestación libre y espontánea del interior, que origina el gozo; medio en cuanto que representa un ensayo del universo de la cultura y el trabajo creativo (Cuellar Pérez, 1992).

María Montessori centró su método educativo en el “trabajo” infantil, nombre para todas las actividades que el niño realiza, pues el juego, para el infante es la ocupación principal. Confió un gran valor educativo al juego con elementos especialmente diseñados para el desarrollo cognitivo. Sin embargo recomendó de igual manera los objetos poco estructurados como lo son el barro, la arena, el agua y todo material que se puede usarse libremente con múltiples propósitos (Montessori, 1966, 1979).

Ovidio Decroly se ocupó en desarrollar materiales para estimular el juego educativo. Sostuvo que si se da espacio para el juego en cada etapa, y si se favorecen las condiciones del medio ambiente, los niños comenzarán a combinar juegos más inteligentes, con fines más conscientes y realizando mayores esfuerzos (Decroly y Monchamp, 1986).

Owen, otro precursor del Nivel Inicial, señaló en medio de las necesidades provocadas por la revolución industrial, que a través del juego y el trabajo se podía constituir el medio para crear una “sociedad de la razón”. Por su parte, Rosa y Carolina Agazzi, precursoras de los jardines de infantes en Italia, desarrollaron las potencialidades de los niños de áreas rurales a través del juego dramático y las actividades pedagógicas, de higiene y hábitos encaradas en forma de juego (Penchansky de B. y San Martín

de D., 1995).

El tratamiento del juego varía según las diversas concepciones teóricas. Los naturalistas consideran al juego como una actividad determinada por la naturaleza humana, de carácter biológico o espiritual. La incidencia del medio no es significativa. Algunos representantes de esta teoría son Gross, Lagrange, Freud, Froebel, Kant, Schiller y Spencer (Spakowsky, Label y Figueras, 1997).

Winnicott (1979), otro representante del naturalismo, sostiene que los niños reúnen objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usan al servicio de una realidad interna y personal. Los juegos se revisten de significación y sentimientos oníricos. Los instintos y las pulsiones sexuales determinan el desarrollo y la calidad del juego.

El enfoque ambientalista se presenta como opuesto al anterior, ya que sostiene que el juego está fuertemente condicionado por el medio social y cultural. Tampoco consideran al juego como una actividad natural, ya que desde sus comienzos requiere de un aprendizaje por parte de los niños, que tiene lugar a partir de sus interacciones sociales. El hecho de que el hombre sea un ser social, hace que el juego sea una actividad profundamente condicionada por factores culturales, económicos, políticos, históricos y geográficos. Sostienen este enfoque, entre otros, Huisinga, Elkonin, Bauzer, Madeiros y Vygotski. Este último escribió que “El niño ve la actividad de los adultos que lo rodean, la imita y la transforma en juego y a través del mismo adquiere las relaciones sociales fundamentales” (Spakowsky et al., 1997, p. 97).

¿Cómo inciden estos enfoques en el juego? Desde el punto de vista naturalista, el juego sería la actividad propia del

niño, en la cual el adulto no tendría ningún tipo de injerencia. Así, la participación del docente coartaría la necesidad natural del niño de manifestarse. El docente debería limitarse a acompañar el juego sin intervenir, dejando lugar a la libre expresión y elaboración de conflictos. Tampoco se fomentan las interacciones ya que este enfoque enfatiza el desarrollo individual.

El enfoque ambientalista, en cambio se centra en los aspectos sociales. Al estar sustentado por factores culturales, el papel que desempeñan los adultos actuaría como condicionante de los juegos infantiles, juegos que no son producto de la naturaleza humana sino que son aprendidos por la interacción del niño con su medio natural y social. En este sentido, el docente puede elaborar, planificar, evaluar y promover situaciones de juego. Puede favorecer las interacciones entre los niños e intervenir y modelar conductas (Spakowsky et al., 1997).

#### *Funciones del juego*

Piaget (1974), Glanzer (2000) y Cañeque (1993), entre otros autores, señalan las funciones principales que cumple el juego: (a) posibilita transitar entre la fantasía propia del pensamiento egocéntrico a la realidad; (b) permite ir adquiriendo conocimientos a través de vivencias, experimentando sensaciones, construyendo nociones y conceptos; (c) permite ver el estado general de la salud física y mental del niño, ya que la evolución del juego es un reflejo de sus avances; (d) favorece el acercamiento racional y afectivo con el adulto; (e) es un modo natural de descarga de impulsos negativos, miedos y agresividad; (f) favorece la percepción de las propias posibilidades y limitaciones físicas e intelectuales; (g) es un factor de permanente

activación y estructuración de las relaciones humanas; (h) es autorregulador, un equilibrante de las tensiones y presiones que sufre el individuo frente al medio, (i) produce aprendizajes de fuerte significación en el área física, cognitiva y socio-afectiva, (j) modela las relaciones interpersonales prescindiendo paulatinamente de ayudas externas para resolver los conflictos.

Bettelheim (1988) sostiene que el niño “tiene necesidad de magia” para dar respuesta a las preguntas que se hace acerca de la existencia y del mundo que lo rodea. La fantasía y el juego son necesarios para comenzar a comprender el mundo, y no son las respuestas científicas las que satisfacen la necesidad de comprensión.

El pensamiento psicoanalítico con respecto al juego tiene variantes, pero la mayoría “adhiera al concepto de que la educación y la escuela deben proporcionar a los niños espacio físico, recursos materiales (es decir, juguetes) y libertad intelectual para resolver sus dificultades emocionales e intelectuales tempranas” (Hamilton, 1996, p. 168). Este es un firme respaldo teórico al juego libre en las escuelas, pues supone que “el juego eficaz es un preludeo psicoanalítico de allanamiento del terreno para un buen aprendizaje” (Hamilton, 1996, p. 168).

Para Vygotsky (1998), el juego cumple una función de aprendizaje, ya que al jugar el niño finge que domina conocimientos y habilidades que en realidad todavía no posee. Al jugar el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria. Esta descripción corresponde al concepto de “zona de desarrollo próximo”, que para Vygotsky es la franja entre el nivel de desarrollo actual del pensamiento infantil, lo que es capaz de hacer el niño

en el presente, y aquel otro, potencial, que puede alcanzar con ayuda. Estas ayudas son más efectivas en un ambiente de juego (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

### *El juego en el Nivel Inicial*

A través de los años, han ido variando las formas de inducir el juego en el Nivel Inicial. Desde el fluir natural del niño sobre los objetos y las relaciones en forma creativa hasta consignas muy estructuradas que se parecen más al trabajo que al juego, los métodos lúdicos están presentes en las salas preescolares. Claparede (citado en Denies, 1995) sostiene que “no podría trazarse entre juego y trabajo una frontera absoluta; juego y trabajo no son más que los polos de una misma línea a lo largo de la cual se pasa de uno a otro por medio de una graduación insensible” (p. 107).

Malajovich recorre la evolución histórica de las modalidades de juego en Argentina. Hasta los años sesenta, el juego se desarrolla alrededor de materiales didácticos froebelianos, montessorianos y decrolyanos. En los setenta se inician fuertes críticas hacia el excesivo didactismo y se valora el juego en sí mismo sin intencionalidad educativa. Surgen en esta etapa el juego centralizador y el juego-trabajo en pequeños grupos. A fines de los setenta se reformula el juego en sala total; en los finales de los ochenta se adoptan talleres y se vuelve a considerar el juego en pequeños grupos. “La rigidización, el absoluto control de las situaciones de juego, la estereotipia de las actividades conllevó a un paulatino abandono del juego, que se transformó de una actividad diaria en una semanal” (Malajovich, 2000, p. 281). La década de los noventa pone el acento en las relaciones del juego y el

aprendizaje, redefiniendo términos y llamando la atención a los usos y abusos del juego en la práctica docente.

Este ha sido el “ir y venir” del juego en los últimos años. En la Tabla 1 se pueden apreciar las similitudes y diferencias de los principales tipos de juego que se desarrollan en el Nivel Preescolar (Krumm, 1998, p. 28).

### *Distorsiones del juego*

Las formas de encarar el juego se han ido ritualizando y estructurando cada vez más, llegándose a confundir el juego y el trabajo. Cañeque (1993) define claramente las diferencias entre uno y otro. El trabajo es en gran medida impuesto socialmente; el juego es libre. El trabajo se expresa en el campo de la realidad y prevé un desarrollo y un desenlace. El juego es ficticio e incierto. El trabajo produce bienes y servicios, valora los resultados y tiene patrones de rendimiento implícitos o explícitos, mientras que el juego es improductivo, valora los procesos y no resiste un patrón de rendimiento. El trabajo se reglamenta con objetivos previos que exigen un plan y métodos, y el trabajo también es reglamentado pero por una convención deliberada de los participantes. El trabajo puede o no producir placer, mientras que el juego siempre debe producir placer para ser juego. Debe ser un desafío permanente a la diversión.

Las nuevas exigencias curriculares o una interpretación incorrecta de los diseños curriculares planteados por las reformas educativas en Hispanoamérica, un modelo familiar y social inadecuado que exige mayor rendimiento escolar en desmedro de la actividad natural de los niños y la influencia de los medios masivos de comunicación que inducen al sedentarismo, podrían ser las causas del

desarraigo del juego del nivel preescolar. En general, y a pesar de la información que poseen padres y docentes, suele oponerse el juego al aprendizaje, y hay una actitud adversa a la utilización del tiempo de la escuela para jugar (Sarlé, 2001).

Por otro lado, cuando se ocupa el juego en el ámbito educativo se encuentran distorsiones. Los docentes no siempre tienen claro qué es jugar. Cañeque (1993) dice que algunas distorsiones más comúnmente observadas son: (a) el uso del juego de manera engañosa, tal como si fuera un “cebo” para introducir al niño en una actividad dirigida hacia el rendimiento deseado; (b) cuando el aprendizaje sistemático se acerca a las características del juego, los aprendices se confunden y creen que directamente están jugando; (c) la creencia generalizada de que el trabajo creativo es juego; (d) la clasificación equivocada de las actividades de trabajo con el nombre de “juegos”; (e) la obligatoriedad del juego, imponiendo tiempos, espacios, materiales, reglas y compañeros de juego.

### *El juego libre: fundamentos e investigación*

El juego, en su forma natural, es el juego libre, no impuesto y sin límites y recompensas externos. El juego libre en el preescolar no debe ser un relleno para cubrir espacios antes de comenzar los trabajos planificados o para cubrir momentos cortos donde no es posible realizar otras actividades de aprendizaje. El juego libre se debe instituir y planificar como un momento principal en la jornada educativa. El trabajo aparecerá muchas veces como consecuencia del juego, y si no aparece, es igualmente educativo (Caiati, Delac y Müller, 1986).

Lo curioso es que en la mayor parte

de las actividades con que se enfrenta el niño, “la diferencia entre el juego y trabajo está sólo en la valencia afectiva con que se enfoque la actividad y el grado de voluntariedad e ilusión ... que se ponga a realizarla” (Decroly y Monchamp, 1986, p. 11).

El juego libre desarrolla la creatividad. Cuanto más juega el niño, más creativo se tornará y más aprenderá. Es en la libertad del juego donde descubre su capacidad de inventar cosas y resolver problemas que contribuyen con el crecimiento intelectual (Stokoe, 1996).

En el proceso de juego libre se desarrollan fuertes lazos interactivos y las conductas se modelan por la influencia de los pares. Los docentes tienen un rol secundario durante el juego, pero fundamental para modelar las habilidades sociales. Preparan y conducen juegos con objetos y materiales desestructurados y proponen técnicas grafo-plásticas con materiales poco convencionales. Al traer nuevos materiales a la sala, dialogan buscando intereses comunes, formas de interpretarlos y utilizarlos.

El docente busca los momentos apropiados para inducir el juego libre. Dispone la sala y los materiales. Aprovecha la circunstancia de juego para observar a los niños y comprender sus problemas personales, las diferencias, las dificultades del lenguaje y de las estructuras de pensamiento, las relaciones interpersonales, y para descubrir líderes y marginados. El docente registra los diálogos valiosos para luego analizarlos con los padres; nota las situaciones de enfrentamiento para conversar con los niños. Al mediar en asuntos que los niños no pueden solucionar solos, enseña formas de afrontamiento de problemas.

El juego libre es indispensable para la evaluación, ya que es una fuente per-

manente de información de la evolución social, cognitiva y física de los niños (Piaget, 1974).

En los Estados Unidos, los maestros de niños de 4 a 6 años dicen que el juego ha sido expulsado de la escuela. La presión para alcanzar la puntuación alta que exigen los exámenes estandarizados hace que el juego se vea como un derroche de tiempo instruccional (Christensen y Kelly, 2003). En Japón, inscribir a un niño en el kindergarten correcto es allanar el camino a la universidad, y la misma situación se está observando en Estados Unidos, donde el juego y la siesta está siendo reemplazada por la escritura, la lectura y el cálculo (Orlands, 2001). Esta tendencia a reemplazar el juego por otras exigencias, otrora escolares, también es señalada por investigadores sudamericanos (Silva, 2002).

La importancia del juego en la niñez no siempre es comprendida. El juego es un importante factor de socialización. Provee oportunidades al niño de comprender el mundo, de interactuar con otros e incrementar las interrelaciones y la ayuda mutua (Esteva Boronat, 1987), expresar y controlar emociones (Denham et al., 2001), desarrollar las capacidades simbólicas, afrontar tareas desafiantes, desarrollar destrezas y resolver problemas (Fabes, Martín y Hanish, 2003; Holmes-Lonergran, 2003). Facilita la integración social en ámbitos de diversidad cultural (Simón y Linaza, 2000) y diversidad de capacidades (Hestenes y Carroll, 2000). El juego además contribuye a la independencia y al desarrollo del lenguaje, de las habilidades cognitivas (Craig-Unkefer y Kaiser, 2002; Haneline, 1999) y de las competencias emocionales (Linsey y Colwell, 2003). Es un reflejo del nivel de desarrollo social y de competencias académicas (Denham et

al., 2001; Hampton y Fantuzzo, 2003).

Los pedagogos especializados en la niñez, sostienen que el juego es esencial para el desarrollo saludable de los preescolares, y que por esa razón debe estar presente en los programas de infancia dentro y fuera de las aulas pues cada contexto ofrece diferentes oportunidades de desarrollo (Sawyers, 1994). Harper y Huie (1998) también sostienen que la variedad de ambientes, materiales y contextos de juego ofrecen más oportunidades de desarrollo, y que el juego no es una pérdida de tiempo en el preescolar. En Suecia hay preescolares que funcionan al aire libre la mayor parte del tiempo y privilegian el juego como método de desarrollo. Han encontrado que la creatividad se incrementa y aparecen formas de juego más complejas cuando se juega al aire libre (Fjortoft, 2001).

Aunque el juego dramático por mucho tiempo ha formado parte de los planes de estudio para la infancia, se ha disminuido el entendimiento general sobre la contribución del juego al desarrollo cognitivo de los niños pequeños. Esto parece haber resultado del énfasis reciente en las pautas de rendimiento (Bergen, 2002).

Muchos maestros tienen dificultades para entender e implementar el juego en el currículum. En Hong Kong, por ejemplo, encontraron que hay enormes brechas entre la teoría y la práctica de la implementación del juego en el aprendizaje (Cheng, 2001). La percepción de los maestros acerca de determinados conceptos afectan la forma en que encarar los problemas educativos y en el énfasis que ponen en determinados procesos (Artiles, 1998). Otros estudios muestran que los profesores no tienen conciencia de sus propias concepciones, y hay poca coincidencia entre lo episte-

mológico y sus propias prácticas (Carvajal Cantillo y Gómez Vallarta, 2002).

Los maestros saben que es útil y necesario que los niños jueguen, sin embargo restringen cada vez más los espacios y tiempos de juego en los jardines de infantes. Con todo, los niños encuentran formas de burlar estas restricciones y transforman los momentos de rutina en juego (Sarlé, 1999).

Existen muchas contradicciones en la aplicación del juego en el Nivel Inicial. Por un lado se conoce el fundamento pedagógico de esta actividad, y por otro lado se lucha con las presiones de las reformas curriculares y las exigencias de los padres (Sarlé, 2000). Por eso se abordan actividades académicas en la escuela, con el disfraz de juego, o bien el juego es demasiado tutoriado por el adulto y deja de tener el valor del juego libre (Cañeque, 1993).

El juego en el hogar y en el aula, desarrolla la creatividad y la capacidad de resolver problemas y el pensamiento analítico, y los maestros pueden incrementar estas capacidades en sus alumnos mediante el juego en el aula (Smith, 1995). Otras investigaciones sostienen que el juego dirigido por adultos no tiene las mismas funciones que el juego libre. La originalidad y la creatividad no se incrementa durante el juego de niños tutoriado por adultos si bien la intervención o tutoría durante el juego infantil por parte de los maestros, incrementa el desarrollo de la inteligencia verbal y el nivel de juego (Christie, 1983). Además se ha visto que la intervención de los adultos durante el juego libre inhibe las relaciones entre los niños (Coplan y Prakash, 1992; Harper y McCluskey, 2003). Otros investigadores, en cambio sostienen que la intervención del adulto en relación con el ambiente de juego y los

materiales parece ser un factor útil en el Nivel Inicial, pues el nivel de juego dramático no es un reflejo exacto de los juegos simbólicos, sino que el contexto de juego (medio ambiente) y los juguetes pueden agregar grados de complejidad al nivel de juego y un mayor desarrollo del lenguaje (Umek y Musek, 2001). Cuando se hacen esfuerzos por mejorar el ambiente de juego, el rendimiento cognitivo de los niños avanza en comparación con otros que no han sido expuestos a un entorno rico (Howes y Matheson, 1992).

Muchos sectores de la población mundial han olvidado la importancia del juego en el niño y sus derechos a jugar (Moore, 1996). Hay padres que desconocen los beneficios del juego y cómo se desarrolla normalmente en sus hijos. Por ejemplo, en un estudio sobre un grupo de madres se encontró que ellas conocen mejor cómo debe ser el desarrollo del lenguaje de sus hijos que el desarrollo del juego y no encuentran demasiada relación entre ambos asuntos (Tamis-LeMonda, Che y Bornstein, 1998).

Sin embargo, el juego libre sigue siendo un método apropiado para los jardines de infantes. En Holanda se hizo una comparación de dos situaciones educacionales (juego libre y lecciones de trabajo). Se midió la participación activa, la cooperación y la distancia cognitiva de niños de 4 y 5 años de edad de siete jardines. Encontraron que el juego libre es superior desde el punto de vista del desarrollo socioemocional a las lecciones de trabajo (Leseman, Rollenberg y Rispen, 2001). También se incrementan aprendizajes de otro tipo, tales como la alfabetización y la habilidad de distinguir entre la fantasía y la realidad (Watson y Ruther Guajardo, 2000). Warren, Oppenheim y Emde (1996) sostienen

que el juego disfuncional y angustiante correlaciona con conflictos, problemas, temores de los niños, por lo que muchas veces se convierte en un predictor de crisis.

El juego es una forma de experimentar la vida real y es inseparable del mundo infantil (Bergen, 1997). Por esta razón no debería dejarse de lado en las salas preescolares.

### *El papel del juego en el Programa de Educación Preescolar de México*

El documento que fundamenta las prácticas de la educación preescolar en México comienza declarando que “el juego es el lugar donde se experimenta la vida, el punto donde se une la realidad interna del niño con la realidad externa que comparten todos” (Secretaría de Educación Pública, 1992, p. 12). En referencias sucesivas menciona al juego como la forma natural de desarrollar el lenguaje, la expresión, la creatividad y la cognición.

Entre las implicaciones metodológicas del enfoque teórico que tiene el documento están el consolidar una organización de juegos y actividades globalizadoras y dar un lugar de primera importancia al juego. Jugar y aprender no son actividades incompatibles y los proyectos son la forma de unir juego y aprendizaje. El docente deberá organizar el tiempo en forma flexible y darle lugar al juego en forma cotidiana.

Específicamente, el Programa de Educación Preescolar enfoca al juego libre y no solamente al juego estructurado que forma parte de los proyectos. Se planificarán momentos y espacios para el juego libre. Las indicaciones acerca del manejo de los espacios, agrupamientos y tiempos en el Preescolar dan una prioridad importante al juego como

herramienta de desarrollo y aprendizaje.

Este panorama tan claro debería reflejarse en los planes curriculares y en las prácticas educativas; sin embargo, las políticas educativas nacionales están condicionadas por las decisiones de los organismos internacionales que financian las reformas educativas y con ellas, imponen políticas globalizadoras (Maldonado, 2000). Los parámetros de medición de calidad, por ejemplo, imponen usos del tiempo, recursos y espacios que contradicen los principios didácticos enunciados en el Programa de Educación Preescolar Nacional.

### *El problema*

A la luz de las consideraciones previas, este estudio buscó dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre la percepción de los maestros acerca de la implementación del juego en el preescolar, lo que registran sus planificaciones y sus prácticas reales, en los preescolares de la ciudad de Montemorelos durante el año 2004? De esta pregunta, surgen otras que permiten comprender mejor el problema:

1. ¿Qué tipo de juego se utiliza con mayor frecuencia en el Nivel Inicial?
2. ¿Favorecen el edificio, el patio escolar y los recursos didácticos la utilización del juego?
3. ¿Los docentes han recibido en su formación básica fundamentos teóricos y prácticos acerca del juego?
4. ¿Los docentes realizan cursos de perfeccionamiento que valoren el juego como herramienta educativa?

### *Propósito de la investigación*

El propósito de esta investigación fue conocer las creencias y percepciones de los maestros acerca del juego y observar

cómo se implementa en el tercer año del Preescolar. También pretende contribuir a la Educación Inicial con la reafirmación de la necesidad de dedicar tiempo y espacio al juego como actividad básica e irremplazable del Nivel.

### Método

Se trató de una investigación de tipo correlacional y al mismo tiempo puede considerarse como un estudio descriptivo de la realidad observada. Las hipótesis que fueron sometidas a prueba contienen variables sobre las creencias y percepciones de los maestros del Nivel Inicial acerca del juego, los tipos y tiempo de juego planificados y las prácticas reales de esos docentes. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos proveyeron información descriptiva acerca del valor del juego y el lugar que se le da en la Educación Inicial.

La unidad de observación fue el docente del tercer año del Preescolar, de la ciudad de Montemorelos, durante el primer semestre del año 2004.

La zona de supervisión escolar de Montemorelos está subdividida en cuatro zonas. Se tomaron como muestra, los docentes de las tres zonas escolares urbanas y suburbanas y se dejó de lado la zona rural. De esta manera, se censó a los 46 docentes de las zonas elegidas.

Se utilizó una encuesta especialmente elaborada para conocer las percepciones de los maestros acerca del juego. Se elaboró un formato estandarizado de 35 preguntas con cinco opciones de respuestas, usando una escala de Likert. Este instrumento sirvió para conocer lo que creen los maestros acerca del valor del juego en el Nivel Inicial, las formas de juego utilizadas y el tiempo dedicado al mismo. Además se registraron algunos

## PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR

datos personales, como años de experiencia en la enseñanza, edad y tiempo de experiencia en el tercer año de preescolar.

El instrumento fue sometido a un proceso de validación. En primera instancia, cuatro expertos valoraron los cuestionarios de 42 preguntas y se obtuvo una versión mejorada de 35 preguntas. Luego se aplicó el cuestionario a 27 maestros con experiencia en tercer año de preescolar y se midió la confiabilidad de las encuestas por medio del coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo índice fue de .7069.

Se aplicó otro cuestionario estandarizado de cuatro preguntas que fue respondido con un número, cuyo propósito era observar las prácticas reales de los maestros.

También se registró la presencia y el tipo de juego que constaba en las planificaciones de los maestros en un formulario preparado para tal fin.

En un registro descriptivo se capturaron las observaciones de las característi-

cas de las aulas y patios escolares, del mobiliario, de los recursos didácticos y de los aparatos de juego exterior.

La muestra (N = 46) estuvo compuesta por 44 maestras y 2 maestros, con una media de edad de 36.35 años. La media de los años de experiencia docente resultó de 14.46 años y la de experiencia en el tercer año de preescolar de 10.76 años.

Los datos cuantitativos derivados de los cuestionarios y la observación de las planificaciones se analizaron estadísticamente y los datos cualitativos se abordaron mediante el análisis reflexivo de los hallazgos.

### Resultados

La hipótesis 1 estudió la relación entre la valoración que hacen los docentes del juego-trabajo, el juego libre y el juego didáctico, y la frecuencia con la que estos aparecen en las planificaciones.

La Tabla 1 presenta esas tres correlaciones.

Tabla 1

*Correlación entre los tipos de juego y las planificaciones*

Pares de variables	<i>R</i>	<i>p</i>
Valoración juego-trabajo y planificación del juego-trabajo	-.046	.763
Valoración juego libre y planificación del juego libre	-.052	.732
Valoración juego didáctico y planificación del juego didáctico	-.101	.503

Las comparaciones permiten afirmar que no hay relación entre la valoración que los maestros hacen del juego y sus planificaciones. El juego es considerado por los docentes como una herramienta educativa de mucho valor pero a la hora

de planificar no lo incluyen como una actividad formal dentro del currículo.

La hipótesis 2 formula que hay diferencias significativas entre las medias de las frecuencias de los tres tipos de juego. Los resultados se presentan en la Tabla

2. El análisis de variancia mostró diferencias significativas entre la frecuencia quincenal de los diferentes tipos de juego que los docentes implementan en sus salones de clase ( $F_{(2,135)} = 4,184, p = .017$ ). Una prueba post hoc de Student-Neuman-Keuls permitió determinar que los contrastes significativos se hallan entre las medias de frecuencia de juego-trabajo (4,13) y las medias de los otros tipos de juego: juego libre (5,65) y juego didáctico (5,87).

Los docentes afirman que implementan el juego libre y el juego didáctico con mayor frecuencia en sus salones de clase que el juego-trabajo.

Tabla 2  
*Media de frecuencias quincenales de los tres tipos de juego implementados en los salones de clases*

Tipo de juego	M	DE
Juego-trabajo	4.13	3.12
Juego libre	5.65	3.21
Juego didáctico	5.87	3.09

La hipótesis 3 estudió la relación entre la planificación que hacen los docentes de los tres tipos de juego y la frecuencia quincenal de los juegos implementados. La Tabla 3 presenta dicha correlación.

El estudio demostró que los tipos de juego que guardan correlación entre lo que planifican los docentes y su implementación son el juego libre ( $r = .309, p = .037$ ) y el juego didáctico ( $r = .299, p = .044$ ). No se halló correlación significativa entre la planificación y la implementación del juego-trabajo.

La hipótesis 4 hace referencia a que no hay diferencia en la frecuencia con que el juego aparece en las planificacio-

nes en sus tres formas estudiadas. Un análisis de varianza mostró que las diferencias de frecuencias en las que aparecen los diferentes tipos de juego en las planificaciones son estadísticamente significativas ( $F_{(2, 135)} = 30.683, p = .000$ ). El estudio demuestra que el juego-trabajo es el tipo de juego menos planificado mientras que el más planificado es el juego didáctico.

Tabla 3  
*Correlación entre los tipos de juego planificados y los juegos implementados*

Juego planificado-implementado	R	p
Juego-trabajo	-.002	.989
Juego libre	.309	.037
Juego didáctico	.299	.044

#### *Análisis de respuestas*

Algunas de los ítems del cuestionario ayudaron a comprender las posibles razones por las que no hay correspondencia entre la valoración, la planificación y la implementación del juego.

El ítem “Me gustaría dar un momento para el juego cada día, pero la preferencia de la institución son las actividades didácticas dirigidas”, mostró que al 21.7% de los docentes le gustaría dar un momento para el juego cada día, pero encuentran que la preferencia de la institución son las actividades didácticas dirigidas. El 58.7% de los docentes está en desacuerdo con la afirmación.

La mayoría de los docentes (el 82.7%) declaran haber tomado por lo menos un curso acerca del juego en los últimos cinco años.

El 32.6 % de los docentes declararon no haber observado a los maestros utilizar

## PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR

el juego-trabajo durante sus prácticas de licenciatura.

Se les preguntó a los docentes si creían que suplían la necesidad de juego de sus alumnos con los juegos didácticos. El 60.8% de los maestros no lo creyó así. Esto muestra que hay conciencia de que con los juegos didácticos no se suple la necesidad de los niños respecto a los otros tipos de juego.

### *Observación directa*

Durante la recolección de los datos por medio de las encuestas, se tomó contacto con el espacio físico interno y externo de las instituciones y se registraron las características edilicias y de equipamiento observadas.

Se pudieron observar 37 salones de clases y sus respectivos patios de juego. Se registraron los datos que aparecen en la Tabla 4.

De lo observado resultan llamativos los porcentajes que muestran patios cuyas condiciones no favorecen el juego en el exterior. Cerca de dos tercios de las instituciones no tenían sombra ni aparatos de juego suficientes. Es muy alto el porcentaje de patios observados que no tienen césped y son totalmente de cemento. Dos de las instituciones tenían patios peligrosos, con desniveles en el terreno, escaleras y elementos punzantes en el lugar donde transitaban los niños. De las 15 piscinas, 2 de ellas tenían agua y podían ser utilizadas.

En cuanto a los salones de clase, se observó que en torno de un tercio de las aulas eran pequeñas en relación con la cantidad de niños que albergaban, tenían un equipamiento pobre y les faltaba el área de dramatización. Sin embargo, es llamativo que en la totalidad de las aulas se pudo observar carteles con los nombres de las áreas de: biblioteca, cons-

trucción, dramatización y juegos intelectuales, aun cuando faltaran los elementos y el espacio para realizar tales actividades.

Tabla 4  
*Características sobresalientes de los salones de clase y patio escolar (n=37)*

Característica	Frecuencia	%
Sombra insuficiente	24	64.86
Juegos exteriores insuficientes	25	67.56
Patio techado	10	27.02
Patio de cemento total	14	37.83
Alberca	15	40.54
Patio exterior pequeño	4	10.81
Aula pequeña	14	37.83
Aulas con equipamiento pobre	12	32.43
Sin área de dramatización	14	37.83

### Discusión

Los resultados de este estudio apoyan la idea de que no hay coincidencia entre la valoración que hacen los docentes del juego como herramienta educativa y el juego planificado e implementado en las instituciones preescolares.

Los docentes conocen los beneficios del juego y sus funciones formativas, y en el currículo de México el juego ocupa un lugar de importancia, ya sea como herramienta didáctica, como estructura de los proyectos educativos o como momentos de la rutina diaria. Sin embargo, en las aulas se observaron más vestigios de actividades de alfabetización que material destinado al juego. La literatura muestra que hay una fuerte tendencia a sustituir el juego por actividades dirigidas y tendientes a la alfabetización precoz.

Esta investigación encontró que hay

una brecha entre lo que los maestros planifican y lo que dicen hacer. Por un lado los docentes valoran el juego y no desconocen sus beneficios pero por otro se sienten obligados a preparar a sus alumnos para que lleguen alfabetizados al siguiente nivel. El énfasis en actividades de alfabetización y operatoria quita tiempo para el juego, que es visto como una actividad ocasional a la que se recurre cuando sobra tiempo. El juego no se planifica como el eje motivador del aprendizaje sino como un recreo o a lo sumo un momento que se implementa una o dos veces por semana.

Las planificaciones observadas mostraban una gran cantidad de actividades para el desarrollo intelectual, tales como ejercitación de nociones prenuméricas, sumas, restas, y lectura y escritura de letras y palabras. En muchos casos los docentes que decían dar tiempo cada día para que los alumnos jugaran explicaban que no registraban esa actividad en sus planificaciones por ser parte de la rutina diaria. Pero esta omisión en la planificación tenía relación con la ausencia de materiales y espacios físicos destinados al juego en los salones.

Otra particularidad que se observó en las planificaciones es la abundancia de prácticas para la memorización de rutinas para ocasiones especiales tales como el concurso del himno nacional, concurso de rondas, maratón deportiva, rutina de los honores a la bandera y graduación. Dichas prácticas, a menudo ocupaban la mitad de la jornada escolar, ocupándose el resto para las rutinas de iniciación. Estas evidencias pueden ayudar a comprender la falta de juego en el tercer año de preescolar. Sumado a esto, se pudo extraer de diálogos informales con los maestros que para muchos padres subyace la idea de que el juego es

una pérdida de tiempo y se sobrevalora la inclusión de clases especiales tales como la enseñanza de idiomas extranjeros, computación y otras. Los maestros cambian sus prácticas por las presiones de los padres en lugar de fundamentar la importancia del juego.

En el análisis de los datos no se hallaron relaciones entre las planificaciones de los docentes y sus valoraciones acerca del juego. Un gran porcentaje de los docentes manifestó conocer la teoría del juego, haber tenido formación en el área, haber obtenido capacitación a través de cursos en relación con el tema. Sin embargo esto no se refleja en sus planificaciones.

Una posible explicación para esta falta de correspondencia puede fundarse en la tendencia a sobrevalorar las actividades de alfabetización en el preescolar por parte de la comunidad educativa, tendencia que tiene su raíz en los cambios curriculares que ha encarado la educación latinoamericana en la década del '90. El juego ha pasado por diversas modalidades a partir de la década del '60 y podría ocurrir que esto no sea más que una moda educativa del momento.

El estudio demostró que hay diferencias entre los tres tipos de juego implementados por los docentes. Los docentes afirman que implementan el juego libre y el juego didáctico con mayor frecuencia en sus salones de clase que el juego-trabajo. Esta hipótesis se relaciona con las hipótesis 3 y 4 dado que lo que afirman los docentes no se corresponde con lo que planifican y lo que implementan en sus salones de clases. Esto podría explicarse por el hecho de que el juego didáctico es el que más se acercaría a las actividades de alfabetización, que no se corresponde con los lineamientos propios del nivel preescolar que han recibido en

su formación básica y por lo tanto a la hora de declarar acerca de sus prácticas recurren al deber ser en lugar de describir la realidad.

La hipótesis 3 estudió la relación entre la planificación que hacen los docentes de los tres tipos de juego y la frecuencia quincenal de los juegos implementados. El estudio demostró que el juego libre y el juego didáctico guardan correlación entre lo que planifican los docentes y su implementación. No sucede así con el juego-trabajo. Para muchos docentes el juego libre es sinónimo de recreo, donde los niños no disponen de la guía ni supervisión de los adultos y aparece mucho en las planificaciones porque es una actividad rutinaria. Esto le quita valor a este tipo de juego ya que no hay una intencionalidad educativa ni una planificación ni materiales apropiados.

Los maestros planifican menos actividades lúdicas de las que dicen hacer. Esto puede deberse a que naturalmente a los maestros no les agrada planificar y consideran que con registrar las actividades principales y mínimas es suficiente para cumplir con los requerimientos administrativos. Tal vez, si el personal directivo exigiera que el juego se registrara en las planificaciones, además de controlar la presencia de actividades de tipo intelectual, el juego se encontraría con mayor frecuencia en las planificaciones.

El estudio demuestra que el juego-trabajo es el tipo de juego menos planificado mientras que el más planificado es el juego didáctico. Una posible explicación a esto es que se planifica como juego didáctico actividades intelectuales disfrazadas de juego tales como “jugar a leer palabras”, “jugar a sumar globos” y otras semejantes, que son las más populares en este momento, por las exigen-

cias anteriormente expuestas. El juego-trabajo, por su parte, podría ser el menos planificado porque a pesar de tener vigencia desde la creación de los jardines de infantes en la época de Froebel y Montessori, ha sido reemplazado por otras modalidades. Los diálogos informales con los docentes y la revisión de planificaciones mostraron que se utiliza el juego proyecto, que en teoría debería corresponderse con la descripción que se hace en la revisión bibliográfica de este trabajo, pero en la práctica observada, es una manera dirigida de encarar un proyecto de cualquier índole, muchas veces alejado de los intereses infantiles o persiguiendo fines de alfabetización.

#### *Implicaciones*

No es suficiente valorar positivamente el juego si no se lo aplica. La disminución o desaparición del juego en las instituciones preescolares, va en desmedro de la educación integral de los niños, ya que gran parte del desarrollo social y emocional proviene de las habilidades obtenidas del juego dramático, donde el niño tiene la oportunidad de probarse a sí mismo, experimentar sin presiones las relaciones sociales y la vida misma. Valorar el juego pero desecharlo del aula, es desconocer su valor como método de aprendizaje natural en el niño.

Planificación, ejecución y evaluación en el currículo, son tres instancias inseparables si se desea manejar un proceso honesto y efectivo. El estudio demuestra que no hay coincidencia entre la planificación y la implementación. En el mejor de los casos, podría estar implementándose más juego del que se planifica, pero en general, las planificaciones contienen más de lo que se llega a concretar. Si una planificación es pobre, no se puede esperar una práctica brillante.

Los resultados obtenidos en esta investigación son una llamada de atención para el área de formación docente. Para lograr cambios en los salones preescolares, será necesario formar conciencia en los futuros docentes, pues es muy difícil que los docentes con mucha experiencia cambien sus prácticas. En los profesorados se puede dar un fundamento más sólido al juego como método didáctico y más espacios para la observación y práctica del juego.

También es una alerta para los curricularistas que programan los objetivos y contenidos del nivel preescolar. En algunos diseños curriculares el énfasis en la estimulación para la lectoescritura es tan marcado, que no deja lugar para el desarrollo de otras actividades menos estructuradas. Desde el currículo se podría sugerir la inclusión de los objetivos intelectuales dentro del juego-trabajo. Debidamente implementado, este tipo de juego puede desarrollar naturalmente –por elección de los niños y en forma lúdica– todas las nociones básicas del área intelectual.

Los directores de instituciones de nivel preescolar pueden ser alertados acerca de la falta de correspondencia entre las valoraciones, las prácticas y las planificaciones. Una mirada autocrítica a la institución puede ayudarles a ver los puntos vulnerables en el aspecto edilicio y en la valoración de los materiales didácticos que la institución posee, a fin de suplir de alguna manera las falencias que podrían estar impidiendo la implementación del juego. También podrían estudiar el proyecto institucional para no recargar el currículo con áreas extra a las de formación de hábitos y desarrollo intelectual que corresponden al nivel, y desechar como requisitos para el preescolar las prácticas diarias de preparación

para concursos u otras actividades semejantes.

Por último, esta investigación puede ser un llamado de atención para los padres que eligen una institución escolar para sus hijos. No necesariamente es mejor la institución que entrega niños alfabetizados o con una segunda lengua. Tendrán que pesar cuál es el aspecto del desarrollo del niño que es indispensable estimular entre los 5 y los 6 años antes de decidir por una escuela.

Queda abierta la posibilidad de ampliar el área de comprensión de este tema en futuras investigaciones que intenten observar el efecto de una educación inicial centrada en el juego.

### Referencias

- Arancibia C., V., Herrera P., P. y Strasser S., K. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.
- Artiles, A. (1998). La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos. Un estudio de caso en escuelas primarias de Guatemala. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado el 13 de octubre de 2003, de <http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n12.htm>
- Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (Comp.). (1996). *El juego: necesidad, arte y derecho*. Buenos Aires: Bonum.
- Bergen, D. (1997). Doing reality with play: Play as a children's resource in organizing everyday life in daycare centres. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 4(4), 445-464.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Recuperado el 13 de octubre de 2003, de <http://ericece.org/pubs/digests/2002/bergen02s.html>
- Bethelheim, B. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. México: Grijalbo.
- Caiati, M., Delac, S. y Müller, A. (1986). *Juego libre en el jardín de infancia*. Barcelona, España: Ceac.
- Cañeque, H. (1993). *Juego y vida: la conducta lúdica en el niño y el adulto*. Buenos Aires: El Ateneo.

## PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR

- Carvajal Cantillo, E. y Gómez Vallarta, M. del R. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 517-602.
- Cheng, D. (2001). Difficulties of Hong Kong teachers' understanding and implementation of "play" in the curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 857-869.
- Christensen, A. y Kelly, K. (2003). No time for play: Throwing the baby out with the bath water. *The Reading Teacher*, 56(6), 528-531.
- Christie, J.F. (1983). The effects of play tutoring on young children's cognitive performance. *Journal of Educational Research*, 76(6), 326-330.
- Coplan, R. y Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 143-158.
- Craig-Unkefer, L. y Kaiser, A. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3-14.
- Cuellar Pérez, H. (1992). *Froebel: la educación del hombre*. México: Trillas.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1986). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. et al. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- Denies, C. (1990). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ateneo.
- Erikson, E. H. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Erikson, E. H., Piers, M. W. y Beltrán, J. (1988). *Juego y desarrollo*. México: Grijalbo.
- Esteva Boronat, M. (1987). Influencia de la dirección del juego de roles en la formación de la independencia, las interrelaciones y el colectivismo en los niños cubanos de edad preescolar. *Ciencias Pedagógicas*, 8(14), 68-76.
- Fabes, R., Martin, C. y Hanish, L. (2003). Young children's play qualities in same-, other- and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74(3), 921-932.
- Fjortoft, Ingunn. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Galperín, S. (1981). Los supuestos básicos del método juego-trabajo. En L. Bosch (comp.), *Un jardín de infantes mejor: siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez: un estudio de la cultura lúdica infantil*. Buenos Aires: Aique.
- Hamilton, D. (1996). *La transformación de la educación en el tiempo*. México: Trillas.
- Hampton, V. y Fantuzzo, J. (2003). The validity of the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) with urban, low-income kindergarten children. *School Psychology Review*, 32(1), 77-91.
- Hanline, M. F. (1999). Developing a preschool play-based currículo. *Internacional Journal of Disability, Development and Education*, 46, 289-305.
- Harper, L. y Huie, K. (1998). Free play use of space by preschoolers from diverse backgrounds: Factors influencing activity choices. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(3), 423-446.
- Harper, L. y McCluskey, K. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184.
- Harré, R. y Lamb, R. (1990). *Diccionario de psicología evolutiva y de la educación*. Madrid: Paidós.
- Hestenes, L. y Carroll, D. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.
- Holmes-Lonergran, H. (2003). Preschool children's collaborative problem-solving interactions: The role of gender, pair type and task. *Sex Roles*, 48(11-12), 505-517.
- Howes, C. y Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers social and social pretend play. *Development Psychology*, 28(5), 961-974.
- Huizinga, J. (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Krumm, S. (1998). El juego libre: espacio y tiempo bien ocupados. *Ser y Expresar*, 7(66), 25-29.
- Leseman, P., Rollenberg, L. y Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 363-384.
- Linsey, E. y Colwell, M. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33(1), 39-53.

- Malajovich, A. (Comp.). (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 87.
- Montessori, M. (1966). *El niño: el secreto de la infancia*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (1979). *La educación para el desarrollo humano: comprendiendo a Montessori*. México: Diana.
- Moore, R. (1996). Espacios de juego para todos. En International Association for the Child's Right to Play (Comp.), *El juego: necesidad, arte y derecho* (pp.23-45). Buenos Aires: Bonum.
- Orlands, H. (2001). Less play in kindergarten. *Change*, 33(3), 8.
- Penchansky de B., L. y San Martín de D., H. (1995). *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Peralta Espinosa, M. V. (1993). *El currículo en el jardín infantil*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Piaget, J. (1982). *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Saracho, O. (2002). Teacher's roles in promoting literacy in the context of play. *Early child development*, 172(1), 23-34.
- Sarlé, Patricia. (1999, septiembre). *Juego y escuela. Un problema para la didáctica del Nivel Inicial*. Trabajo presentado en la 22ª reunión anual de la Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, SC, Brasil.
- Sarlé, P. (2000). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sawyers, J. (1994). The preschool playground: Developing skills through outdoor play. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(6), 31-34.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Programa de Educación Preescolar*. México: el autor.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara.
- Silva, G. (2002). *Hacia la construcción de estrategias pedagógicas para el desarrollo de un modelo equitativo de educación inicial*. Recuperado el 13 de octubre de 2003, de [http://www.grade.org.pe/grade-upch/investigaciones\\_principales/investigacion3.doc](http://www.grade.org.pe/grade-upch/investigaciones_principales/investigacion3.doc)
- Simón, C. y Linaza, J. L. (2000, octubre). *El papel del juego infantil en la integración de los niños inmigrantes*. Ponencia presentada en el 2º Congreso sobre la inmigración en España, Madrid, España.
- Smith, D. (1995). How play influences children's development at home and school. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(8), 19-24.
- Spakowsky, E., Label, C. y Figueras, C. (1997). *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Colihue.
- Stokoe, P. (1996). Reflexiones acerca del juego y la educación en la Argentina. En Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, *El juego: necesidad, arte y derecho*. Buenos Aires: Bonum.
- Tamis-LeMonda, C., Chen, L. y Bornstein, M. (1998). Mothers' knowledge about children's play and language development short-term stability and interrelations. *Developmental Psychology*, 34(1), 115-124.
- Umek, L. M. y Musek, P. L. (2001). Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years*, 21(1), 55-64.
- Warren, S., Oppenheim, D. y Emde, R. (1996). Can emotions and themes in children's play predict behavior problems? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(10), 1331-1338.
- Watson, A. y Ruther Guajardo, N. (2000). Talking about pretending: Young children's explicit understanding of representation. *Chile Study Journal*, 30(2), 127.
- Winnicott, D. (1979). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Recibido: 13 de septiembre de 2006

Revisado: 25 de noviembre de 2006

Aceptado: 14 de enero de 2007

## INFLUENCIA DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR SOBRE LA RELACIÓN DEL ADOLESCENTE CON SU GRUPO DE PARES Y CON SU MEJOR AMIGO

Eliana Marisa Tonello

*Universidad Adventista del Plata, Argentina*

### RESUMEN

*El estudio aquí reportado procuró determinar la influencia del clima social familiar sobre la relación de los adolescentes con su grupo de amigos y con su mejor amigo. La muestra estuvo compuesta por 156 sujetos de entre 14 y 16 años, de ambos sexos. Se administró la Escala de Clima Social Familia (Moos, Moos y Trickett, 1995), el Cuestionario de Percepción de la Relación con los Pares (Klimkiewicz, s. f.) y la Escala de Amistad (Richaud de Minzi, Moreno y Sacchi, 2003). Se realizaron análisis descriptivos, de frecuencia, de regresión lineal múltiple y multivariado de variancia (MANOVA). Se observó una influencia significativa de las escalas desarrollo y relaciones familiares sobre la percepción de la relación del adolescente con sus pares y también con su mejor amigo. Las subescalas mostraron también alta influencia sobre ambos vínculos de amistades en la adolescencia. Se concluye que los adolescentes que experimentan en su familia un clima social de relación, comunicación y libre expresión de pensamientos y sentimientos, donde se permite cierto grado de autonomía y se promueve el desarrollo de sus capacidades, tienen una mejor relación tanto con su grupo de pares como con su mejor amigo.*

*Palabras clave:* clima social familiar, familia, adolescencia, relación con los pares, amistad, educación familiar

### Introducción

La familia —como lugar de aprendizaje, de pertenencia, de amor y de seguridad— ofrece las mayores oportunidades para desarrollar las capacidades personales. Es, por lo tanto, un lugar

de crecimiento que permite al individuo explorar el mundo desde la infancia, para luego ser capaz de actuar sobre él (Romeo et al., 1997, citados en Zavala García, 2001).

La familia sigue siendo mediadora entre el individuo y la sociedad. Los padres, como principales agentes socializadores, desean que sus hijos aprendan tres dominios básicos: (a) autonomía, habilidad para funcionar de forma independiente; (b) capacidad para interactuar y comunicarse de manera positiva; y (c) responsabilidad social para contribuir

---

Eliana Marisa Tonello, Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, Universidad Adventista del Plata.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Eliana Marisa Tonello, Las Azaleas 688, Federación, Entre Ríos, Argentina. Correo electrónico: elianatonello@al.uap.edu.ar

con el bienestar general (Greenberg y Steinberg, 1986, citados en Casullo, 2000).

Aberastury y Knobel (1995) señalaron que sería sin duda una grave sobresimplificación del problema de la adolescencia, el atribuir todas las características del adolescente a su cambio psicobiológico, como si en realidad todo esto no estuviese ocurriendo en un ámbito social. Las primeras identificaciones son las que se hacen con las figuras parentales, pero no hay duda alguna de que el medio en que se vive determina nuevas posibilidades de identificación.

Moos y Moos (1981) definieron el clima social familiar como las características sociales del ambiente propio de cada familia. Estas características integran las relaciones interpersonales entre cada uno de los integrantes de la familia, los aspectos del desarrollo relevantes para ella y su estructura misma. Lo definieron a través de tres dimensiones: (a) la libre expresión e interacción entre los integrantes de la familia, (b) las metas y procesos del desarrollo personal fomentadas por la familia, y (c) la estabilidad y mantenimiento del sistema familiar y el grado de control que ejercen unos miembros sobre otros (Moos, Moos y Trickett, 1995).

La adolescencia se completa cuando el individuo se ha identificado con la sociedad y con sus compañeros de la misma edad (Erikson, 1989). La mayor parte de las teorías estudiadas con respecto al desarrollo social insisten en considerar necesario el mantenimiento de las relaciones de amistad con otras personas, principalmente en la adolescencia (Fuertes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández, 1997).

Las relaciones con los iguales adquieren un gran significado en los ado-

lescentes. Son definidas como asociaciones voluntarias, basadas en la reciprocidad e igualdad, y unidas por un vínculo socio-emocional, siendo una de las experiencias vividas como más importantes y satisfactorias en la vida y una demanda básica en el desarrollo (Berndt y Savin-Williams, 1993; Claes, 1998; Collins y Gunnar, 1990; citados en Martínez y Fuertes, 1999).

Siguiendo esta línea de ideas, Aberastury y Knobel (1995) señalaron que el adolescente, en su búsqueda de la identidad, recurre a la búsqueda de la uniformidad, que puede brindar seguridad y estima personal. Allí surge el espíritu de grupo al que tan afecto se muestra el adolescente. El fenómeno grupal adquiere una importancia trascendental, ya que se transfiere al grupo gran parte de la dependencia que anteriormente se mantenía con la estructura familiar y con los padres en especial. El grupo constituye así la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individuación adulta (Aberastury y Knobel, 1995).

Castillo (1990) señaló que en la adolescencia las relaciones del grupo de pares son relaciones de camaradería, y ellas satisfacen las necesidades propias de una personalidad que está en período de afirmación. Permiten intercambiar experiencias de todo tipo y son un buen "banco de pruebas" para el aprendizaje de la amistad y de la convivencia social.

El amigo íntimo irá ganando paulatinamente importancia sobre otras figuras y en la adolescencia media será la principal figura de apego; el apoyo emocional y la intimidad serán las características esenciales de esta relación (Allen y Land, 1999; Hartup, 1992, 1993; Oliva, 1999; citados en Sánchez Queija y Oliva, 2003). Esta relación de intimidad es de suma importancia para la salud mental y física del

individuo (Baumeister y Leary, 1995; Brehm, 1992; Miller y Lefcourt, 1982; Reis, 1990; Thornton, 1990; citados en Martínez, 1997).

La relación con un amigo cercano, el mejor amigo, se caracteriza por el afecto, el acceso a uno mismo, la aceptación, la admiración mutua, la lealtad y la regeneración honesta. La formación de amistades cercanas se arraiga en las relaciones primarias de los niños y se asocia a un sentido de la confianza. Para mantener una amistad cercana, el niño necesita desarrollar ciertos patrones de la comunicación basados en la confianza mutua. La intimidad en la amistad mutua se afirma cada vez más hablando y expresando pensamientos y sentimientos, así como secretos personales que se comparten (Duck, 1991).

Fueron objetivos de esta investigación evaluar la influencia del clima familiar sobre la relación del individuo con sus pares y con su mejor amigo, determinar el tipo de clima familiar que fomenta una buena relación con el grupo de amistades y con el amigo íntimo, y analizar el tipo de clima familiar que no contribuye a una buena relación con el grupo de amigos ni con el mejor amigo.

Sánchez-Queija y Oliva (2003) hallaron que estas variables se hallan estrechamente ligadas. Resultados similares han obtenido Kerns et al. (1996, citados en Sánchez-Queija y Oliva, 2003), Mayseless et al. (1997, citados en Sánchez-Queija y Oliva, 2003) y Waters et al. (2000, citados en Sánchez-Queija y Oliva, 2003).

Otros autores observaron la existencia de una cierta compensación entre las relaciones con los padres y la relación con los iguales, de manera que aquellos que encuentran menor apoyo emocional en su familia se vincularían de manera

más estrecha con sus compañeros (Steinberg y Silverberg, 1986, citados en Sánchez-Queija y Oliva, 2003). No obstante, numerosos estudios demostraron que las malas experiencias familiares predicen una relación negativa con los pares (Carson y Parke, 1996; Parke, Cassidy, Burks, Carson y Boyum, 1992; Roberts y Strayer, 1987; citados en Kim, Conger, Lorenz y Elder, 2001), con los demás miembros de la familia, con sus parejas (Kim et al., 2001) y en la escuela (Isley, 1999, citado en Kim et al., 2001), desde una edad muy temprana (Carson y Parke, 1996, citados en Kim et al., 2001).

Otros autores (Berlin y Cassidy, 1999; Musitu et al., 2001; citados en Sánchez-Queija y Oliva 2003) coincidieron en que existe incidencia de la calidad de las relaciones establecidas con los padres sobre el desarrollo de la competencia social, siendo éste quizás uno de los factores más influyentes.

Gold y Yanof (1985, citados en Martínez, 1997) señalaron que las relaciones familiares brindan al adolescente un aprendizaje de habilidades para la interacción con sus pares. Bakken y Roming (1992, citados en Martínez, 1997) encontraron que los adolescentes que percibían sus relaciones familiares con alto grado de cohesión y adaptación mostraban más responsabilidad y afecto en sus relaciones interpersonales. Cooper y Cooper (1992, citados en Fuertes et al., 1997) obtuvieron también conclusiones similares.

## Método

### *Participantes*

La muestra comprendió a 156 adolescentes, de los cuales 90 eran mujeres (57,7%) y 66 varones (42,3%). Se seleccionó una muestra no probabilística de alumnos de 14 a 16 años, adolescentes

escolarizados de la localidad de Federación, Entre Ríos, Argentina. Del total de los sujetos, 41 tenían 14 años (26,3%); 51 sujetos tenían 15 años (32,7%); y 64 tenían 16 años de edad (41%). Los sujetos concurrían a los siguientes cursos: 8° y 9° año de la Educación General Básica (EGB) y 1° año de la Educación Polimodal de la escuela normal de nivel medio y polimodal Domingo Faustino Sarmiento; 9° año del colegio privado Sagrada Familia; y 3° año de la escuela técnica Fray Luis Beltrán.

### *Instrumentos*

Para evaluar el clima social familiar y la relación de los adolescentes con sus pares y con su mejor amigo, se administraron las siguientes escalas: (a) la Escala de Clima Social Familiar (Moos et al., 1995), (b) el Cuestionario de Percepción de la Relación con los Pares (Klimkiewicz, s. f.) y (c) la Escala de Amistad (Richard de Minzi, Moreno y Sacchi, 2003).

*Escala de Clima Social Familiar.* La Escala de Clima Social Familiar, de Moos et al. (1995), consta de 90 ítemes que demuestran la percepción que cada individuo tiene de su familia. Evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica.

En el estudio original, esta escala fue aplicada a una muestra de 346 familias españolas, con un total de 1249 miembros de diversos tipos y ambientes. De ellas, 102 familias estaban conformadas por dos miembros; 70 tenían tres miembros; 71 contaban con cuatro; 68, con cinco; y 35, con más de cinco miembros. Luego, se realizaron análisis de los resultados con el fin de asegurar que la

escala pudiera aplicarse a la más amplia variedad de familias. Con los resultados finales se construyó la nueva versión de escala, conformada por 90 ítemes. La administración de este instrumento puede realizarse en forma individual o colectiva.

En los estudios originales de la escala se verificó la confiabilidad con el procedimiento test-retest, la formulación de Kuder y Richardson (K-R 20, K-R 21) y el cálculo del índice de homogeneidad. En los análisis de la escala se ha tenido en cuenta el índice de incongruencia en la familia; es decir, una medida del desacuerdo entre los miembros a la hora de percibir el clima familiar.

El estudio para la validación del cuestionario en la Argentina no se ha realizado; sin embargo, para esta investigación se administraron pruebas de fiabilidad Alpha de Crombach para cada una de las escalas, y se obtuvieron los siguientes resultados: para la escala de relaciones, .82; para desarrollo, .79; y para estabilidad, .69. Esta versión ya ha sido utilizada en la Argentina por Dietz (1998); y la dimensión de relaciones, por Vargas (2003).

Los ítemes de esta escala están agrupados en 10 subescalas que definen tres dimensiones fundamentales: (a) relaciones, definida como el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza, integrada a su vez por tres subdimensiones: cohesión, expresividad y conflicto; (b) desarrollo, como la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común, que comprende a su vez las subdimensiones de autonomías, actuación, intelectual-cultural, social-recreativa y moralidad-religiosidad; y (c)

estabilidad, definida como la estructura y la organización de la familia y el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros, que abarca dos subdimensiones: organización y control.

*Cuestionario de Percepción de la Relación con los Pares.* El Cuestionario de Percepción de la Relación con los Pares de Schaefer fue adaptado para la Argentina por Klimkiewicz (s.f.) y está formado por 30 ítems que evalúan la percepción que tiene el adolescente del comportamiento de sus pares hacia él. Permite conocer el grado de apoyo que siente que sus pares le brindan.

El protocolo fue administrado a adolescentes de entre 14 y 18 años de una escuela secundaria de Capital Federal. Fue completado por 57 varones y 47 mujeres en sesiones grupales.

Los análisis estadísticos de validez y confiabilidad resultaron satisfactorios. Con respecto a la confiabilidad, fue calculada por el método de división por las mitades. Se obtuvo un valor  $r$  de .85 y con corrección por el método de Spearman Brown, de .92. En cuanto a la validez, se realizaron 10 análisis factoriales, que permitieron descubrir que la prueba apunta a evaluar aspectos relacionados fundamentalmente con el control psicológico, por un lado, y con la aceptación y el reconocimiento, por el otro. Por lo tanto, estadísticamente se puede respaldar su confiabilidad y validez factorial.

Este cuestionario está representado por cuatro escalas: (a) aceptación y vínculo afectuoso; (b) imposición, inculpação y desvalorización; (c) control mediante sanción; y (d) posesividad.

*Escala de Amistad.* La Friendship

Quality Scale (Bukowski, Hoza y Boivin, 1994) fue traducida y adaptada para la Argentina por Richaud de Minzi et al. (2003). Consta de 20 ítems que representan los rasgos básicos de la amistad. Evalúa la representación o la impresión que los adolescentes tienen de su relación con su mejor amigo.

Esta escala tiene tres dimensiones: compañerismo (importancia de interactuar con un par, observando la cantidad de tiempo que el adolescente pasa junto a su mejor amigo); conflictos (conflictos, desacordos o desacuerdos que el adolescente comparte con su mejor amigo y que no puede expresar a otros compañeros); y ayuda y seguridad (ayuda mutua entre amigos, protección cuando sus amigos son víctimas de agravios por parte de otros, buena voluntad en socorrer al amigo si otros lo están molestando y confianza que se tiene en un amigo).

#### *Procedimientos*

*Procedimiento para la recolección de datos.* Previamente a la administración de los instrumentos, se solicitó el permiso de las autoridades correspondientes de los colegios, así como también de los profesores a cargo de las clases. Igualmente se les informó acerca de las características y los objetivos de la investigación. Para la obtención de los datos, se solicitó la colaboración voluntaria de los alumnos. La administración de los instrumentos se realizó en forma colectiva durante aproximadamente una hora reloj, en las respectivas aulas de clases.

*Procedimiento para el análisis de los datos.* Para realizar los análisis estadísticos correspondientes, se ingresaron previamente los resultados obtenidos en cada escala en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Primeramente se estudiaron las variables por medio de un análisis de las frecuencias y de estadísticos descriptivos.

Para observar la influencia del clima social familiar en la relación del adolescente con sus pares y con su mejor amigo, se utilizó el análisis de regresión múltiple lineal.

Finalmente, se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA) para determinar las diferencias en cuanto al sexo y la edad.

### Resultados

#### *Clima social familiar y relación del adolescente con sus pares*

*Influencia del clima social familiar sobre la aceptación y el vínculo afectuoso.* Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos de las variables familiares sobre la variable aceptación que percibe el individuo por parte de su grupo de amigos y el vínculo afectuoso que los une. Se encontró una variable predictora, desarrollo ( $B = .408$ ,  $p = .001$ ). Cuanto mayor sea la importancia otorgada por la familia a ciertos procesos de desarrollo personal así como también a actividades que promuevan el desarrollo de cada individuo, mayor será la aceptación y el vínculo afectuoso percibido por el adolescente en el grupo de amigos.

Se analizaron también las 10 subescalas del clima familiar. Dos variables influyen significativamente: autonomía ( $B = .215$ ,  $p = .010$ ) y organización ( $B = .171$ ,  $p = .040$ ). Ambas explican aproximadamente un 9% de la varianza total ( $R^2 = .093$ ). A mayor autonomía familiar y libertad para tomar decisiones, mayor aceptación percibida y mejor vínculo amistoso. Así también, cuanto más organizadas y estructuradas están las activi-

dades en la familia, aumenta ese sentimiento en la amistad.

*Influencia del clima social familiar sobre la imposición, inculpción y desvalorización.* Se observó que la variable relaciones influye significativamente sobre la variable imposición, inculpción y desvalorización ( $B = -.420$ ,  $p = .008$ ). Cuanto mejor es la relación de los integrantes de la familia entre sí, menores son los sentimientos de imposición, inculpción y desvalorización percibidos por el adolescente en su grupo de amistad.

En cuanto a las 10 subescalas, se encontró que tres de ellas influyen directamente sobre esta variable: actuación ( $B = -.374$ ,  $p = .010$ ), expresividad ( $B = -.342$ ,  $p = .005$ ) e intelectual-cultural ( $B = .302$ ,  $p = .007$ ). Éstas explican aproximadamente el 12% de la varianza total ( $R^2 = .112$ ). A mayor grado de actuación —es decir, cuando las actividades que realizan los miembros de la familia son estimuladas para la acción y la competencia— menor es el sentimiento de imposición, inculpción y desvalorización percibido por el adolescente en su grupo de amigos. Así también, este sentimiento hacia los pares disminuye cuando aumenta la libertad de expresión de sentimientos y pensamientos dentro de la familia. A medida que van aumentando las actividades intelectuales y culturales en la familia, también se observa que aumenta el sentimiento de imposición, inculpción y desvalorización en el grupo de amistad.

La Tabla 1 incluye un resumen de los niveles de significación de las regresiones de la Escala del Clima Social Familiar y sus subescalas sobre las escalas del Cuestionario de Percepción de la Relación con los Pares.

INFLUENCIA DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR

Tabla 1

*Resumen de los niveles de significación de las regresiones de la Escala del Clima Social Familiar y sus subescalas sobre las escalas del Cuestionario de Percepción de la Relación con los Pares*

Escalas y subescalas del clima social familiar	Escalas del Cuestionario de Percepción de la Relación con los Pares			
	Aceptación y vínculo afectuoso	Imposición, inculpación y desvalorización	Control mediante sanción	Posesividad
Relaciones	.16	.008*	.006*	.06
Cohesión	.29	.27	.62	.68
Expresividad	.20	.005*	.02*	.26
Conflicto	.49	.10	.87	.37
Desarrollo	.001*	.95	.02*	.16
Autonomía	.01*	.11	.86	.85
Actuación	.89	.01*	.10	.60
Intelectual-cultural	.23	.007*	.20	.13
Social-recreativa	.06	.53	.69	.90
Moral-religiosa	.24	.12	.16	.87
Estabilidad	.49	.51	.33	.75
Organización	.04*	.64	.88	.88
Control	.98	.29	.41	.61

\* Regresiones significativas

*Influencia del clima social familiar sobre el control mediante sanción.* De acuerdo con los resultados obtenidos, dos variables del clima familiar influyen sobre el control mediante sanción que percibe el adolescente en su grupo de pares: relaciones ( $B = -.639, p = .006$ ) y desarrollo ( $B = .587, p = .020$ ). Cuanto mejor sean las relaciones entre los miembros de la familia y la comunicación entre ellos, menor será el sentimiento de control mediante sanción que percibe el adolescente en su círculo de amigos. Ese sentimiento aumenta a medida que en la familia se fomenta el desarrollo en diferentes actividades.

En las subescalas del clima social se halló que la expresividad ( $B = -.369, p =$

$.020$ ) influye significativamente en el control mediante sanción. Cuanto mayor sea la libertad de expresión que se brinda en el ámbito familiar, menor será el control mediante sanción que percibirá el adolescente en el ámbito de amistad.

*Influencia del clima social familiar sobre la posesividad.* No se encontraron escalas ni subescalas del clima familiar que resulten predictoras de la variable posesividad percibida por el adolescente en su grupo de amigos.

*Clima social familiar y relación del adolescente con su mejor amigo*

*Influencia del clima social familiar sobre el conflicto.* De acuerdo con los

resultados obtenidos en el análisis de la regresión múltiple lineal, la variable del clima familiar que influyó en la libertad de expresión de conflictos con su mejor amigo, fue relaciones ( $B = -.224, p = .04$ ). Cuanto mejores sean las relaciones entre los miembros de la familia, la comunicación de sus integrantes y el grado de interacción entre ellos; menor va a ser el grado de libertad para expresar los conflictos, los desagradados y las desavenencias que el adolescente percibe en la relación con su amigo íntimo.

En cuanto a las subescalas que se analizaron, se encontró una influencia significativa de la variable expresividad ( $B = -.175, p = .02$ ) familiar. A mayor expresividad familiar, menor será el grado de comunicación de los desacuerdos y conflictos por el individuo a su amigo íntimo.

*Influencia del clima social familiar sobre el compañerismo.* En relación a la variable compañerismo percibido por el individuo en su relación con su mejor amigo, se encontró que la variable desarrollo ( $B = .292, p = .001$ ) en la familia influye significativamente. Cuanto más se fomenta el desarrollo en diferentes actividades extrafamiliares, mayor grado de compañerismo percibido por el adolescente en su relación con su mejor amigo.

En cuanto a las subescalas, se encontró que la autonomía ( $B = .161, p = .01$ ) promovida en el hogar y la participación en actividades intelectuales y culturales ( $B = .111, p = .03$ ) influyen sobre el compañerismo vivenciado con su mejor amigo. Éstas explican aproximadamente un 10% de la varianza total ( $R^2 = .097$ ). Así, cuanto más se promueva la autonomía, el apoyo para la toma de decisiones propias en el adolescente,

mayor será el compañerismo percibido por éste en su relación con su mejor amigo. También se observa que cuanto más se incentive al adolescente a realizar actividades enmarcadas en lo intelectual y cultural, mayor será el compañerismo.

*Influencia del clima social familiar sobre la ayuda y seguridad.* Con respecto a la variable ayuda y seguridad percibidas por el adolescente con su mejor amigo, se observó que la variable del clima familiar relaciones ( $B = .392, p = .000$ ) explica un 13% de la varianza total ( $R^2 = .127$ ). Cuanto mejores son las relaciones intrafamiliares, la comunicación y la libre expresión de los integrantes, mayor es la ayuda y la seguridad que el individuo siente recibir de su mejor amigo.

En cuanto a las subescalas, se halló que la autonomía ( $B = .230, p = .001$ ) y el conflicto familiar ( $B = .274, p = .004$ ) influyen significativamente en la ayuda y seguridad percibidas en la relación con el mejor amigo. Ambas subescalas explican aproximadamente el 17% del total de la varianza ( $R^2 = .169$ ). Cuanto más se anima a los integrantes de la familia a ser independientes y autónomos, mayor será el grado de ayuda y seguridad vivenciado en su relación con el mejor amigo. Así también, cuanto mayor sea el conflicto dentro de la familia, mayor será la ayuda y la seguridad percibidas de su amigo íntimo.

La Tabla 2 incluye un resumen de los niveles de significación de las regresiones entre las escalas y subescalas del Clima Social Familiar y las variables de la Escala de Amistad.

#### *Efectos del sexo y la edad*

Mediante un MANOVA se comparó

## INFLUENCIA DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR

Tabla 2

*Resumen de los niveles de significación de las regresiones entre las escalas y subescalas del Clima Social Familiar y las variables de la Escala de Amistad*

Escalas y subescalas del clima social familiar	Niveles de significación ( <i>p</i> )		
	Compañerismo	Conflicto	Ayuda y seguridad
Relaciones	.04*	.27	.001*
Cohesión	.07	.32	.39
Expresividad	.02*	.54	.10
Conflicto	.07	.54	.004*
Desarrollo	.09	.001*	.35
Autonomía	.34	.01*	.001*
Actuación	.96	.51	.22
Intelectual-cultural	.55	.03*	.28
Social-Recreativa	.53	.04*	.56
Moral-Religiosa	.16	.70	.21
Estabilidad	.71	.65	.88
Organización	.84	.42	.42
Control	.51	.47	.37

\* Regresiones significativas

la influencia del sexo y de la edad sobre todas las escalas y se encontró que existen diferencias significativas entre varones y mujeres ( $F_{(10, 141)}$  de Hotelling = 4.13,  $p = .0001$ ). En cuanto a las edades, no existen diferencias significativas entre los adolescentes de 14, 15 y 16 años ( $F_{(20, 280)}$  de Hotelling = 1.04,  $p = .41$ ). En cuanto a la interacción entre edad y sexo, tampoco existen diferencias significativas ( $F_{(20, 280)}$  de Hotelling = 1.17,  $p = .27$ ).

En cuanto al sexo, el análisis univariado mostró diferencias significativas en la variable compañerismo ( $F = 10.93$ ,  $p = .001$ ) y en aceptación y vínculo afectuoso ( $F = 18.3$ ,  $p = .0001$ ). Las mujeres (media = 2.77) perciben mayor grado de compañerismo que los varones (media = 2.63) y buscan en mayor medida la aceptación y formar un vínculo amistoso (media = 2.75) que los varones (media = 2.52).

En relación con las edades, de acuerdo con el análisis univariado, existe diferencia significativa en la variable control mediante sanción ( $F = 5.57$ ,  $p = .005$ ). A medida que los adolescentes van creciendo, comienzan a sentir menor control mediante sanción por parte de su grupo de pares; así, los individuos de 14 años (media = 1.98) perciben mayor control mediante sanción que los de 15 (media = 1.7) y 16 (media = 1.61) y los de 16 sienten menor control que los otros dos grupos.

### Discusión

Para lograr un desenvolvimiento saludable en la vida, los hijos necesitan del soporte de sus padres. Independientemente de la configuración familiar, la calidad de la relación entre sus miembros es la que proporciona un mayor o menor bienestar en cada uno de los integrantes. Más allá de los cambios que se produzcan dentro

de una familia, lo fundamental es que se mantenga inalterable su función de apoyo, protección y responsabilidad para con los hijos (Wagner, Ribero, Arteché y Bornholdt, 1999).

Como se sabe, durante la adolescencia los jóvenes forman vínculos muy estrechos con sus amigos. Como aseveraron Papalia y Olds (2000, citados en Aznar-Farías, Ferreira de Mattos Silveiras y Schoen-Ferreira, 2003), los pares ejercen una fuerte influencia, tornándose muy parecidos entre ellos, mimetizándose unos con otros.

Los resultados de este estudio mostraron que cierto clima predominante en la familia puede o no favorecer la buena relación del adolescente con sus pares.

El clima familiar donde se da importancia a los procesos de desarrollo personal —tales como la autonomía y las actividades orientadas a la acción (intelectuales, culturales, recreativas, sociales, religiosas, morales)— y donde estos procesos son promovidos en la vida diaria, parece ser un clima que forma adolescentes que se sienten aceptados por su grupo de pares y que sienten que el vínculo que los une es afectuoso y brinda cuidado.

Aznar-Farías et al. (2003) destacaron que el crecimiento está basado en el aprendizaje de la autonomía de los padres y de otros adultos significativos. El adolescente necesita libertad para ser él mismo, escoger a sus amigos y preservar la intimidad de sus pensamientos y sentimientos. Gimeno (1999) aconsejó favorecer el vínculo seguro con los hijos, de manera que la familia proporcione estabilidad, cuidados básicos y afecto; pero que cultive al mismo tiempo vinculaciones plurales que impliquen a otros miembros dentro y fuera de la familia. Así, el desarrollo de la propia identidad

y autonomía personal, y el desarrollo de la competencia social se ven favorecidos cuando la familia es capaz de estimular y facilitar vinculaciones afectivas con otras personas.

Molpeceres y Zacarés (1999, citados en Aznar-Farías et al., 2003) consideran que el grupo de pares es en la adolescencia como un laboratorio social, ya que estas relaciones igualitarias y recíprocas permiten explorar los diversos tipos de comportamientos, favoreciendo el desenvolvimiento del adolescente. Así también, aquellos patrones conductuales, estilos relacionales y hábitos sociales que se aprendieron en la familia se van a generalizar a otros contextos del desarrollo, tales como el grupo de amigos (Sánchez Queija y Oliva, 2003). De este modo, en aquellas familias donde se estimula la autonomía y el desenvolvimiento activo en las actividades y responsabilidades, es posible que estos adolescentes se desenvuelvan de la misma manera con su grupo de pares y se sientan aceptados y amados como tales, desarrollando sentimientos, pensamientos y conductas positivas en el desarrollo gregario.

Los resultados también mostraron que en aquellas familias donde se da importancia a la organización clara y estructurada al planificar sus actividades y sus responsabilidades, el adolescente se siente aceptado por sus pares y su vínculo es percibido como afectuoso. Las normas de organización regulan no sólo las diferentes tareas cotidianas dentro de la familia; sino también las emociones, los afectos y el modo de expresarlos (Gimeno, 1999). Esta forma de expresar las emociones tanto positivas como negativas, se trasladará probablemente al grupo de amigos. Los comportamientos familiares son causa directa de conductas predictoras del éxito y del

ajuste psicosocial (del Barrio, 2001, citado en Oros, 2004).

Con todo, los resultados han demostrado que cierto clima predominante en el hogar influye en los sentimientos negativos que los adolescentes perciben en su grupo de pares; sentimientos tales como imposición, inculcación y desvalorización, así como también el sentirse controlados por el grupo mediante la sanción.

Tales sentimientos son generados por adolescentes en cuyos hogares no hay una buena comunicación, donde el adolescente no se siente libre de expresar sus sentimientos, pensamientos y modos de actuar libremente; así como también en aquellas familias donde el grado de interacción que caracteriza a sus miembros es conflictivo. Ripol-Millet (2001) arguyó que la familia no puede ser una forma de mantener un estatus social, económico o de confort, un espacio en el cual se está cómodo; sino que deberá ser también un espacio en el que se compartan o discutan ideas, modelos de vida y formas de pensar, un espacio de diálogo y contraste. Aznar-Farías et al. (2003) propusieron que, en cada contexto en el que se desenvuelve el joven, éste pueda encontrar el apoyo y la confianza que necesita para sentirse ayudado. Es importante favorecer que el adolescente adquiera compromiso, competencias y valores que tengan relevancia para la vida. De modo que, siguiendo a estos autores, si la familia no posee buena comunicación, apoyo y confianza, el sujeto llevará este sentimiento de inseguridad al contexto de sus amistades.

No sólo las malas relaciones percibidas por los adolescentes entre los miembros de la familia influyen fuertemente en los sentimientos negativos para con

sus pares, sino también los aspectos del desarrollo que nacen y se promueven dentro del seno familiar. De acuerdo con los resultados, en aquellos hogares donde no se sienten incentivados y apoyados por parte de los demás miembros de la familia, y no perciben su interés en cuanto a las actividades que realizan (escolares, laborales o de otra índole), los adolescentes perciben sentimientos negativos para con su grupo de amistades. Martínez y Fuertes (1999) encontraron que cuanto mayor es el apoyo parental percibido por parte de los chicos, mayor es el número de amistades que éstos poseen y la satisfacción que perciben en estas amistades, así como su proximidad con ellas. Ripol-Millet (2001) advirtió que para prevenir el desarrollo de personalidades dependientes, inmaduras y hasta agresivas, es menester que los hijos puedan contar con la atención eficaz de figuras paternas, atención que implica tiempo de dedicación.

Los resultados señalaron también que cuando los adolescentes son incentivados por la familia a realizar actividades intelectuales, culturales, o ambas; ellos perciben un vínculo negativo con su grupo de pares, donde no se sienten valorados. Esto podría deberse a dos causas. Por un lado, quizás los adolescentes de esta muestra se sientan obligados por sus padres (implícita o explícitamente) a realizar este tipo de actividades. Como señaló Muuss (1994), pocas veces el adolescente se identifica con sus padres; por el contrario, se rebela contra su dominio y hace caso a la necesidad desesperada de pertenecer socialmente a un grupo.

Muuss añadió que el adolescente busca identificarse con sus compañeros por medio de la estereotipia de sí mismo, de sus ideales, y que tanto los sentimientos gregarios como la propia no tolerancia

de las diferencias constituyen una defensa necesaria contra los peligros de auto-difusión que existen en este período.

Sánchez Santa Bárbara (1999) agregó que las personas se esfuerzan por mantener, proteger y reforzar una imagen positiva de sí mismas. Este autor ha realizado una investigación con jóvenes universitarios, encontrando datos similares a los resultados de este estudio. En ella, los jóvenes se sentían identificados y enorgullecían de ser miembros de grupos y asociaciones (tales como ONGs, y otros); no obstante, sentían que la sociedad valora negativamente la pertenencia a esos grupos. Sin embargo, no percibían lo mismo con actividades tales como pertenecer a equipos de fútbol, ya que estos clubes son plausibles dentro de la sociedad. Este hallazgo puede también darse en los adolescentes que realizan actividades que no son las mismas que las de su grupo de amigos, sintiéndose desvalorizados por ellos, sin olvidar la gran necesidad de asemejarse en todos los aspectos.

Los hallazgos obtenidos han demostrado que ciertas prácticas mantenidas dentro del hogar pueden influir, positiva o negativamente, en la percepción que el adolescente tenga de su relación con su mejor amigo.

Una familia donde se promueve el desarrollo personal, individual y autónomo de cada miembro orientado a la acción y la competencia en diferentes actividades (sociales, recreativas, culturales, etc.) lleva a que el adolescente sostenga sentimientos positivos en su relación con el mejor amigo, sentimientos de compañerismo, intimidad, de ayuda y apoyo mutuo e incondicional, donde puede interactuar y crecer en vínculos de calidad y cantidad de tiempo.

Gimeno (1999) aconsejó favorecer el

vínculo seguro con los hijos, de manera que se proporcione estabilidad, cuidados básicos y afecto; pero que se cultiven al mismo tiempo vinculaciones plurales que impliquen a otros miembros dentro y fuera de la familia; así, el desarrollo de la propia identidad y autonomía personal y el desarrollo de la competencia social se ven favorecidos cuando la familia es capaz de estimular y facilitar vinculaciones afectivas con otras personas. Las investigaciones de Fuertes y Martínez (1999) demostraron que cuanto mayor es el apoyo percibido, mayor es la intimidad experimentada con el mejor amigo.

Se encontró que las familias que promueven un buen grado de comunicación y libre expresión de cada integrante reafirman en el adolescente el vínculo de ayuda mutua, seguridad y confianza también en su relación con su mejor amigo. Ripol-Millet (2001) afirmó que al hablar de comunicación, se va más allá de la mera transmisión de palabras o conceptos; también se hace referencia al intercambio de pensamientos, afectos, espacios y vida. Howe (1997, citado en Ripol-Millet, 2001) señaló que los vínculos seguros están asociados con una conversación fluida, donde se expresan y reconocen plenamente los sentimientos. Como señalaron Savin-Williams y Berndt (1990, citados en Fuertes et al., 1997), el establecimiento de relaciones de amistad va a estar fuertemente condicionado no sólo por diferentes características personales, sino también por la historia previa de relaciones interpersonales.

Los resultados también arrojaron información acerca de que dentro de las actividades en las que los adolescentes se desenvuelven, las actividades intelectuales y culturales parecen ser aquellas en las que el individuo siente interactuar

más con su amigo íntimo. Probablemente se sienta más unido a su mejor amigo, ya que con éste puede compartir este tipo de actividades sin sentirse desvalorizado (contrariamente a los sentimientos que percibía con respecto a su grupo de pares), y tal vez no sienta con él la presión de ser igual todo el tiempo, sino que se siente más libre de ser quién es. O quizás pueda deberse a que su mejor amigo sea quien justamente comparte todas estas actividades con él, y por ello el compañerismo vivido sea aún más fuerte.

Los resultados revelaron que cuanto mayor sea el conflicto familiar, el individuo se siente más ayudado y seguro dentro de su relación con su amigo íntimo. De acuerdo con Holmbeck (1996, citado en Parra Jiménez y Oliva Delgado, 2002), los conflictos en la adolescencia son un fenómeno normal siempre y cuando ocurran en un contexto familiar cálido y de comprensión mutua. Algunos autores (Steingberg y Silverberg, 1986, citados en Sánchez Queija y Oliva, 2003) han apuntado la existencia de cierta compensación entre la relaciones con los padres y las relaciones con los iguales; de manera que los adolescentes que carecen de apoyo emocional en su familia, se vincularían de forma más estrecha con sus compañeros.

Se han encontrado algunos resultados que se asimilan y otros que parecen diferir en la relación del adolescente con su grupo de pares y en la relación con su mejor amigo.

Uno de los aspectos en que se asemeja es en la importancia de la familia en cuanto a las relaciones positivas. Se resaltó la importancia de la comunicación y el desarrollo que se promueve dentro de la familia para una sana relación del adolescente con su grupo de

pares y con su mejor amigo. Sin embargo, parecen diferir en cuanto a los aspectos negativos. En la relación con los pares, el clima familiar negativo (de conflicto, mala comunicación, sin apoyo, etcétera) parece afectar negativamente su percepción de esta relación, como lo señalaron la mayoría de los estudios citados anteriormente. Pero cuando se trata de la relación con el mejor amigo, los conflictos vividos en el hogar parecen ser fortalecedores de la relación, y el sujeto busca ayuda y seguridad en esta amistad íntima. Probablemente, al surgir conflictos familiares, el adolescente se sentiría seguro y ayudado dentro de un vínculo.

DuBois et al. (2002) señalaron que, cuando el individuo atraviesa la etapa de la adolescencia, el apoyo social del grupo de pares y del mejor amigo (en especial) es más importante que el apoyo social que le brinda la familia; sin embargo, éste no podría darse de una manera sana ni tendría todos los significados que lo caracterizan, sin antes no haber aprendido un correcto soporte social por parte del grupo primario de desarrollo.

Otro resultado que resalta la diferencia entre ambos círculos de amistad está relacionado con las actividades de índole intelectual y cultural. Como ya se ha señalado anteriormente, el adolescente parece sentirse aceptado al realizar este tipo de actividades en su relación con su mejor amigo; el sentimiento de compañerismo parece aumentar. Esto no sucede con su grupo de pares, con quienes se siente rechazado. Posiblemente se deba a que en el vínculo con el amigo íntimo, se siente más libre de expresarse (no sólo la expresión de conflictos sino también de este tipo de actividades) y quizás compartan y crezcan con las diferencias. Hacer esto y compartir con su grupo de

pares puede resultarle difícil, sintiendo la necesidad de asemejarse a ellos para ser aceptado.

Este aspecto resalta la importancia y la particularidad del vínculo con el amigo íntimo. Como señaló Sullivan (1968), se debe considerar la formación de tal amistad como un deber del desarrollo, distinguible de las relaciones entre pares.

Se han observado en esta investigación diferencias significativas en el compañerismo según el sexo: las mujeres parecen tener un compañerismo más fuerte que los varones, a la vez que manifiestan mayor necesidad de relacionarse más estrechamente y de sentirse aceptadas por su mejor amigo o amiga. Martínez (1997) halló los mismos resultados. Por otro lado, en tanto van pasando los años de la adolescencia, se percibe menor control mediante sanción por parte de su grupo de pares. Griffa y Moreno (2005) encontraron que con el aumento de la edad, los adolescentes van fortaleciendo su identidad, lo que los hace sentirse más fuertes en la relación con sus amistades.

Como se puede apreciar, los amigos son los que se encuentran más cerca del adolescente y éste comienza a formar parte de un círculo más grande que el familiar. Los hogares que promueven la cohesión, la expresión, el apoyo y demás aspectos relacionados con la conexión y la vinculación familiar son buenos modelos para aprender e imitar; éstos favorecen la transferencia de las habilidades aprendidas en el hogar a las relaciones de amistad.

Estudiar las diferencias en las relaciones familiares y con las amistades de acuerdo con la clase social, indagar acerca de las diferencias que existen en las relaciones entre el grupo de pares y el mejor amigo y ahondar en las relaciones

entre los diferentes miembros de la familia pueden ser futuras líneas de investigación.

### Lista de referencias

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1973). *Adolescencia*. Buenos Aires: Kargieman.
- Aznar-Farías, M., Ferreira de Mattos Silveiras, E. y Schoen-Ferreira, T. H. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudios de Psicología*, 8(1), 107-115.
- Bukowski, W., Hoza, B. y Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484.
- Castillo, G. (1990). *Los adolescentes y sus problemas*. Pamplona: Eunusa.
- Casullo, M. M. (2000). La familia: ¿pone en riesgo o protege la salud psíquica? *Ensayos y Experiencias*, 36, 56-62.
- Dietz, A. V. (1998). *Análisis del clima social familiar de familias con un hijo con síndrome de Down y de familias con hijos no discapacitados*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Adventista del Plata, Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina.
- DuBois, D. L., Burk Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., Lockerd, E. M. y Moran, B. L. (2002). Getting by with a little help from self and others: Self-esteem and social support as resources during early adolescence. *Developmental Psychology*, 38(5), 822-839.
- Duck, S. (1991). *Relaciones del entender*. Nueva York: Guilford.
- Erikson, E. H. (1989). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Fuertes, A., Carpintero, E., Martínez, J. L., Soriano, S. y Hernández, A. (1997). Factores predictores de la autoestima con los iguales y de la intimidad relacional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 12(1), 113-125.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Griffa, M. C. y Moreno, J. E. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo* (Vol. 2). Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Kim, K. J., Conger, R. D., Lorenz, F. O. y Elder, G. H. (2001). Parent-adolescent reciprocity in negative affect. *Developmental Psychology*, 37(6), 775-790.

## INFLUENCIA DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR

- Klimkiewicz, A. R. (1996). Percepción del comportamiento parental en adolescentes: adaptación argentina del CRPBI. *Interdisciplinaria*, 13(1), 67-77.
- Klimkiewicz, A. R. (s. f.). *Cuestionario argentino de percepción de la relación con pares*. Manuscrito no publicado.
- Martínez, J. L. (1997). Desarrollo personal, ambiente familiar y relaciones de pareja en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 12(1), 59-78.
- Martínez, J. L. y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 235-250.
- Moos, R. H. y Moos, B. S. (1981). *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. (1995). *Escalas de Clima Social* (4° ed.). Madrid: TEA.
- Muuss, R. E. (1994). *Teorías de la adolescencia*. México: Paidós.
- Oros, L. B. (2004). *Incidencia de las prácticas parentales sobre las creencias y los modos de afrontamiento del niño*. Tesis de doctorado en Psicología, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Parra Jiménez, A. y Oliva Delgado, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-231.
- Ripol-Millet, A. (2001). *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.
- Sánchez Santa Bárbara, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15(2), 251-260.
- Sullivan, S. H. (1968). *La teoría interpersonal de la psiquiatría*. Nueva York: Norton.
- Richaud de Minzi, M. C.; Moreno, J. E. y Sacchi, C. (2003). *Informe de avance*. Buenos Aires: PICT, CONICET, CIIPME.
- Vargas, J. (2003). *Percepción del clima socio-familiar y actitudes ante situaciones de agravio en la adolescencia tardía*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Adventista del Plata, Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina.
- Wagner, A. W., Ribero, L., Arteche, A. X. y Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescents. *Psicologia Reflexao e Crítica*, 12(1), 137-147.
- Zavala García, G. W. (2001). *El clima familiar, su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to. año de los colegios nacionales del distrito del Rimac*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Recibido: 3 de enero de 2007

Revisado: 27 de enero de 2007

Aceptado: 31 de enero de 2007

## **RESULTADOS OBTENIDOS POR LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIMARIAS ADVENTISTAS CHILENAS EN LAS PRUEBAS DEL SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (SIMCE)**

Vicente León Vázquez  
*Universidad de Montemorelos, México*

### **RESUMEN**

*El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) chileno incluye una prueba que se administra a todos los alumnos del país desde 1988 hasta la fecha. Las instituciones educativas adventistas a lo largo del país han participado del SIMCE desde ese año. Los análisis fueron realizados en cuarto y octavo grados de enseñanza primaria, según los modelos empleados en las diferentes evaluaciones. Los resultados encontrados en esta investigación indican que en matemática es donde se lograron los progresos más significativos que en el resto de materias en el modelo PMRC y en comprensión del medio natural y social es la asignatura que mejor le ha ido, en el modelo TRI, a los colegios adventistas. Además se encontró que, en general, las instituciones con un nivel socioeconómico bajo obtienen resultados significativamente inferiores que aquellas que pertenecen a un estrato socioeconómico medio o alto, tanto en cuarto como en octavo grados, en las distintas asignaturas. También se ha observado que, en castellano y matemática de cuarto y octavo grados, las escuelas de menor tamaño obtienen resultados significativamente más bajos que los establecimientos educativos con un estudiantado más numeroso.*

*Palabras clave:* calidad educativa, educación primaria, pruebas de medición

### **Introducción**

El mejoramiento de la calidad de la educación chilena es un tema de primer orden en los diferentes debates y discusiones que se producen tanto en el ámbi-

to público como en el educativo, sobre todo por la vieja aspiración de que el país pase a ser una nación desarrollada en donde se considere a la educación como el vehículo para alcanzarla. García-Huidobro (1999) señala que

---

Vicente León Vázquez, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Vicente León Vázquez, Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos, Av. Libertad 1300 Pte., Apartado 16, Montemorelos, Nuevo León, México 67530. Correo electrónico: vleov16@hotmail.com

la Educación y Desarrollo [sic] han estado desde siempre en estrecha relación, la cual se ha caracterizado por entender y asumir la educación como motor y condición para el crecimiento económico, aspecto fundamental para el desarrollo de un país. Sin embargo existe hoy un cambio

sustancial en dicha relación: en esta sociedad post-moderna, la educación empieza a ser el desarrollo. (p. 8)

Por esta razón, existe mucha preocupación por los resultados que los colegios obtienen en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que se administran en todo el país en los colegios de enseñanza básica y media. Contreras, Larrañaga, Flores, Lobato y Macías (2007) definen la prueba SIMCE como “un test estandarizado de logro de objetivos pedagógicos que se aplica a los estudiantes de cuarto y octavo básico” (p. 68). Mizala y Romaguera (1998) agregan que durante “el año 1988, el MINEDUC [Ministerio de educación] puso en marcha el SIMCE, que realiza pruebas de carácter censal a los establecimientos y alumnos del país en las áreas de matemáticas y castellano” (p. 403).

En función del mejoramiento de la calidad de la educación, Gallego (2002) señala que “un indicador natural para estudiar la evolución de la calidad de la educación está representado por la prueba SIMCE” (p. 312). El Ministerio de Educación (2007a) destaca que el propósito principal del SIMCE es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación informando sobre el desempeño de los alumnos y alumnas en distintas disciplinas y sobre el contexto escolar y familiar en el que aprenden.

Los sistemas nacionales de medición y evaluación de los aprendizajes entregan información fundamental para (a) orientar los programas y políticas educativas; (b) orientar la toma de decisiones pedagógicas y administrativas destinadas a mejorar la calidad de los aprendizajes y alcanzar la equidad en el sistema y (c) proporcionar elementos para el

desempeño docente y la gestión escolar, entre otros propósitos. Román (1999) indica que

entre los principales objetivos se busca estimar la calidad de la educación entregada por cada establecimiento educativo del país, para poder establecer comparaciones de los resultados obtenidos y buscar los factores explicativos de las diferencias, a la vez que evaluar los resultados de los programas pedagógicos implementados; orientar y modificar la actividad de perfeccionamiento docente, las acciones de supervisión técnico-pedagógica y la asignación y/o focalización de recursos. (p. 4)

El Ministerio de Educación (1996) ha señalado que dicha medición tiene como objetivo fundamental producir el conocimiento necesario que permita medir y elevar el rendimiento y/o los niveles de logro, en función de metas preestablecidas como ideales y mínimas.

Sin duda los resultados obtenidos por los diferentes colegios tienen relación con el trabajo que realizan los docentes, los que de alguna manera están presionados por enseñar mejor y procurar el aprendizaje de sus alumnos. Por otro lado, los resultados que se obtienen en las diferentes evaluaciones realizadas año a año pueden ayudar a mejorar los aprendizajes de los alumnos si se les utiliza como diagnósticos que permitan tomar decisiones para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, la utilidad puede ser para los diferentes actores del sistema educativo, pero en especial para adecuar los procesos de gestión educativa hacia el progreso académico de los alumnos. Por lo tanto, para poder formarse una idea

completa sobre los resultados de estas pruebas, es necesario observar el puntaje de una misma prueba en distintos años en un mismo establecimiento, pues dicha información permite comprender si el colegio ha progresado respecto de sí mismo o no.

En este contexto se enmarca la presente investigación, que considera al sistema educativo adventista chileno en su conjunto y que ha estado participando en las diferentes evaluaciones desde los inicios de este sistema. De este modo, este estudio pretendió responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existen diferencias en el rendimiento académico (matemática, castellano, ciencias naturales e historia y geografía) en las diferentes aplicaciones de las pruebas del SIMCE en de los alumnos de los grados cuarto y octavo de enseñanza primaria del sistema educativo chileno agrupados según el tamaño del colegio, en el modelo porcentaje medio de respuestas correctas (PMRC) desde 1988 a 1997?

2. ¿Existen diferencias en el rendimiento académico (matemática, castellano, ciencias naturales e historia y geografía) en relación a las diferentes aplicaciones de las pruebas de medición de la calidad (SIMCE), al tamaño del colegio y al nivel socioeconómico del sistema educativo adventista chileno en los grados cuarto y octavo de enseñanza primaria, en el modelo teoría de respuestas al ítem (TRI) desde 1999 al 2006?

En 1988, al inicio del SIMCE el sistema educativo adventista chileno contaba a nivel de enseñanza primaria con 10,880 alumnos distribuidos en 30 escuelas a lo largo del país. A fines del año 2006 contaba con 39 escuelas básicas y una matrícula de 16,443 alumnos.

## Método

### Sujetos

En este estudio se han considerado los resultados obtenidos por los estudiantes de los colegios adventistas de enseñanza primaria que han participado desde el año 1988 al 2006 en las pruebas de medición de la calidad educativa por parte del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

Los resultados obtenidos por los diferentes colegios fueron analizados globalmente, es decir, como un solo conjunto denominado sistema educativo adventista. En la Tabla 1 se pueden observar las aplicaciones de esta prueba a través de los años según se indica en la primera de sus columnas. También se puede observar el número de alumnos que han rendido las pruebas a través del tiempo, junto con el número de instituciones adventistas consideradas, tanto para el cuarto como para el octavo grado de enseñanza primaria. En general, las evaluaciones comenzaron en cuarto grado con 30 escuelas y en octavo grado con 27. En este sentido es importante indicar que el número de escuelas y colegios se fueron incrementando a través del tiempo por el nacimiento de nuevas instituciones educativas adventistas de enseñanza primaria, razón por la cual en cada año de evaluación el número de instituciones educativas que participaron en dichas evaluaciones, no es el mismo. Al comienzo de este sistema de evaluación nacional se inició de forma alterna, comenzando a aplicarse en 1988 a los alumnos de cuarto grado de enseñanza primaria y en 1989 a los de octavo grado. El cambio curricular ocurrido en el año 1996 en la enseñanza primaria originó evaluaciones más periódicas con los alumnos de cuarto de enseñanza primaria con el fin de determinar los resultados o

SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD

Tabla 1

*Número de escuelas y de alumnos de 4° y 8° grados de enseñanza primaria que participaron en la prueba SIMCE desde 1988-2006, según modelo de evaluación utilizado*

4° grado				8° grado			
Año	Alumnos	N° de escuelas	Modelo	Año	Alumnos	N° de escuelas	Modelo
1988	1280	30	PMRC	1989	1103	27	PMRC
1990	1441	31	PMRC	1991	1180	29	PMRC
1992	1687	32	PMRC	1993	1321	31	PMRC
1994	1539	33	PMRC	1995	1619	33	PMRC
1996	1738	36	PMRC	1997	1646	33	PMRC
1999	1802	36	TRI	2000	1783	37	TRI
2002	1773	37	TRI	2004	1953	38	TRI
2005	1772	38	TRI				
2006	1732	37	TRI				

logros de la reforma curricular y observar si estaban produciendo las mejoras deseadas en el sistema educativo nacional, lo que de alguna manera alteró la alternancia en la aplicación de estas pruebas.

Instrumentos

La construcción de las pruebas ha pasado por diversos procesos. Eyzaguirre y Fontaine (1999) informan que han existido tres generaciones de pruebas. Las de primera generación son las que se aplicaron hasta 1997. Su propósito era la medición de los contenidos del currículo definido en los decretos 4002 y 300 para Educación Básica y Media, respectivamente, y vigentes desde 1980; las preguntas se han compuesto exclusivamente de ítemes de selección múltiple. Las de segunda generación también miden los contenidos y objetivos definidos en el antiguo currículo, pero excluyen aquellos considerados prescindibles en relación a las nuevas propuestas curriculares. Además de los ítemes de selección múltiple se consideró necesario agregar

preguntas con respuestas abiertas, orientadas a la medición de aprendizajes más complejos, respondiendo así al cambio de orientación curricular cuyo foco es el desarrollo de destrezas y de habilidades de pensamiento superior más que la adquisición de conocimientos. Las de tercera generación miden solamente los objetivos propuestos en el nuevo currículo según los respectivos decretos ya indicados. La construcción de las pruebas del SIMCE de esta última generación, según el Ministerio de Educación de Chile (2007a), es un proceso complejo que toma dos años y que involucra cuatro etapas: (a) marco de evaluación, (b) elaboración de preguntas, (c) prueba experimental y (d) prueba definitiva.

La etapa 1 es la definición del marco de evaluación de las pruebas. Para cada área evaluada, se identifican los objetivos del currículo nacional evaluables con una prueba escrita como el SIMCE. Luego, estos objetivos se traducen a un marco de contenidos y habilidades que especifica el total de preguntas de la prueba definitiva, así como el número de

preguntas por contenido y habilidad. Es importante indicar que la prueba SIMCE desde que se está aplicando ha evaluado dos tipos de currículo. El primero corresponde al decreto 4002 de 1980 y el segundo a los decretos supremos N° 40 de 1996, N° 240 de 1999 y N° 232 de 2002 para la enseñanza primaria. Ocurre lo mismo en el caso de la enseñanza secundaria: las evaluaciones han considerado dos currícula: el primero corresponde al decreto N° 300 de 1981 y el segundo al decreto N° 220 de 1998. De esta manera, en 1999 se empezó a evaluar el nuevo currículo en cuarto año de educación primaria, en 2004 se inició para octavo año del mismo nivel y en 2001 para segundo año de enseñanza secundaria.

La etapa 2 corresponde a la elaboración de las preguntas de las pruebas. La elaboración de ellas se hace teniendo como referencia las especificaciones del marco de evaluación de cada prueba. Las preguntas siguen un riguroso proceso de revisión para asegurar que sean pertinentes y relevantes al área y curso evaluado, estén correctas en su planteamiento y evalúen realmente los contenidos y habilidades que pretenden medir. En las preguntas de selección múltiple, se vela por que presenten solo una opción correcta y que las opciones incorrectas reflejen errores conceptuales o de razonamiento típicos de los alumnos. En las preguntas abiertas, se elaboran pautas de corrección que especifican las características que debe tener una respuesta para considerarse correcta, parcialmente correcta o incorrecta. En la elaboración de las preguntas de las pruebas SIMCE participan profesores de aula, especialistas de cada una de las áreas evaluadas y especialistas en evaluación. Estos profesionales pertenecen a los equipos disci-

plinarios del SIMCE y a universidades contratadas por el ellos para este propósito.

La etapa 3 corresponde a la prueba experimental. Una vez que las preguntas elaboradas son aprobadas por el SIMCE, éstas se someten a una prueba experimental que se administra a una muestra representativa a nivel nacional. La prueba se toma un año antes de la prueba definitiva. Los resultados de la prueba experimental son de uso interno, ya que no se dan a conocer a los establecimientos. Esta prueba permite estudiar la calidad de las preguntas. Por ejemplo, se estudia si la prueba incluye desde preguntas muy fáciles hasta preguntas muy difíciles, si los alumnos con mejor desempeño general tienden a responder correctamente las preguntas más complejas y si las preguntas más complejas tienen efectivamente un menor porcentaje de respuestas correctas. Las preguntas abiertas se evalúan para estudiar si los alumnos desarrollan las respuestas esperadas, si las pautas de corrección capturan las respuestas más típicas de los alumnos y si las categorías para determinar la corrección (correcta, parcialmente correcta e incorrecta) están bien definidas. También se estudia si distintos evaluadores aplican las pautas consistentemente.

La etapa 4 es la prueba definitiva. Con base en los resultados de la etapa anterior, los profesionales del SIMCE seleccionan las preguntas a incluir en la prueba definitiva, deciden la cantidad de preguntas que deberá contestar cada alumno, el número de cuadernillos de prueba a utilizar y la secuencia de preguntas en cada cuadernillo.

La investigación que aquí se reporta corresponde a un estudio descriptivo. Para hacer los análisis respectivos, se

extrajo la información sobre los resultados de las pruebas de cada colegio adventista durante los diferentes años. Para ello, se utilizaron las bases de datos del SIMCE del Ministerio de Educación de Chile (1998-2006).

### Resultados

Para que los análisis realizados puedan ser entendidos según los propósitos del estudio, es necesario hacer antes algunos señalamientos. En primer lugar, el objetivo del estudio fue verificar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico a través del tiempo, en las evaluaciones para cuarto y octavo grados de enseñanza primaria del sistema educativo adventista en su conjunto. En segundo lugar, es preciso indicar que no es posible realizar el análisis considerando de una sola vez todas las evaluaciones de cada nivel realizadas a través del tiempo, debido a que se han utilizado dos métodos diferentes para la evaluación del logro académico, lo que hace imposible la comparación entre ellos, desde que las pruebas comenzaron a administrarse hasta la fecha. Para el cuarto año básico se empleó, desde 1988 hasta 1996, el sistema de porcentaje medio de respuestas correctas (PMRC). A partir de 1999 y hasta la fecha se ha estado utilizando un nuevo sistema denominado teoría de respuesta al ítem (TRI), que es la metodología empleada en la mayoría de las mediciones internacionales de rendimiento académico, como es el caso de las pruebas de Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) y de Programme for International Student Assessment (PISA) (MINEDUC, 2001). Esta metodología se centra más en las propiedades de los ítems individuales que en las propiedades globales del test. En el caso del octa-

vo grado se utilizó el PMRC desde 1989 y hasta 1997 y el TRI desde 2000 a la fecha. Esta información puede observarse en la Tabla 1. Dada la explicación anterior, se destaca el hecho de que los análisis que se han realizado para verificar si existen diferencias de medias a través del tiempo, se hicieron según los modelos empleados en las diferentes aplicaciones y niveles de estudio correspondientes. Por este motivo, los análisis se presentan separadamente según el sistema empleado para cada periodo de evaluación. Estos análisis fueron realizados sobre los puntajes obtenidos por cada colegio adventista en las diferentes pruebas de matemática, castellano, ciencias naturales e historia, a nivel de enseñanza primaria.

### Diferentes aplicaciones según modelo PMRC

Para observar si existen diferencias de rendimiento en la prueba SIMCE, entre las diferentes aplicaciones en cuarto grado en las materias indicadas, se utilizó un análisis de varianza de un factor. Los resultados indican que existen diferencias significativas de rendimiento académico en matemática ( $F_{(4,160)} = 37.49, p = .000$ ), castellano ( $F_{(4,160)} = 23.753, p = .000$ ) y ciencias naturales ( $F_{(4,25)} = 5.362, p = .004$ ), pero en historia no se encontraron diferencias significativas ( $F_{(4,25)} = 1.791, p = .168$ ).

En la Tabla 2 se puede observar los resultados de rendimiento académico, obtenidos en cada materia en el modelo PMRC.

Las pruebas *post hoc* permitieron observar dónde se encuentran estas diferencias. En matemática se observó que el rendimiento se incrementa de manera significativa durante los tres primeros periodos de aplicación de esta prueba

Tabla 2

*Medias de rendimiento académico obtenidas en cuarto y octavo grados de enseñanza primaria, en las diferentes aplicaciones de la prueba SIMCE en las diferentes materias, en el modelo PMRC*

Materias	4° grado					8° grado				
	1998	1990	1992	1994	1996	1989	1991	1993	1995	1997
Matemática	51.78	60.89	67.80	71.98	72.75	53.83	52.05	55.36	57.96	62.52
Castellano	56.63	61.51	69.83	70.54	74.33	57.08	56.51	60.43	60.88	67.45
Historia	57.73	63.18	63.87	64.94	68.94				58.03	62.20
C. Naturales	53.60	62.58	68.49	73.87	67.69				56.82	60.66

(1998-1990 y 1990-1992), pero en las últimas aplicaciones la tendencia es a permanecer en los mismos niveles de tendencia central (1992-1994 y 1994-1996).

En castellano, se pudo observar que entre las dos primeras aplicaciones no hay un incremento en el rendimiento (1988-1990), pero entre la segunda y tercera aplicación se produce un avance significativo en el rendimiento (1990-1992). En los años 1992, 1994 y 1996 no se producen incrementos en el rendimiento.

Los resultados en ciencias naturales indican que no se observa ningún incremento en el rendimiento entre las aplicaciones de la prueba de los años 1998 y 1990. De igual manera ocurre con los años 1990, 1992, 1994 y 1996. La única diferencia significativa observada en el rendimiento académico se observó entre los años 1988 ( $M = 53.60$ ) y 1994 ( $M = 73.87$ ).

Para observar diferencias significativas de rendimiento entre las diferentes administraciones de la prueba SIMCE en octavo grado en matemática, castellano, historia y ciencias naturales, también se utilizó un análisis de varianza de un factor. Los resultados indican que existen diferencias significativas de rendimiento académico en matemática ( $F_{(4,152)} =$

$9.586$ ,  $p = .000$ ) y castellano ( $F_{(4,152)} = 11.769$ ,  $p = .000$ ). En ciencias naturales no existe diferencia significativa ( $F_{(1,65)} = 3.487$ ,  $p = .066$ ) y en historia es apenas significativa ( $F_{(1,65)} = 4.28$ ,  $p = .042$ ). Las pruebas *post hoc* permitieron observar dónde se encuentran específicamente estas diferencias. En matemática se observó que el rendimiento académico no sufre ningún incremento en sus medias entre los años 1989-1991. Lo mismo ocurre con los resultados obtenidos en los periodos 1993-1995 y 1995-1997. La única diferencia significativa observada en esta materia se encuentra entre los años 1991 ( $M = 52.05$ ) y 1995 ( $M = 57.96$ ). En castellano no se produce ningún incremento en las medias de los años 1989, 1991, 1993 y 1995. El único incremento significativo observado se produce el año 1997 ( $M = 67.45$ ) respecto de todos los años anteriores en los que fue aplicada la prueba.

Diferentes aplicaciones según el modelo TRI

Para observar si existen diferencias de rendimiento de la prueba SIMCE, entre sus diferentes aplicaciones en cuarto grado en matemática, castellano y comprensión del medio natural y social (materia que sintetiza a historia y ciencias naturales originada con la reforma

SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD

curricular del año 1996) en el modelo TRI, se utilizó el análisis de varianza de un factor. Los resultados indican que existen diferencias significativas de rendimiento académico sólo en comprensión del medio natural y social ( $F_{(3,146)} = 3.485, p = .018$ ). En matemática ( $F_{(3,146)} = 1.729, p = .164$ ) y castellano ( $F_{(3,146)} = .559, p = .643$ ) no se observaron diferencias significativas. En la Tabla 3 se puede observar los resultados de rendimiento académico obtenidos en cada materia

en el modelo TRI.

Las pruebas *post hoc* permitió observar dónde se encuentran estas diferencias. En comprensión del medio natural y social se observó que el rendimiento académico no se incrementa en los periodos 1999-2002 ni entre 2005-2006. La única diferencia significativa se observó entre las pruebas de los años 2002 (M = 259.49) y 2005 (M = 270.19).

En octavo grado, en el modelo TRI, solo existen diferencias significativas de

Tabla 3

*Medias de rendimiento académico obtenidas en cuarto y octavos grados, en las diferentes aplicaciones de la prueba SIMCE en las diferentes materias en el modelo TRI*

Materias	4° grado				8° grado	
	1999	2002	2005	2006	2000	2004
Matemática	260.36	251.14	255.54	254.16	243.49	252.75
Castellano	263.25	259.84	264.86	262.00	249.82	255.06
Comprensión	263.03	259.49	270.19	267.68		
Historia					252.04	250.88
C. Naturales					249.97	256.24

rendimiento académico en matemática ( $F_{(1,72)} = 5.907, p = .018$ ). En castellano ( $F_{(1,72)} = 2.529, p = .116$ ), historia ( $F_{(1,72)} = .033, p = .857$ ) y ciencias naturales ( $F_{(1,72)} = 2.515, p = .117$ ) no se encontraron diferencias significativas. En el caso de matemática, los resultados obtenidos revelan que el año 2004 la media (252.75) es significativamente mayor a la media obtenida el año 2000 (243.49).

Tamaño del colegio en el modelo PMRC

En la variable tamaño del colegio, los grupos fueron conformados como sigue: (a) pequeños: colegios con no más de 300 alumnos, (b) medianos: colegios con 301 a 600 alumnos y (c) grandes:

colegios con más de 600 alumnos.

En cuarto grado se observó el comportamiento del rendimiento en las mismas asignaturas ya tratadas anteriormente, pero desde la perspectiva del tamaño de los colegios. Para ello se utilizó el ANOVA de un factor y los resultados mostraron que existen diferencias significativas de tamaño en matemática ( $F_{(2,158)} = 7.536, p = .001$ ) y castellano ( $F_{(2,158)} = 9.706, p = .000$ ). En historia ( $F_{(2,25)} = 2.126, p = .142$ ) y ciencias naturales ( $F_{(2,25)} = 3.402, p = .051$ ) no existen diferencias significativas de rendimiento escolar en las pruebas SIMCE entre los colegios agrupados por su tamaño. La Tabla 4 presenta los resultados de rendimiento obtenido por

Tabla 4

*Medias de rendimiento académico obtenidas en cuarto y octavo grados, según el tamaño del colegio en la prueba SIMCE en las diferentes materias en el modelo PMRC*

Materia	4° grado			8° grado		
	Pequeños	Medianos	Grandes	Pequeños	Medianos	Grandes
Matemática	60.48	66.73	68.96	52.08	57.98	57.90
Castellano	61.51	68.43	70.37	55.84	61.92	62.69
Historia	59.72	64.02	68.85	60.59	64.23	61.97
C. Naturales	57.61	64.82	69.96	60.56	62.34	61.55

el sistema educativo adventista, según el tamaño de los diferentes colegios.

Las pruebas *post hoc* permitieron observar específicamente dónde se encuentran estas diferencias. En la asignatura de matemática las escuelas pequeñas ( $M = 60.48$ ) obtuvieron resultados significativamente menores que los de las escuelas medianas ( $M = 66.73$ ) y grandes ( $M = 68.96$ ). En la materia de castellano ocurre el mismo fenómeno. Las escuelas pequeñas ( $M = 61.51$ ) lograron resultados significativamente menores que las escuelas medianas ( $M = 68.43$ ) y grandes ( $M = 70.37$ ).

En octavo grado, se observaron diferencias significativas de rendimiento en matemática ( $F_{(2,152)} = 7.807, p = .001$ ) y en castellano ( $F_{(2,152)} = 9.745, p = .000$ ), según el tamaño del colegio. En historia ( $F_{(2,65)} = 1.229, p = .299$ ) y ciencias naturales ( $F_{(2,65)} = .198, p = .821$ ) no existen diferencias significativas de rendimiento entre estudiantes que asisten a colegios de tamaño diferente.

Las pruebas *post hoc* permitieron observar que en matemática las escuelas pequeñas ( $M = 52.08$ ) obtuvieron resultados significativamente menores que los de las escuelas medianas ( $M = 57.90$ ) y grandes ( $M = 57.98$ ). En la materia de castellano los estudiantes que asistían a escuelas pequeñas ( $M = 55.84$ )

lograron resultados significativamente menores que los de las escuelas medianas ( $M = 61.92$ ) y grandes ( $M = 62.69$ ).

#### Tamaño del colegio en el modelo TRI

En cuarto grado se observaron diferencias significativas de rendimiento escolar, según el tamaño del colegio en matemática ( $F_{(2,146)} = 5.078, p = .007$ ), en castellano ( $F_{(2,146)} = 8.530, p = .000$ ) y en comprensión ( $F_{(2,146)} = 4.787, p = .010$ ). La Tabla 5 presenta los resultados de rendimiento obtenido por el sistema educativo adventista, según el tamaño de los diferentes colegios.

Las pruebas *post hoc* permitieron observar que en matemática los estudiantes de las escuelas pequeñas ( $M = 245.46$ ) obtuvieron resultados significativamente menores que los de las escuelas medianas ( $M = 257.47$ ) y los de las grandes ( $M = 257.16$ ). En la asignatura de castellano, se observó que los estudiantes de las escuelas pequeñas ( $M = 250.69$ ) lograron resultados significativamente más bajos que los de las escuelas medianas ( $M = 265.81$ ) y los de las grandes ( $M = 263.48$ ).

En octavo grado también se observaron diferencias significativas de rendimiento escolar, en el modelo TRI, según el tamaño del colegio. Esas diferencias

Tabla 5

*Medias de rendimiento académico obtenidas en cuarto y octavo grados, según el tamaño del colegio en la prueba SIMCE en las diferentes materias en el modelo TRI*

Materia	4° grado			8° grado		
	Pequeñas	Medianas	Grandes	Pequeñas	Medianas	Grandes
Matemática	245.46	257.47	257.16	247.69	256.59	253.50
Castellano	250.69	265.81	263.48	249.38	261.72	258.40
Comprensión	257.19	267.93	264.37			
Historia				249.77	259.21	259.10
C. Naturales				249.54	262.69	260.05

se dieron en castellano ( $F_{(2,71)} = 3.385, p = .040$ ) y en ciencias naturales ( $F_{(2,71)} = 3.225, p = .046$ ). Ni en matemática ( $F_{(2,71)} = 1.564, p = .217$ ) ni en historia ( $F_{(2,71)} = 2.104, p = .130$ ) se encontraron diferencias de rendimiento según el tamaño de las instituciones.

Las pruebas *post hoc* mostraron que en castellano los alumnos de las escuelas pequeñas ( $M = 249.38$ ) obtuvieron resultados significativamente menores que los de las escuelas medianas ( $M = 261.72, p = .030$ ). En ciencias naturales, los estudiantes de las escuelas pequeñas ( $M = 249.54$ ) lograron resultados significativamente más bajos que los de las escuelas medianas ( $M = 262.69$ ).

#### Nivel socioeconómico en el modelo TRI

Esta variable sólo se puede considerar bajo el modelo TRI, puesto que anteriormente no se había incorporado como un elemento para ser observado en las diferentes aplicaciones de la prueba SIMCE. Mediante el procedimiento estadístico por conglomerados realizado por el Ministerio de Educación, se determinaron cinco niveles socioeconómicos: bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto. Sin embargo, en este estudio, se agruparon las categorías extremas, de modo que se manejaron tres grupos: ni-

vel socioeconómico bajo, nivel socioeconómico medio y nivel socioeconómico alto. Este procedimiento procuró que las categorías se ajustaran a las características ya presentes en el sistema educativo bajo estudio.

El análisis de varianza mostró que, en cuarto grado y entre los grupos determinados por su nivel socioeconómico, existen diferencias significativas de rendimiento escolar en matemática ( $F_{(2,142)} = 12.385, p = .000$ ), en castellano ( $F_{(2,142)} = 15.063, p = .000$ ) y en comprensión ( $F_{(2,142)} = 10.525, p = .000$ ). La Tabla 6 muestra los diferentes resultados del rendimiento escolar según el nivel socioeconómico de las escuelas.

Las pruebas *post hoc* permitieron observar que en matemática los estudiantes de las escuelas de nivel socioeconómico bajo ( $M = 237.55$ ) obtuvieron resultados significativamente menores que los de las escuelas de nivel socioeconómico medio ( $M = 252.06$ ) y alto ( $M = 261.11$ ). En la asignatura de castellano, se observó que los estudiantes de las escuelas de nivel socioeconómico bajo ( $M = 241.09, p = .011$ ) y medio ( $M = 260.97$ ) lograron resultados significativamente más bajos que los de las escuelas de nivel socioeconómico alto ( $M = 267.76$ ). En la materia de comprensión, se pudo constatar que los estudiantes de

Tabla 6

*Medias de rendimiento académico obtenidas en cuarto y octavo grados, según el nivel socioeconómico del colegio en la prueba SIMCE en las diferentes materias en el modelo TRI*

Materia	4° grado			8° grado		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Matemática	237.55	252.06	261.11	239.71	251.70	260.15
Castellano	241.09	260.97	267.76	234.57	257.20	265.19
Comprensión	247.36	263.76	269.21			
Historia				229.86	256.30	264.96
C. Naturales				238.29	260.10	262.73

las escuelas de nivel socioeconómico bajo ( $M = 247.36$ ) lograron resultados significativamente menores que los de las escuelas de nivel socioeconómico medio ( $M = 263.76$ ) y alto ( $M = 269.21$ ).

En octavo grado, en matemática, se observaron diferencias significativas de rendimiento escolar ( $F_{(2,72)} = 5.343, p = .007$ ), al igual que en castellano ( $F_{(2,72)} = 13.106, p = .000$ ), en historia ( $F_{(2,72)} = 20.597, p = .000$ ) y en ciencias naturales ( $F_{(2,72)} = 6.448, p = .003$ ), según los diferentes niveles socioeconómicos a los que pertenecen las escuelas. Las pruebas *post hoc* permitieron observar que en matemática los estudiantes de escuelas de nivel socioeconómico bajo ( $M = 239.71$ ) obtuvieron resultados significativamente menores que los de las escuelas de nivel socioeconómico alto ( $M = 260.15$ ). En la asignatura de castellano, los alumnos de las escuelas de nivel socioeconómico bajo ( $M = 234.57$ ) lograron resultados significativamente más bajos que los de las escuelas de nivel socioeconómico medio ( $M = 257.20$ ) y alto ( $M = 265.19$ ). En la materia de historia, los alumnos de las escuelas de nivel socioeconómico bajo ( $M = 229.86$ ) lograron resultados significativamente menores que los de las escuelas de nivel

socioeconómico medio ( $M = 256.30$ ) y alto ( $M = 264.96$ ). A su vez, los contrastes de rendimiento en la prueba de esta asignatura entre las escuelas de nivel socioeconómico medio y los de nivel socioeconómico alto fueron estadísticamente significativos. En ciencias naturales, los alumnos de las escuelas de nivel socioeconómico bajo ( $M = 238.29$ ) lograron resultados significativamente más bajos que los de las escuelas de nivel socioeconómico medio ( $M = 260.10$ ) y alto ( $M = 262.73$ ).

#### Otros hallazgos

Se puede decir que los resultados de las distintas pruebas están positivamente correlacionados entre las materias de matemática y castellano en las distintas aplicaciones, lo que puede observarse en la Tabla 7. Esto es importante señalar dado que, en general, prácticamente cada generación de estudiantes de los colegios adventistas tuvieron comportamientos similares en las asignaturas de castellano y matemática.

Otro aspecto que es relevante indicar es que, a nivel nacional, entre los resultados del primer modelo de evaluación (PMRC, 1996) de las pruebas SIMCE y los del modelo actual (TRI, 1999) se observó una correlación positiva. Por

Tabla 7  
*Correlaciones por año de aplicación de las pruebas SIMCE, entre matemática y castellano de cuarto y octavo grados*

Grado/años	$r^a$
Cuarto grado	
1988	.950
1990	.896
1992	.884
1994	.881
1996	.863
1999	.839
2002	.925
2005	.837
2006	.831
Octavo grado	
1989	.794
1991	.725
1993	.726
1997	.818
2000	.889
2004	.858

<sup>a</sup> $p < .001$

ejemplo, en cuarto grado en matemáticas se observó una correlación notablemente positiva. ( $r = .619, p = .000$ ). Se observó lo mismo en los resultados de castellano ( $r = .637, p = 000$ ). A nivel de sistema educativo adventista, las correlaciones fueron aun más bajas. Siempre en cuarto grado, se observó una correlación positiva moderada ( $r = .396, p = 018$ ) en matemática y algo más alta en castellano ( $r = .570, p = 000$ ).

#### Discusión y conclusiones

Cabe recordar nuevamente que uno de los intereses de este estudio fue el de observar si el sistema educativo adventista ha podido, a través del tiempo, superarse a sí mismo a lo largo de las diferentes aplicaciones de las pruebas de medición de la calidad de la educación

(SIMCE).

Al observar las variables de este estudio, existe la tentación de comparar las diferentes materias entre sí, pero esto no es posible hacerlo en el modelo TRI, dado que las escalas de puntaje de cada materia son independiente entre sí (Ministerio de Educación, 2006b).

En general se observó que las medias obtenidas por el sistema educativo adventista son superiores a las medias del sistema educativo nacional, lo que puede ser objeto de análisis de un próximo estudio.

Al tratar de contestar las preguntas de investigación de este estudio, hay que considerar previamente si en realidad es posible mejorar, porque si los resultados obtenidos estuvieran, en las diferentes asignaturas, cerca del límite máximo, eso sería una empresa difícil de lograr. No obstante, este no es el caso del sistema educativo adventista. Es decir, los resultados obtenidos revelan que existen una distancia importante entre lo que el sistema está logrando y lo que falta por recorrer.

Como conclusiones de este estudio, se puede señalar que en cuarto grado, en el modelo PMRC en matemática, el sistema educativo adventista logró superarse dos veces en cinco aplicaciones de las pruebas SIMCE. En el modelo TRI no logró incrementar significativamente sus resultados ninguna vez. En castellano, en el modelo PMRC, el sistema logró incrementar sus resultados una vez y en las cuatro aplicaciones del modelo TRI, ninguna. En historia y ciencias naturales, en el modelo PMRC, no logró superarse en ninguna de las cinco aplicaciones. En comprensión del medio natural y social de cuatro aplicaciones logró incrementar significativamente sus resultados en una ocasión. En general, en cuarto grado, se

puede decir que, en el modelo PMRC, al sistema educativo adventista le fue mejor en matemática que en castellano, historia y ciencias naturales, pues es en esta asignatura donde se producen un mayor número de incrementos. En el modelo TRI, hasta ahora, le ha ido mejor en comprensión que en matemática y castellano.

En octavo grado, en cuatro aplicaciones de la prueba de matemática, bajo el modelo PMRC, el sistema logró incrementar significativamente sus resultados una vez. Bajo el modelo TRI el desempeño crece significativamente de una aplicación a otra. En castellano, en el modelo PMRC, el sistema adventista logró una vez incrementar significativamente sus logros. En el modelo TRI, no se produce ningún avance. En las asignaturas de historia y ciencias naturales, tanto en el modelo PMRC como en el TRI, no se produjo ningún incremento significativo. En general en este grado, se puede decir que en el modelo PMRC, a los colegios adventistas les fue mejor en matemática y castellano que en historia y ciencias naturales. En el modelo TRI, hasta ahora le ha ido mejor en matemática que en castellano, historia y ciencias naturales.

En general se puede decir que matemática es la materia que más progresos tuvo a través del tiempo, seguida de castellano. En historia y ciencias naturales es donde menos avances se produjeron en las diferentes aplicaciones de las pruebas. En cuanto a los modelos empleados en las pruebas SIMCE, hasta ahora, se puede señalar que en el PMRC el sistema educativo adventista se superó más veces que en el modelo IRT, aunque esto con el tiempo puede ir cambiando. Cabe destacar que, en el modelo PMRC, de alguna manera, los resultados obteni-

dos fueron más fácilmente superables que en el modelo TRI, dado que este último toma en cuenta los niveles de dificultad de las preguntas, cosa que no ocurrió con el primero.

Es evidente que la gestión escolar del sistema educativo adventista debe poner como una de sus prioridades el progreso académico de sus colegios, lo que significa diseñar políticas que puedan ser implementadas en el breve plazo con la finalidad de mejorar sus resultados. El perfeccionamiento docente, la ampliación de libros en las bibliotecas, la adquisición de material didáctico y la preparación de los directivos en cuanto a gestión pedagógica son algunas de las herramientas que pueden ser consideradas para trabajar en el mejoramiento de los resultados académicos. Lo anterior implica disponer de recursos económicos para llevar adelante estas acciones. Por otro lado, hay que recalcar que los profesores juegan un rol importante en el desarrollo y aplicación de una variedad de estrategias de aprendizaje como de evaluación. Tampoco se puede dejar de lado el apoyo y la participación que deben tener los padres en este proceso. Cada vez las exigencias son mayores para ingresar y mantenerse en la universidad y luego para incorporarse al mundo del trabajo. Por lo tanto las bases del conocimiento deben estar bien desarrolladas y es responsabilidad de la enseñanza primaria suplir estas necesidades.

En cuanto al tamaño del colegio, en cuarto grado en matemática y castellano, tanto en el modelo PMRC como en el TRI, los colegios de hasta 300 alumnos logran resultados académicos significativamente menores que los que poseen más de 300 y 600 alumnos. En historia, ciencias naturales y comprensión no se observaron diferencias de rendimiento

entre los estudiantes de colegios de distintos tamaños.

En octavo grado, en matemática, bajo el modelo PMRC, los colegios pequeños obtuvieron resultados más bajos que los colegios medianos y grandes. En el modelo TRI, no se observaron estas diferencias. En castellano, tanto en el modelo PMRC como en el TRI, los colegios pequeños obtuvieron resultados más bajos que los medianos y grandes. En ciencias naturales, en el modelo TRI, se encontró que las escuelas medianas obtuvieron resultados superiores que las escuelas pequeñas. El hecho de que los colegios pequeños obtengan resultados más bajos que los de mayor tamaño puede deberse al hecho de que no cuentan con elementos necesarios para el desarrollo pedagógico de los alumnos y porque pueden estar tratando de consolidarse financieramente, dado que un colegio con pocos alumnos seguramente tiene problemas para su financiamiento.

En cuanto al nivel socioeconómico, en cuarto grado, en matemática, castellano y comprensión, se puede señalar que los colegios que pertenecen a los estratos medio y alto obtuvieron resultados significativamente mayores que los colegios que pertenecen a un estrato socioeconómico bajo. En octavo grado los estratos socioeconómicos bajo y medio obtuvieron resultados más bajos que el alto. En castellano los colegios de los estratos medio y alto obtuvieron resultados superiores a los colegios de estrato bajo. En historia, los niveles bajo y alto obtuvieron resultados inferiores a los de nivel medio y en ciencias naturales el nivel socioeconómico medio y alto obtuvo resultados superiores a los del nivel bajo. En general, en cuanto a los diferentes niveles socioeconómicos, los colegios

adventistas con estrato socioeconómico bajo obtuvieron resultados inferiores que aquellos que pertenecen a los niveles medio y alto, lo cual es congruente con lo señalado por el Ministerio de Educación (2006a), acerca del hecho de que los resultados son mejores mientras más alto es el grupo socioeconómico al que pertenecen sus alumnos.

Es de preocupación el hecho de que los colegios adventistas de estrato socioeconómico bajo obtengan resultados inferiores que aquellos que pertenecen a los de nivel más altos. Lo anterior sugiere la necesidad de que se aplique también, en el sistema educativo adventista, el concepto de discriminación positiva, es decir invertir más en aquellos que más lo necesitan. Esto significa llevar adelante una política económica que debe arraigarse en el sistema en general y cumplirla. Después de todo, y considerando la filosofía que sustenta, el sistema tiene la obligación de hacer algo por los más desposeídos económicamente y que lamentablemente también lo son en cuanto a conocimiento.

Sería importante que en futuras investigaciones se puedan incorporar otras variables para estudiar los resultados de las pruebas SIMCE, como lo son las características de los colegios, profesores y alumnos. También sería importante estudiar el efecto que pudieran tener sobre los resultados las políticas que el sistema logre implementar para mejorar los resultados académicos.

### Referencias

- Bases de datos SIMCE. (1988-2006). *SIMCE*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Contreras, D., Larrañaga, O., Flores, L., Lobato, F. y Macías, V. (2007). *Políticas educacionales en Chile: vouchers, concentración, incentivos y rendimiento*. Recuperado el 27 de julio de 2007, de <http://www.preal.org/Archivos/>

- Bajar.asp?Carpetas=Programas/Fondo%20de%20investigaciones%20Educativas/Primer%20Concurso%20del%20FIE/Informes%20Finales/&Archivo=InformeFinalInstitutoDeEconomia.pdf/
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1999). ¿Qué mide realmente el SIMCE? *Estudios Públicos*, 75, 107-161.
- Gallego, F. (2002). Competencia y resultados educativos: teoría y evidencia para Chile. *Cuadernos de Economía*, 118, 309-352
- García-Huidobro, J. E. (1999). *La reforma educacional chilena*. Madrid: Popular .
- Ministerio de Educación. (1996). *Sistema de medición de la calidad de la educación*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2001). *Informe de resultados 8º básico, SIMCE*. Santiago: MINE-DUC.
- Ministerio de Educación. (2006a). *Informe de resultados 2005*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2006b). *Manual de uso de la base de datos SIMCE 2006 para 4º básico*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2007a). *¿Para qué sirve el SIMCE?* Recuperado el 12 de julio de 2007, de <http://www.simce.cl/index.php?id=286>
- Ministerio de Educación. (2007b). *¿Cómo se elaboran las pruebas SIMCE?* Recuperado el 13 de julio de 2007, de <http://www.simce.cl/index.php?id=152>
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). School performance and choice: The Chilean experience. *Journal of Human Resources*, 35(2), 392-417.
- Román, M. (1999). *Usos alternativos del SIMCE: padres, directores y docentes*. Santiago: CIDE.
- Recibido: 13 de diciembre de 2006  
Revisado: 7 de enero de 2007  
Aceptado: 22 de enero de 2007

## EL INDIVIDUALISMO: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN CRISTIANA

Enoc Iglesias Ortega

*Corporación Universitaria Adventista, Colombia*

### RESUMEN

*Una de las manifestaciones de la posmodernidad es el individualismo. Como fenómeno evidente, influye de una manera u otra en la educación.*

*Durante el desarrollo de la historia, diversas corrientes de la filosofía de la educación han producido un impacto sobre la formación de una conciencia individualista; entre ellas se hallan el positivismo, la Escuela Nueva, la de Montessori y la científico-técnica.*

*Últimamente, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación están generando, de acuerdo con algunos autores, serios problemas en los sujetos, ya que los aíslan de los demás, en tanto a su vez la iconolatría surge como elemento paradójico de comunicación y separación. Los desarrollos en los campos de la información y la comunicación muchas veces generan situaciones con las que claramente fomentan el individualismo.*

*Para superar el preocupante estado de egoísmo resultante de las prácticas que adhieren a las escuelas de pensamiento mencionadas o de los desarrollos tecnológicos contemporáneos, este documento propone algunas ideas, tales como las de la cooperación, la ecología y la mayordomía ecológica.*

*La educación tiene el solemne compromiso de equilibrar los conceptos de individuo y sociedad.*

*Palabras clave:* posmodernidad, individualismo, individualidad

### Introducción

El presente documento trata del problema del individualismo, consecuencia, en parte, del egoísmo capitalista de la modernidad. El individuo se centra en sí mismo.

---

Enoc Iglesias Ortega, Secretaría General, Corporación Universitaria Adventista, Colombia.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Enoc Iglesias Ortega, Secretaría General, Corporación Universitaria Adventista, Apartado Aéreo 877, Medellín, Colombia. Correo electrónico: eiglesias991@hotmail.com

La educación se afecta: con esquemas modernos debe formar a estudiantes posmodernos. Está en crisis la familia.

De acuerdo con Colom y Mélich (1997), “el hombre postmoderno, como sujeto moral, ya no tiene con qué jugar en la cultura contemporánea. La persona desaparece y, como mucho, surge el individuo” (p. 62). Colom y Mélich aseveran que la enseñanza individualizada y el valor del individuo se incrementarán, en desmedro de los lazos sociales, lo cual representa un serio revés para las intenciones socializadoras de la escuela y de la educación.

La tecnología juega un papel importante en esta deformación para dar paso a la individualización: existen realidades individuales, se impone una lógica de la necesidad personal y la tecnología ofrece nuevos productos a favor del individuo (Colom y Mélich, 1997). Pérez Gómez (1999) también se refiere al problema del individualismo de la siguiente manera: “Es fácil comprender que en la cultura de la escuela triunfa el individualismo, la competitividad y la tendencia a la rentabilidad a corto plazo, pues son el reflejo de la cultura social en la que viven sus agentes” (p. 90).

Pérez Gómez presenta la conversión de la organización social en agregados elementales de individualidades.

Otro de los autores que analizan el problema del individualismo es Jaim Etcheverry (2000), al enfocar el hedonismo implicado en el entretenimiento:

El resultado es la subversión de los objetivos de la escuela tradicional, que deja de ser un espacio de interacción humana para exaltar la actividad individual; abandona el lenguaje en aras de jerarquizar las imágenes, transforma la diversión de medio a fin en sí. (p. 188)

Postman (1999) es muy directo cuando analiza el desempeño del individuo centrado en la tecnología y deja preguntas sobre los nexos con la cohesión de grupo: “Hoy por hoy, la mayoría de los escenarios que incluyen la utilización de ordenadores nos muestran niños y niñas resolviendo problemas en solitario” (p. 60). La individualización en la escuela puede ser tan dramática que echaría por la borda a la escuela pública (para ser luego institución privada) o determinaría su subordinación a la tecnología que se controla

de manera individualizada; otra opción es que pase a las corporaciones, las cuales la manejarían con una lente de economía de mercado.

Como se puede apreciar, el problema del enaltecimiento del individuo en la posmodernidad es delicado y ejerce una influencia poderosa sobre la educación y la escuela, sin desestimar los otros factores.

Gadotti (1998) pasa revista a un paralelo breve entre el hombre modernista y el hombre posmodernista:

El hombre moderno recurre a la participación con las masas en la política que muchas veces terminó en guerras y conflictos; el hombre postmoderno se dedica a su cotidiano, a su mundo, se involucra con las minorías, con pequeñas causas, con metas personales y de corto plazo. (p. 347)

Más adelante afirma que “el hombre moderno es cimentado en lo social; el postmoderno busca su afirmación como individuo frente a la globalización de la economía y de las comunicaciones” (p. 347).

También ilustran el tema las aportaciones de Kerbs (2002), quien sostiene que el individualismo reemplaza los ideales de solidaridad, libertad y fraternidad que caracterizaban a la modernidad. Kerbs anota además que el individualismo fue uno de los resultados de los movimientos contraculturales de finales de los años 1960.

En la nueva narrativa posmodernista, el pedestal que ocupa el individualismo es de singular importancia. Por tanto, entre otros factores, debe hacerse referencia a los relacionados con algunas filosofías de la educación que influyeron sin lugar a dudas en el surgimiento de la crisis que hoy sacude a la educación.

### Influencia de algunas filosofías de la educación en la crisis

Es importante aludir a la influencia de las diversas filosofías de la educación que han tenido lugar en la historia. En primer lugar se halla el positivismo. La filosofía de Herbert Spencer está ubicada en el campo positivista. Gadotti (1998) se refiere a los aportes de Spencer en relación con el utilitarismo y el individualismo de la siguiente manera: “Acentuó el valor utilitario de la educación y mostró que los conocimientos más importantes son los que sirven para la conservación y la mejoría del individuo, de la familia y de la sociedad en general” (p. 111). La educación comportaba para Spencer una preparación cabal del hombre. A juicio de Gadotti, “Spencer fue uno de los mayores representantes de la pedagogía individualista” (p. 111).

Otra de las filosofías que influyen sobre la crisis individualista de la posmodernidad es la de la Escuela Nueva. Gadotti (1998) sostiene lo siguiente: “Se trataba de aumentar el rendimiento del niño, siguiendo los mismos intereses de él. Esa rentabilidad servía, sobre todo, a los intereses de la nueva sociedad burguesa: la escuela debería preparar a los jóvenes para el trabajo, para la actividad práctica, para el ejercicio de la competencia” (p. 149).

La Escuela Nueva responde claramente a los intereses del sistema que ya está desarrollándose en su fase industrial y va camino hacia su fase monopolista o financiera. Añade Gadotti (1998) que “sólo el alumno podría ser autor de su propia experiencia. De ahí el paidocentrismo (el alumno como centro) de la Escuela Nueva. Esa actitud necesitaba métodos activos y creativos también centrados en el alumno” (p. 149). Dado

que la filosofía educativa que subyace a la Escuela Nueva promueve al niño como centro, está fomentando el individualismo.

La teoría de Montessori impulsa los métodos activos y la individualización de la enseñanza, aunque su modelo es aplicable a niños de tiernas edades (Gadotti, p. 157).

Otra filosofía educativa es la científico-técnica. En términos de Fullat (2000), el concepto de técnica anda desvinculado del concepto de valor. Lo propio de aquélla es la exactitud pero no orientar la existencia del hombre. Tal hecho permite abusar fácilmente de la técnica. La racionalidad de ésta reside en la eficacia, sin relación con el amor, el arte y la religión. (p. 165)

En vista de los peligros que representan la ciencia y la técnica para la escuela y la educación, aunque también son grandes sus posibilidades de uso correcto y formativo, conviene citar otro aporte del mismo Fullat (2000):

Las tecnologías de la comunicación de masas, que se hacen ya presentes en la institución escolar no están desprovistas de peligros. Chomsky en la revista *Change* –noviembre de 1979– llegó a sostener que el actual control electrónico de la información es más peligroso para la libertad que la misma propaganda hitleriana. (p. 168)

Por ende, conviene prestar atención a la sujeción de la persona humana a la tecnología que se emplea en la comunicación.

La tesis futurista de Toffler da realce al individualismo e incluye la necesidad que tiene el individuo de adaptarse al cambio:

Ello presupone afirmar que

una educación para el cambio implica profundizar en la individualización, ya que las soluciones adaptativas se encuentran en los propios recursos mentales e intelectuales del sujeto, más que en estrategias generalizadas o en viejos modelos, esquemas y valores externos al sujeto. (Colom y Mélich, 1997, p. 72)

Entonces, según Toffler, futurólogo que ha pensado la educación, la garantía de adaptación al cambio se encuentra en el propio individuo, por lo que la sociedad no podría hacer nada.

Propuestas de algunas filosofías de la educación para superar la crisis

Mostradas las aristas del problema, la presentación de propuestas de solución es un paso éticamente necesario. Mayor Zaragoza (citado en Jaim Etcheverre, 2000) propone un “nuevo contrato con la escuela”: “Educar no es solamente inculcar saber, es despertar ese inmenso potencial de creación que anida en cada uno de nosotros a fin de que podamos desarrollar y contribuir mejor a la vida en sociedad” (p. 200). La reorientación de las facultades creativas en pro de la sociedad y de la persona misma es una de las soluciones que se proponen. Allí está el justo equilibrio.

Parece apropiada para tal efecto la tesis de White (1987) en cuanto a la individualidad. Pero una mirada cercana a su postura muestra que el concepto de ninguna manera preconiza una concepción individualista. De acuerdo con esta postura, se requiere que el sujeto, como centro de la educación, supere el individualismo. Su pensamiento y su acción constituyen el binomio que conduce a una meta clara de formación, con las

proyecciones de servicio a Dios y al prójimo, trabajos en los que encuentra su genuina satisfacción.

Para contrarrestar el egoísmo asociado con el individualismo, puede ser adecuado el principio de la cooperación. Con relación a ello, White (1987) sostiene lo siguiente: “En la educación que reciben los jóvenes en el hogar, el principio de la cooperación es valiosísimo. Desde los primeros años debería hacerse sentir a los niños que son una parte de la firma de la casa” (p. 13). Además, White dice que “la cooperación debería ser el espíritu del aula” (1975, p.13) y que la educación verdadera “prepara al estudiante para el gozo de servir” (1987, p. 8).

Otra propuesta de solución es la educación ecológica, que sería, “un tipo de educación que mediante la escolarización aplicara los esquemas sociales, políticos, económicos, étnicos, humanistas, científicas, etc., que se encuentran en la filosofía ecologista, a fin de lograr personas suficientemente formadas para vivir y organizarse” (Gadotti, 1998, p. 111).

Es de gran valor lo que dice la Biblia en Génesis: 2:15: “Y puso, pues, Jehová Dios, al hombre en el huerto, para que lo cuidara y lo labrase”. Ésta es la base de la mayordomía ecológica y la génesis de la ecología. La ecología es responsabilidad de todos; por ello, una sana participación ecológica beneficia. También son importantes los conceptos de Hamilton (paradigma ecológico) y de Shulman (perspectiva ecológica), entre otros.

El credo de la ecología a que aluden Colom y Mélich (1997), de “actuar localmente y pensar planetariamente, conjuga los intereses particulares y los privados, y compromete la práctica de

virtudes humanitarias que se centran en la solidaridad entre los pueblos y las personas, y aun entre generaciones” (p. 173).

Desde una concepción cristiana de la educación, no habría que entender el fomento de la individualidad como un intento individualista. Dice White (1987): “Cada ser humano creado a la imagen de Dios está dotado de una facultad semejante a la del Creador: la individualidad, la facultad de pensar y hacer” (p. 8). Entonces, ¿promueve ella el individualismo? En el mismo párrafo se observa el alcance de la facultad a que hizo alusión: “Los hombres en quienes se desarrolla esta facultad son los que llevan responsabilidades, los que dirigen empresas, los que influyen sobre el carácter” (p. 8). Pero es preciso ir más adelante: “En vez de debilucho educados, las instituciones del saber debieran producir hombres fuertes para pensar y obrar” (p. 8). Este tipo de desarrollo le permitirá al joven superar los niveles de egoísmo y los intereses exclusivamente temporales (White, 1987, p. 9). Así que no se trata de un individualismo que fomenta el egoísmo de la persona. El ser humano fue creado a la imagen de Dios con individualidad que combina el pensar y el hacer. Según la concepción cristiana de la educación, Dios espera que los educandos sean hábiles para pensar y dinámicos en el actuar, para glorificar a Dios y servir al prójimo.

En otra de sus obras, White (1975) asevera: “El verdadero objeto de la educación es formar hombres y mujeres idóneos para servir, desarrollar y poner en ejercicio activo todas sus facultades” (p. 165).

Tedesco (1994) destacó la importancia de saber cómo se forma un individuo creativo, responsable, capaz de tener

iniciativas y a la vez de trabajar en equipo, respetuoso del medio ambiente, solidario... Esas nuevas calificaciones comienzan ya a ser decisivas en los procesos productivos y en los mecanismos de participación ciudadana.

Conviene aclarar que la causa ecológica difiere de la empresa ambientalista. Al respecto, Colom y Mélich (1997) se expresan del siguiente modo: “El ambientalismo se diferencia fundamentalmente del ecologismo porque no contempla las transformaciones sociales, políticas y económicas que, no obstante, y tal como hemos visto, se integran dentro de la postura ecologista” (pp. 176-178). Según ellos, el ambientalismo es compatible con cualquier sistema socio-político y económico y pretende exclusivamente defender el medio.

### Conclusión

Se ha visto que una de las características de la posmodernidad es la elevación del individuo a un plano en que no había aparecido antes. A causa de los enfoques y prácticas inapropiados en la educación, durante muchos años se dio en la educación moderna un lugar especial al alumno hasta afirmarse en la Escuela Nueva que el niño era el centro de la educación. El paradigma positivista aplicado en la educación le atribuyó una gran importancia al individuo.

Para rodearlo de otros halos, la posmodernidad lo avasalla con ciencia, tecnología, medios de comunicación, objetos de consumo rápido y otras narrativas seductoras. Sin embargo, hay un interés oculto: el capitalismo salvaje, con sus relatos pseudohumanitarios y pseudojustos, quiere hacerle ver que el bienestar será mayor que en otras épocas de la historia ya superada (pues se llegó a la poshistoria); pero las realidades vividas

desde la década de los sesentas hasta el presente muestran al ser humano como individuo aislado, concentrado en sí mismo y estéril en lo afectivo y emocional.

Su clima íntimo y de seguridad es provisto por la virtualidad, pues el mercado global le exige manejo de sistemas computacionales y como expresión capitalista aplica un utilitarismo que no reconoce fronteras nacionales ni espacios vitales.

Ante estas dificultades se propone una educación que pondere el desarrollo de una individualidad que piense y actúe por y para el grupo, donde hallará su plena realización, siempre ejecutando una labor de servicio a los demás. A ello se agrega la vocación ecológica por la que tanto se clama: cuidado de la aldea global, del medio familiar y del espacio vital de que hablaba Kurt Lewin (en un anticipo de la ecología humana con todas sus veleidades, posibilidades y frustraciones), como respuesta al imperativo moral de la mayordomía cristiana.

Utilizando las categorías de Postman (1999), es posible destacar desde una perspectiva cristiana que hay (a) un pasado con explicación (somos hechura de Dios y redimidos por Jesús), (b) un presente claro (servicio, colaboración con los demás y cumplimiento de misión) y (c) un futuro de esperanza (destino eterno), basados en un sentido de trascendencia. Aquí está el sustento de una creíble narrativa cristiana que da cimiento a la educación calificada. Podemos superar en educación los límites diversos que las condiciones nos han impuesto, si cumplimos la misión que el Señor nos ha encomendado.

Esquilo, poeta trágico griego, dijo: “La culpa hace surgir nuevos dioses”. Entre ellos tenemos la mediáfera de que habló Román Gubern (con su capa-

razón massmediático que subyuga al homo informático ciudadano), y su tupida iconósfera, mencionada por Gilberto Cohen-Séat, que nos hace olvidar de a ratos el problema de la capa de ozono y el calentamiento global, ya que las “industrias del imaginario” atrapan porque no contaminan, pero sí esclerotizan la mente.

Las tecnografías icónicas, los ecosistemas de la comunicación, la semiótica de la imagen, la pantalla polifuncional y omnimoda, el simulacro y la depravación sensorial pueden originar perversiones ontológicas terribles. Sólo comprendiendo esta temible realidad, la educación podría salvarse de su fin trágico.

### Referencias

- Colom, A. y Mélich, J. C. (1997). *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Jaim Etcheverry, G. (2000). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kerbs, R. (2002). *Corrientes contemporáneas en filosofía de la educación*. Apuntes de clase.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación: Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Tedesco, J. C. (1994). Un compromiso internacional con la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 225.
- Toffler, A. (1982). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- White, E. G. (1975). *La educación cristiana*. Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.
- White, E. G. (1987). *La educación*. Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.

Recibido: 13 de diciembre de 2006

Revisado: 27 de diciembre de 2006

Aceptado: 13 de enero de 2007

## LA EDUCACIÓN Y SU ROL EN LA FORMACIÓN DE ACTITUDES HACIA UNA COSMOVISIÓN SOBRE LOS ORÍGENES

Luciano González  
*Universidad de Montemorelos, México*

### Reseña bibliográfica

#### Introducción

En general hay un creciente interés en la relación entre educación y el desarrollo de actitudes y habilidades en las personas (Lewis, 1999).

Según Aiken (2003), una actitud es una predisposición aprendida para responder positiva o negativamente ante un objeto, una institución o persona en particular. Como tal, consta de componentes cognoscitivos, afectivos y de desempeño e implica aprobación o desaprobación de algo o de alguien.

Askin (1977) demostró que las actitudes de los estudiantes son impactadas por el tipo de colegio al que asisten y estimó el impacto relativo de cada institución en la madurez de los alumnos.

En esta reseña se muestran algunos estudios relacionados con la actitud asumida por estudiantes universitarios ante el debate entre las cosmovisiones creacionista y evolucionista, como función del abordaje docente de la temática del origen de la vida y del cosmos.

#### Desarrollo

Para el observador casual, la naturaleza se manifiesta como un maravilloso conjunto de elementos armoniosamente integrados. William Paley y otros destacados científicos de los siglos pasados

veían en esa compleja integración el resultado de la obra diseñadora de Dios y al mismo tiempo una prueba irrefutable de su existencia (Berry, 2006; McGrath, 2006). Sin embargo, hay quienes opinan que la naturaleza, incluyendo los seres vivos y el hombre en particular, son el resultado de un largo proceso denominado evolución, el cual elimina la necesidad de un Creador, pues dicho proceso, según se establece, no tiene objetivo ni propósito (Graffin & Provine, 2007; Manzi, 2007). Esta controversia entre los puntos de vista religioso y científico en cuanto a los orígenes surgió con más fuerza a mediados del siglo XIX, cuando Charles Darwin publicó su libro "The Origin of Species" el año 1859 (Caton, 2007; Jensen, Moore, Hatch y Hsu, 2007; Kaiser, 2007; Williamson y Vickers, 2007).

El desarrollo de este debate ha sido bien documentado y, mientras en la actualidad algunos estudiosos ven a la religión en un mortal combate contra la ciencia, otros opinan que ambos puntos de vista son compatibles, otros opinan que son complementarias y hay distinguidos evolucionistas que no ven conflicto alguno entre ciencia y religión, pues, para ellos, la religión es sólo un producto de la evolución humana

(Bleckmann, 2006; Douglas, 2007; Egan y Francis 92; Francis y Greer, 2001; Graffin y Provine, 2007; Kaiser, 2007; Marjorie, 2001).

El debate entre ciencia y religión tiene particular importancia cuando el individuo está en sus primeras etapas de escolaridad, pues es aquí donde sus actitudes se están formando y donde especialistas en currículum, tanto en ciencia como en religión, promueven una actitud positiva hacia sus respectivas áreas. Una actitud positiva hacia un campo específico de la ciencia es clave en el desarrollo educacional de los estudiantes (Francis y Greer, 2001; Rani, 2006).

La interpretación que hace cada individuo de la teoría evolucionista influye directamente en la forma en que él considera o enfrenta los asuntos personales y sociales (Brem, Ranney y Schindel, 2003; Koul, 2006; Sadler, 2005). Sin embargo, mientras varios estudios han explorado el contexto histórico y sociológico del creacionismo y del evolucionismo (Manzi, 2007; Marjorie, 2001; Moore, 2001), hay relativamente pocas investigaciones empíricas encaminadas a conocer la relación entre las actitudes hacia la ciencia y las actitudes hacia la religión (Egan y Francis, 1992; Francis y Greer, 2001).

Se han realizado algunos estudios con el fin de investigar las actitudes que los jóvenes universitarios manifiestan hacia el creacionismo y el evolucionismo, que son cosmovisiones totalmente diferentes en cuanto al origen de la vida y del universo en general (Begley, 2007; DeLeeuw, Galen, Aebersold & Stanton, 2007; Manzi, 2007) y que se asocian respectivamente con la religión y la ciencia (Asterhan y Schwarz, 2007; Egan y Francis, 1992; Le y Bryan, 2007; Poling y Evans, 2004; Verhey, 2005).

Fulljames (1991) encontró que las actitudes hacia la ciencia y la religión,

en jóvenes entre 16 y 18 años, mantienen una correlación negativa significativa debido a dos factores clave: el primero es que se percibe el cristianismo como involucrando necesariamente al creacionismo y el segundo es la opinión de que con la ciencia se puede alcanzar la verdad absoluta.

Una actitud de rechazo hacia la teoría de la evolución, y en consecuencia de aceptación de conceptos creacionistas, correlaciona fuertemente con las creencias religiosas (Deckman, 2002; Graffin y Provine, 2007; Poling y Evans, 2004), principalmente con algunas ramas del cristianismo y el Islam (Downie y Barron, 2000). Más del 50% de quienes aceptaron la evolución dijeron tener alguna fe religiosa. Los grupos de aceptación y rechazo difirieron fuertemente en la aceptación de la evolución biológica y el tema de la deriva continental. Otros estudios (Asterhan y Schwarzs, 2007; Ingram y Nelson, 2006; Rani, 2006; Verhey, 2005) investigaron el efecto o cambio que un curso sobre creacionismo o evolucionismo puede provocar sobre las actitudes de los estudiantes ante estas cosmovisiones. Se encontró que el afianzamiento de dichas cosmovisiones pueden variar en función de la técnicas de enseñanza utilizadas por los instructores y del trasfondo religioso sustentadas por los participantes. Según Brazelton, Frandsen, Mckown y Brown (1999) y Weissmann (2006), muchos estudiantes universitarios tienen ideas que contradicen la evidencia científica y, por lo tanto, evolucionista sobre los orígenes. Sus hallazgos indicaron que un fuerte factor para rechazar la tesis evolucionista es la enseñanza y la religión recibidas en su entorno familiar. Sus resultados también sugieren que este tipo de estudiantes no se inclinan por hacer una carrera destacada en algún área científica.

En los Estados Unidos los biólogos

están bastante preocupados por el impacto sobre la enseñanza de la evolución causado por los grupos religiosos fundamentalistas, quienes se han agrupado en una sociedad antievolucionista bien financiada, que ha logrado un considerable impacto sobre la presentación de la evolución biológica en escuelas, talleres, museos y colegios (Downie y Barron, 2000). En relación con la enseñanza de los conceptos creacionistas y evolucionistas, Moore (2007) dice que la mayoría de los maestros de biología en los Estados Unidos enfatizan la teoría de la evolución en sus clases. Sin embargo, en el mismo estudio, los alumnos dijeron que según su percepción los maestros dan más peso a la enseñanza del creacionismo. En otro estudio, Moore (2002) encontró que el 29% de los maestros de biología en los Estados Unidos quiere enseñar el creacionismo en sus cursos, mientras que el 24% de ellos cree que el creacionismo es un concepto científicamente válido y que el 14% enseña el creacionismo a sus estudiantes; encontró además que el 23% de estos profesionistas concede muy poco o nulo interés a la enseñanza del evolucionismo.

Los diferentes grupos de cristianos adoptan opiniones muy divergentes sobre los relatos científico y creacionista de los orígenes, y hay muchos teólogos cristianos que son felices reconciliando su creencia en un Dios creador con teorías evolucionistas. Esta posición distingue entre una aceptación de la narrativa bíblica del Génesis, que afirma la actividad creativa de Dios, y el rechazo del marco histórico de la narrativa de Génesis, que coloca esta actividad dentro de una escala de tiempo (Egan y Francis, 1992). Aun más, Bleckmann (2006) encontró que, si bien algunos líderes fundamentalistas religiosos han iniciado ataques sobre la ciencia, las reconciliaciones de religión y ciencia han causado

la modificación de la teología, no de la ciencia.

### Referencias

- Aiken, L. R. (2003). *Test Psicológicos y Evaluación*. Pearson Educación.
- Askin, A. W. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. Jossey-Bass.
- Asterhan, C. S. C. y Schwarz, B. B. (2007). The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 626-639.
- Begley, S. (2007). Can God love Darwin, too? *Newsweek*, 150(12), 45-45.
- Berry, R. J. (2006). Nothing in biology makes sense except in the light of evolution. *Science & Christian Belief*, 18(1), 23-29.
- Bleckman, C. (2006). Evolution and creationism in science: 1880-2000. *Bioscience*, 56(2), 151-158.
- Brazelton, E. W., Frandsen, J. C., Mckown, D. B. y Brown, C. D. (1999). Interaction of religion and science: Development of a questionnaire and the results of It's administration to undergraduates. *College Student Journal*, 33(4), 623-628.
- Brem, S. K., Ranney, M. y Schindel, J. (2003). Perceived consequences of evolution: college students perceive negative personal and social impact in evolutionary theory. *Science Education*, 87(2), 181-205.
- Caton, H. (2007). The Darwin legend. *Quadrant Magazine*, 51(10), 28-32. Añadido
- Deckman, M. (2002). Holy ABCs! The impact of religion on attitudes about education policies. *Social Science Quarterly*, 83(2), 472-487.
- DeLeeuw, J. L., Galen L. W., Aebersold, C. y Stanton, V. (2007). Support for animal rights as a function of belief in evolution, religious fundamentalism, and religious denomination. *Society & Animals*, 15(4), 353-363.
- Douglas, H. E. (2007). Darwin still rules, but some biologists dream of a paradigm shift. *New York Times*, 156(53987), F2-F2.
- Downie, J. R. y Barron, N. J. (2000). Evolution and religion: Attitudes of Scottish first year biology and medical students to the teaching of evolutionary biology. *Journal of Biological Education*, 34(3), 139-146.
- Egan, J. y Francis, L. (1992). Does creationism commend the góspel? A developmental study among 11-17 years old. *Religion Education*, 87(1), 19-27.
- Francis, L. J. y Greer, J. E. (2001). Shaping adolescents' attitudes towards science and religion in

- Northern Ireland: The role of scientism, creationism and denominational schools. *Research in Science & Technological Education*, 19(1), 39-53.
- Fulljames, P. (1991). Creationism, scientism, christianity and science: A study in adolescent attitudes. *British Educational Research Journal*, 17(2), 171-191.
- Graffin, G. W. y Provine, W. B. (2007). Evolution, religion and free will. *American Scientist*, 95(4), 294-297.
- Ingram, E. L. y Nelson, C. E. (2006). Relationship between achievement and students' acceptance of evolution or creation in an upper-level evolution course. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(1), 7-24.
- Jensen, M., Moore, R., Hatch, J. y Hsu, L. (2007). A scoring rubric for students' responses to simple evolution questions: Darwinian components. *American Biology Teacher*, 69(7), 394-399.
- Kaiser, D. (2007). The other evolution wars. *American Scientist*, 95(6), 518-525.
- Koul, R. (2006). Religious outlook and students' attitudes towards school science. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 27(3), 251-267.
- Le, B. y Bryan F. (2007). Science and religion: A historical perspective on the conflict over teaching evolution in the schools. *Radical History Review*, 99, 187-201.
- Lewis, R. (1999). Teachers' support for inclusive forms of classroom management. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 8 hojas.
- Manzi, J. (2007). The origin of species, and everything else. *National Review*, 59(18), 42-46.
- Marjorie, G. (2001). And then God created Kansas? The evolution/creationism debate in Americas's publics schools. *University of Pennsylvania Law Review*, 149(3), 843-873.
- McGrath, A. (2006). Paley memorial sermon. *Science & Christian Belief*, 18(2), 181-187.
- Moore, R. (2001). The revival of creationism in the United States. *Journal of Biological Education*, 35(1), 17-21.
- Moore, R. (2002). Teaching evolution: Do state standards matter? *Bioscience*, 52(4) 378-381.
- Moore, R. (2007). The differing perceptions of teachers & students regarding teachers' emphasis on evolution in high school Biology classrooms. *American Biology Teacher*, 69(5), 268-271.
- Poling, D. A. y Evans, E. M. (2004). Religious belief, scientific expertise, and folk ecology. *Journal of Cognition and Cultura*, 4(3/4), 485-524.
- Rani, G. (2006). A cross-domain analysis of change in students' attitudes toward science and attitudes about the utility of science. *International Journal of Science Education*, 28(6), 571-589.
- Sadler, T. D. (2005). Evolutionary theory as a guide to socioscientific decision-making. *Journal of Biological Education*, 39(2), 68-72.
- Verhey, S. D. (2005). The effect of engaging prior learning on student attitudes toward creationism and evolution. *Bioscience*, 55(11), 996-1003.
- Weissmann, G. (2006). Teach evolution, learn science: we're ahead of Turkey, but behind Iran. *FASEB Journal*, 20(13), 2183-2185.
- Williamson, D. I. y Vickers, S. E. (2007). The origins of Larvae. *American Scientist*, 95(6), 509-517.