



REVISTA INTERNACIONAL DE

# ESTUDIOS en EDUCACIÓN

## Estudios

Ernesto Rocha Ruiz

**1**

Impacto de las TIC en el aprendizaje de estudiantes universitarios

**Pág. 1**

Loredana Petronela Macovei y Alicia Gómez Bastar

**2**

Uso de estrategias del aprendizaje de idiomas en estudiantes rumanos y su relación con el género, la edad y la competencia lingüística

**Pág. 11**

Rubén Emilio Carballo Velásquez y Manuel Ramón Meza Escobar

**3**

Desempeño docente en dos instituciones secundarias confesionales del litoral atlántico de Honduras

**Pág. 22**

Josué Edison Turpo Chaparro y Renzo Felipe Carranza Esteban

**4**

Hábitos de estudio, espiritualidad y rendimiento académico: un estudio comparativo

**Pág. 41**

## Reflexiones

Martha María Casas Rodríguez

**5**

Un modelo pedagógico de aprehensión de la realidad para desarrollar la expresión estética

**Pág. 51**

## Reseñas

Alonso Meza Escobar

**6**

Si funciona, ¡cámbielo!

**Pág. 59**



# EQUIPO EDITORIAL

---

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Gisella Biaggi, Wilfredo Choque,  
Enoc Iglesias Ortega, Donald Jaimes,  
Jorge A. Hilt, Edith Soriano de Castro

Asistentes editoriales: Raúl Lozano Rivera,  
Miguel Ángel Roig, Eduardo Sánchez

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

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,  
Roberto Badenas, Fernando Canale, Andrés Díaz Valladares,  
William Roberto Daros, Tevni Grajales Guerra, 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, Jaime Rodríguez Gómez, Roberto Rodríguez Gómez,  
Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN  
EDUCACIÓN, Año 11, No. 1, enero - junio de  
2011. Publicación semestral de la Universidad  
de Montemorelos 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, Montemorelos, 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., Montemorelos, Nuevo  
León, C.P. 67510.

## **Estudios**

- 1 Impacto de las TIC en el aprendizaje de estudiantes universitarios  
*Ernesto Rocha Ruiz*
  
- 11 Uso de estrategias del aprendizaje de idiomas en estudiantes rumanos y su relación con el género, la edad y la competencia lingüística  
*Loredana Petronela Macovei y Alicia Gómez Bastar*
  
- 22 Desempeño docente en dos instituciones secundarias confesionales del litoral atlántico de Honduras  
*Rubén Emilio Carballo Velásquez y Manuel Ramón Meza Escobar*
  
- 41 Hábitos de estudio, espiritualidad y rendimiento académico: un estudio comparativo  
*Josué Edison Turpo Chaparro y Renzo Felipe Carranza Esteban*

## **Reflexiones**

- 137 Un modelo pedagógico de aprehensión de la realidad para desarrollar la expresión estética  
*Martha María Casas Rodríguez*

## **Reseñas**

- 51 Si funciona, ¡cámbielo!  
*Alonso Meza Escobar*

## IMPACTO DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ernesto Rocha Ruiz

*Universidad Autónoma de Nuevo León, México*

### RESUMEN

*El propósito de esta investigación fue determinar la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un estudio correlacional bivariado, con un diseño de investigación cuasi-experimental con pre-prueba, post-prueba y grupos intactos. Los resultados de las pruebas t de Student reflejan diferencias significativas entre las post-pruebas del grupo control y del grupo experimental. La conclusión más relevante es la influencia positiva de los materiales multimedia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La contribución es una propuesta técnica para la elaboración de material multimedia de diferentes asignaturas, como una alternativa para aprovechar al máximo las aulas interactivas y mejorar las prácticas pedagógicas.*

*Palabras clave:* multimedia, tecnologías de información y comunicación, aprendizaje, instrucción, educación, docencia

### Introducción

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación han sembrado la simiente de una transformación global en todos los ámbitos del quehacer humano. En el sector educativo han transformado la forma en que se enseña y aprende (Carey, 1996). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) desempeñan un rol mediacional para la interacción entre emisores y receptores en

los procesos formativos, tanto en la educación presencial como en la educación virtual. Para los educadores ahora surge el reto de investigar sobre el impacto de las TIC en los procesos formativos desde una perspectiva interdisciplinaria. Es en este contexto donde se enmarca el estudio que aquí se presenta.

Frente a su compromiso educativo, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), ubicada en la ciudad de Monterrey, estado de Nuevo León, México, promueve el desarrollo intelectual y humano de los estudiantes para ofrecer respuestas a la demanda social de un egresado capacitado, íntegro y responsable con su entorno. Para tal efecto, se han ejercido acciones encaminadas no solamente a mejorar la calidad de la planta

---

Ernesto Rocha Ruiz, Profesor investigador y Coordinador del Doctorado, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Nuevo León.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Ernesto Rocha Ruiz, Puerto Mazatlán 4439, Col. Valle de las Brisas, Monterrey, Nuevo León, México 64780. Correo electrónico: [erocha61@gmail.com](mailto:erocha61@gmail.com)

docente, sino también de los servicios educativos, como la implementación de equipo electrónico en el aula, la innovación de los instrumentos de apoyo didáctico y las actividades extracurriculares que, de manera integral, contribuyen al proceso formativo.

A partir de la observación del entorno y de la experiencia docente en el nivel medio superior, el presente estudio es el resultado de la idea de implementar un método de enseñanza diferente al que tradicionalmente se utiliza para impartir los contenidos de la materia de Ciencias Sociales II en la Preparatoria N° 2 de la UANL. Con un método innovador, utilizando los recursos tecnológicos en las aulas interactivas, se pretende despertar el interés de los jóvenes estudiantes de tercer semestre e incidir en el aprendizaje de las diferentes asignaturas.

### **Antecedentes**

En relación con las nuevas TIC en los procesos formativos, diferentes investigadores han documentado sus hallazgos. Salinas (2002) refiere que encontró suficiente evidencia empírica para concluir que la información presentada a través de material multimedia tiene ventajas en el aprendizaje. Como resultado de su investigación en la aplicación de software multimedia en los cursos de Matemáticas Remediales y Matemáticas 1, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, concluye que la presentación multimedia favorece el aprendizaje al minimizar las dificultades detectadas en los estudiantes cuando se introduce el tema en cuestión sin el uso de material multimedia.

Por su parte, Henao (2001) realizó un cuasi-experimento para analizar la comprensión lectora de un grupo so-

metido a la información de un texto en formato impreso y otro grupo expuesto a un formato hipermedial. Los resultados de esta investigación reportaron la efectividad de la utilización del texto hipermedial por encima del texto impreso. Este investigador atribuye los resultados a diversos factores:

1. El aprendizaje es mayor cuando la información se procesa a través de dos canales (visual y auditivo) que a través de uno sólo.

2. El aprendizaje se incrementa debido a la interactividad que permite un texto hipermedial, ya que el usuario participa más activamente en el proceso de lectura cuando la calidad en el diseño de los componentes de la pantalla puede contribuir a una mayor atención del usuario.

3. El aprendizaje es mejor, debido a la riqueza audiovisual que ofrece el texto, cuando los contenidos se acompañan con buenas ilustraciones. Se retiene y se recuerda mejor cuando las imágenes suministran información adicional, complementan información poco clara o incompleta, o ayudan a decodificar e interpretar otros mensajes.

En contraste con los estudios científicos de Salinas y Henao, otros investigadores no han encontrado diferencias significativas entre las personas que usan los sistemas multimedia y las que no los usan. En este sentido, Otero, Greca y Lang (2003) no encontraron diferencias significativas en su estudio comparativo sobre imágenes visuales en el aula y rendimiento escolar, en la asignatura de Física del Nivel Medio Superior. En uno de los grupos se empleó una estrategia didáctica que enfatizó el uso de recursos visuales con imágenes estáticas, animaciones y applets; y el otro grupo utilizó

una estrategia didáctica tradicional apoyada en la interacción con el profesor y el material escrito. En este caso, los autores terminan discutiendo si el resultado fue producto del tipo de tratamiento de las imágenes realizado con el grupo experimental o si existen variables ocultas cuyos efectos pueden estar influyendo. Como posibles causas, los investigadores indican que, según sus observaciones, los sujetos del grupo experimental tenían demasiada información para considerar y que la presencia de las imágenes les habría demandado un gran esfuerzo, porque ellos querían hacer anotaciones acerca de lo que veían, así como escuchar los comentarios del profesor y participar en las discusiones.

### **Planteamiento del problema**

Debido a que el estudio está centrado en los estudiantes de tercer semestre de la Escuela Preparatoria N° 2 de la UANL, se consideró la conveniencia de dar seguimiento a la evolución académica del alumnado, a lo largo de los dos semestres anteriores. Para lograr este objetivo se procedió a recabar la información pertinente de los alumnos desde su ingreso a la educación preparatoria. Los datos de entrada fueron los registros de inscripción a cada semestre, el informe de resultados del instrumento –Conoce, Explora, Planifica, Aprende (CEPA)–, del College Board y el resultado de los exámenes indicativos de la materia de Ciencias Sociales I cursada en el primer semestre.

Las principales áreas de oportunidad que se detectaron en documentos, datos estadísticos e informes oficiales fueron las siguientes: (a) bajos niveles de aprobación en la materia de Ciencias Sociales, (b) falta de motivación de los

estudiantes para estudiar la materia de Ciencias Sociales, (c) falta de uso del recurso tecnológico instalado en las aulas interactivas para los fines pedagógicos a que fueron destinados, (d) falta de materiales de Ciencias Sociales adecuados a la utilización del equipo electrónico instalado en las aulas interactivas.

De estas áreas de oportunidad se desprendió el siguiente problema de investigación, que se declara de una manera clara, precisa y sencilla, como señalan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010): ¿Cómo influyen los materiales multimedia de Ciencias Sociales II en el aprendizaje de los estudiantes de tercer semestre en la Preparatoria N° 2 de la Universidad Autónoma de Nuevo León, que cursan dicha asignatura?

Para efectos del presente estudio se definieron conceptualmente los siguientes términos:

**Multimedia:** Características de la información digitalizada que combina textos, gráficas, fotografía, video y audio (Fernández, 2001; Simonson, 2007).

**Tecnología de la Información y Comunicación (TIC):** Conjunto de herramientas, habitualmente de naturaleza electrónica y digital, utilizadas para recoger, almacenar, procesar y transmitir información (Clark, 2001; Fernández, 2001).

**Aprendizaje:** Cambio duradero en la conducta o en la capacidad para comportarse de cierta manera, que resulta del conocimiento y práctica de otras experiencias (Driscoll, 2005; Lozano, 2001; Schunk, 1997).

### **Propósito de la investigación**

A partir de la detección de las áreas de oportunidad y la delimitación del

problema, el propósito principal de la presente investigación fue determinar la influencia de los materiales multimedia en el aprendizaje de los estudiantes de tercer semestre que cursan la asignatura de Ciencias Sociales II en la Preparatoria N° 2 de la Universidad Autónoma de Nuevo León, como una alternativa para enseñar con el uso de las TIC.

### Método

El paradigma científico de investigación fue de naturaleza cuantitativa. El estudio fue de tipo correlacional bivariado, en donde se relacionan las variables: “materiales multimedia” y “aprendizaje”. El diseño de investigación es cuasi-experimental con pre-prueba, post-prueba y grupos intactos. En la Tabla 1 se presenta el esquema del diseño cuasi-experimental que se utilizó en el estudio.

Tabla 1  
*Esquema del diseño cuasi-experimental*

Grupos	Pre-prueba	Tratamiento	Post-prueba
G <sub>1</sub> (experimental)	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
G <sub>2</sub> (control)	O <sub>3</sub>	---	O <sub>4</sub>

### Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 1680 estudiantes, distribuidos en 28 grupos en el turno vespertino y 24 grupos en el turno nocturno, que se inscribieron al tercer semestre en la Preparatoria N° 2 de la UANL y que cursaron la materia de Ciencias Sociales II, en el período académico agosto-diciembre de 2010.

Se trabajó con dos grupos intactos de 35 alumnos cada uno, formados de manera independiente a la investigación. Ambos grupos pertenecían al turno ves-

perertino y tenían características demográficas y académicas heterogéneas.

### Hipótesis

La relación entre las variables y la diferencia de grupos se estableció mediante las siguientes hipótesis direccionales:

*Hipótesis de investigación:* El aprendizaje de las Ciencias Sociales II de los alumnos que tengan una instrucción basada en materiales multimedia será mayor que el de los alumnos con una instrucción tradicional.

*Hipótesis nula:* El aprendizaje de las Ciencias Sociales II de los alumnos que tengan una instrucción basada en materiales multimedia será igual al de los alumnos con una instrucción tradicional.

### Diseño y producción del material multimedia

En virtud de que no se encontraron programas educativos computacionales (software) adecuados a los objetivos y contenidos de la materia de Ciencias Sociales II que se imparte en las preparatorias de la UANL, fue necesario diseñar y producir los materiales específicos para esta investigación. Estos entornos formativos multimedia tienen la finalidad de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y contienen los siguientes elementos estructurales:

1. *Guión de contenidos:* La organización, estructuración y modulación de los contenidos sigue una secuencia lógica en su exposición: (a) presenta información objetiva, breve y clara para facilitar su lectura, (b) hay un uso adecuado de gráficas e imágenes relacionadas con el tema y (c) no existen discriminaciones ni mensajes tendenciosos.

2. *Usabilidad:* Este concepto se define

como facilidad de uso y se refiere, entre otras cosas, al diseño y navegación del material multimedia como los colores, el empleo de la información, la facilidad de colocación y el uso de los componentes. Estas características permiten que el usuario encuentre, de una manera fácil, rápida y eficiente, la información que necesita (Manchón, 2002). Comúnmente se conoce como la amigabilidad del sistema. La navegación de los materiales desarrollados permite que todo el contenido interno sea accesible desde el menú sin necesidad de pasar por todas las fases internas para llegar a un punto específico, o devolverse a la pantalla inicial para seguir interactuando con el mismo. Cada sesión cuenta con una interfaz muy simple y requiere muy pocas instrucciones de manejo como iconos de avance y retroceso de pantalla, de fase y de animación.

3. *Diseño gráfico*: Como cualquier producto multimedia, el componente estético es muy importante. Sin embargo, no se debe descuidar el aspecto pedagógico de los medios; por esta razón, se tuvo cuidado en mantener un equilibrio entre estética y efectividad. Esto se logró mediante una combinación de diferentes diseños y colores para cada sesión, usando tipografía legible y una distribución armónica de imágenes y texto.

### **Estrategia didáctica**

A cada grupo se impartió el mismo contenido y se asignó la misma tarea, en el mismo tiempo y con la misma secuencia. Las únicas diferencias entre ambos grupos fueron la estrategia didáctica y los materiales diseñados para impartir la clase.

**Estrategia didáctica para el grupo experimental.** El enfoque construc-

tivista exige que el alumno sea activo, participativo y responsable de su propio proceso de aprendizaje. Para lograr un aprendizaje significativo en la materia de Ciencias Sociales II, se implementó una metodología de curso que consta de tres fases: (a) estudio independiente, (b) estudio dirigido y (c) tutoría.

*Estudio independiente*: Esta fase se realiza fuera del aula y antes de cada clase. El estudio independiente corresponde a la asignación de actividades y tareas con los propósitos de que el alumno revise los contenidos que se abordarán en la siguiente sesión, participe activamente durante ella y presente sus dudas. Para el estudio independiente se establece la lectura previa del tema asignado a la siguiente clase, así como la entrega de un reporte de lectura, elaborado en forma de resumen, cuestionario o mapa conceptual, en el que se señalan los aspectos más importantes del tema a tratar.

*Estudio dirigido*: Las sesiones en el aula de estudio dirigido están orientadas a reforzar el conocimiento adquirido, identificar la información relevante de cada tema y apoyar la integración de los nuevos conocimientos. Estas sesiones permiten que el estudiante, con la ayuda del maestro, analice el contenido del tema, exprese y aclare sus dudas y asegure su comprensión, utilizando diversas estrategias de aprendizaje. Los materiales educativos son enriquecidos con el conocimiento y experiencia del docente.

*Tutoría*: Las sesiones tutoriales son parte de las actividades que se desarrollan en el aula y tienen el propósito de reforzar el aprendizaje. Estas sesiones contienen actividades interactivas para interrogar al alumno sobre su comprensión, e incluyen elementos lúdicos para convertir un ejercicio autocorrectivo en



un desafío motivador. Durante esta fase se lleva a cabo el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en el estudio dirigido. En este momento el docente estimula las participaciones de los estudiantes orientándolos hacia la corrección de los errores que se presenten. Es una fase en donde la labor de realimentación por parte del maestro hacia el desempeño de los estudiantes es sumamente importante, ya que permite asegurar la comprensión de los conceptos clave de los contenidos temáticos de la sesión.

En el grupo experimental, durante las fases de estudio dirigido y tutorial, se utilizaron los materiales multimedia diseñados y producidos especialmente para tal efecto, creando un ambiente visual e interactivo atrayente y motivador. En cada sesión se utilizó un cañón electrónico conectado a una computadora. El material multimedia se proyectó en un pizarrón interactivo de dimensiones apropiadas, ubicado en una de las paredes del aula.

**Estrategia didáctica para el grupo de control.** El programa del curso de Ciencias Sociales II propone un enfoque metodológico participativo y positivo, utilizando como recursos didácticos el libro, las láminas ilustradas, los gráficos, el pizarrón y el marcador. Conforme a esta estrategia didáctica, el maestro debe exponer los temas y asesorar a los alumnos en la resolución de las actividades del libro. Tomando en cuenta estos métodos de enseñanza tradicional, se implementó en el grupo de control la misma metodología aplicada al grupo experimental. Esto significa que hubo estudio independiente, estudio dirigido y tutoría, con la diferencia de que no se utilizó el material multimedia ni sistemas audiovisuales.

La fase de estudio independiente se aplicó de la misma forma que con el grupo experimental; se solicitaron las mismas tareas (reportes de lectura) con los mismos propósitos. Durante la fase de estudio dirigido se expuso el contenido conforme al libro didáctico, mediante la explicación del tema, la lectura comentada, el diálogo y la técnica interrogativa. De esta manera se pretendió estimular la comprensión temática. La fase tutorial consistió en la resolución de las actividades del libro.

### **Instrumento de medición**

El instrumento de medición consistió en una prueba objetiva tipo cuestionario de opción múltiple, conformada por 32 preguntas cerradas con cinco alternativas de respuesta, donde cada una de las respuestas correctas se codificó con 3.125, y con cero las respuestas incorrectas. Los 32 ítems correctos dan un total de 100 puntos.

Se estableció la conveniencia de un solo instrumento de medición utilizado antes y después del tratamiento experimental; es decir, la pre-prueba y la post-prueba fueron idénticas. El cuestionario de preguntas se elaboró estrictamente apegado a los contenidos seleccionados; fue revisado, corregido y validado por tres expertos en la materia, lográndose una validez total de contenido, de criterio y de constructo. Asimismo, su confiabilidad en términos de coeficiente alfa de Cronbach fue de .95. Este valor muestra que el instrumento tiene una consistencia interna muy aceptable.

### **Resultados**

Para el análisis de resultados se utilizó la prueba estadística paramétrica *t* de Student, la cual permite evaluar si existen

diferencias significativas entre las medias aritméticas de los grupos, considerándose para los cálculos los promedios de calificación de cada grupo y un nivel de significación de .05.

Con la finalidad de establecer la efectividad de los métodos aplicados a los grupos control y experimental, el valor  $t$  se calculó a cuatro confrontaciones de los resultados obtenidos: (a) entre las pre-pruebas de ambos grupos, (b) entre la pre-prueba y la post-prueba aplicadas al grupo control, (c) entre la pre-prueba y la post-prueba aplicadas al grupo experimental y (d) entre las post-pruebas de ambos grupos.

### Pre-pruebas de ambos grupos

Debido a los problemas de validez interna y externa que suponen los diseños cuasi-experimentales, al no existir aleatorización sobre la muestra, se establece la equivalencia inicial de los grupos mediante la confrontación de los resultados de sus pre-pruebas. El resultado de la confrontación se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2  
*Resultado de la confrontación de pre-pruebas*

Grupo	Prueba	$M$	$DE$	$t$	$p$
$G_1$	$O_1$	36.41	9.99	-0.483	.631
$G_2$	$O_3$	35.15	9.19		

Al calcular el valor  $t$ , se obtiene -0.483, con un nivel de significación mayor de .05. Por lo tanto, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de las pre-pruebas aplicadas a los grupos control y experimental. Con esto, a su vez, se

deduce que los grupos son lo suficientemente homogéneos o equiparables para presumir la validez de los resultados.

### Pre-prueba y post-prueba aplicadas al grupo control

El siguiente valor  $t$  es el correspondiente a la pre-prueba y la post-prueba del grupo control, en el cual se utilizaron estrategias didácticas tradicionales. Los resultados se expresan en la Tabla 3.

El valor  $t$  es -9.13, con un nivel de significación menor de .05, lo que indica que hay diferencias significativas entre la pre-prueba y la post-prueba aplicadas al grupo control, con lo que se puede afirmar que los esquemas tradicionales resultaron efectivos.

Tabla 3  
*Resultados de la comparación de las pruebas del grupo control*

Grupo	Prueba	$M$	$DE$	$t$	$p$
$G_2$	$O_3$	35.15	9.19	-9.13	.000
	$O_4$	52.28	12.16		

### Pre-prueba y post-prueba aplicadas al grupo experimental

Para determinar la influencia de los materiales multimedia en el aprendizaje de Ciencias Sociales II, basados en el uso de la tecnología instruccional, se procedió a efectuar el cotejo entre la pre-prueba y la post-prueba aplicadas al grupo experimental. Los resultados se aprecian en la Tabla 4.

El resultado  $t = -22.49$  es considerablemente más alto que el del anterior, lo cual implica la existencia de una diferencia altamente significativa entre las puntuaciones analizadas, demostrándose así una mayor efectividad en el uso de

los materiales multimedia en el aprendizaje.

Tabla 4  
*Resultados del cotejo de las pruebas del grupo experimental*

Grupo	Prueba	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
G <sub>1</sub>	O <sub>1</sub>	36.41	9.99	-22.49	.000
	O <sub>2</sub>	87.00	9.90		

### Post-pruebas de ambos grupos

Para reforzar el resultado anterior se efectúa la confrontación entre las post-pruebas de los grupos control y experimental. En la Tabla 5 se muestran los resultados.

Tabla 5  
*Resultado de la confrontación de post-pruebas*

Grupo	Prueba	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
G <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	87.00	9.90	-11.50	.000
G <sub>2</sub>	O <sub>4</sub>	52.28	12.16		

Al ser el valor  $t = -11.50$  ( $p = .000$ ), se encuentra la existencia de diferencias significativas entre ambas medias, confirmando la eficacia en la aplicación de los materiales multimedia en el aprendizaje. Es evidente que el aprendizaje es significativamente mayor en el caso de los tratamientos experimentales, con lo cual la mejora de la eficiencia educativa de la cátedra se confirma, quedando de manifiesto en las calificaciones de los alumnos.

### Discusión

Los materiales multimedia utilizados en esta investigación se fundamentan en la perspectiva teórica del procesamien-

to de la información de Phye y Andre, quienes consideran que la recepción de la información a partir de las sensaciones y percepciones obtenidas al interactuar con el medio permite un almacenamiento en los registros sensoriales y en la memoria (Alonso, Gallego y Honey, 1999).

Igualmente, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1991) está presente en los materiales multimedia, los cuales relacionan los nuevos conocimientos con los previos mediante la organización lógica, adecuada al desarrollo del alumno (psicológica) y la disponibilidad activa que genera un aprendizaje significativo.

Los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico de los estilos de aprendizaje señalan que cada estudiante presenta diferentes formas de percibir, interpretar y evaluar la información de un mismo suceso en una realidad única e irreplicable (Alonso et al., 1999; Garza y Levantahl, 2004; Sambrano, 2000). En este contexto, los resultados del presente estudio no consideran los estilos de aprendizaje; se limitan solamente a afirmar que los estudiantes aprenden con mayor efectividad cuando se les enseña tomando en cuenta recursos multimedia. Se comprueba la pertinencia de la utilización de los materiales multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como establecen Álvarez (1998) y Guàrdia (2000), quienes coinciden en la conveniencia del uso de estos materiales didácticos para mejorar los procesos educativos, despertar la motivación y facilitar la consecución de un tipo de aprendizaje comprensivo.

Por su parte, Orellana, Belloch y Alia-ga (2008) señalan que la utilización de programas multimedia implica beneficios

para los estudiantes que tienen estilos de aprendizaje diferentes a los que se utilizan en la enseñanza tradicional, y afirman que una de las mayores virtudes que se le concede a la educación utilizando las TIC es la posibilidad de adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. No fue posible comprobar esto en la presente investigación, ya que ésta se limitó solamente a considerar el impacto de los materiales multimedia.

### Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten emitir una respuesta global al problema y a la pregunta de investigación, por lo cual se concluye que los materiales multimedia influyen positivamente en el aprendizaje de los estudiantes de tercer semestre de Ciencias Sociales II en la Preparatoria No. 2 de la UANL. Mediante la utilización de materiales multimedia es posible incorporar la tecnología de las aulas interactivas al proceso enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta los resultados expuestos, resultan evidentes las siguientes conclusiones que confirman los propósitos que se establecieron en este estudio.

1. La utilización de los materiales multimedia contribuyen en el aprendizaje significativo y permanente en Ciencias Sociales II, en la Preparatoria N° 2 de la UANL.

2. En términos generales, el uso de los recursos tecnológicos y los materiales multimedia complementan y mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. El equipo electrónico en el aula y los materiales multimedia de la materia constituyen los elementos didácticos y técnicos que permiten al docente y a los alumnos contar con un apoyo fundamental para el logro de los objetivos de

aprendizaje.

4. El alumno se beneficia con un mejor acceso a los contenidos, ya que las tecnologías proporcionan técnicas más interactivas y colaborativas que posibilitan un aprendizaje significativo.

5. Los materiales multimedia estimulan el interés, la motivación y la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6. La tecnología no sustituye el dominio y experiencia del docente en la materia; sólo modifica el rol que éste debe desempeñar.

7. Con el conocimiento de estos resultados, los docentes podrán formarse expectativas reales y saber exactamente cuáles son los beneficios al implementar esta nueva estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Confrontando los resultados del presente estudio con las hipótesis formuladas, primeramente se confirma la relación entre la variable independiente –los materiales multimedia– y la variable dependiente –el aprendizaje– y se concluye descartar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación. Por lo tanto, en este trabajo de investigación quedó evidentemente probado que el aprendizaje de las ciencias sociales es mayor en los alumnos que tuvieron una instrucción basada en materiales multimedia, que en los alumnos que reciben la instrucción de manera tradicional.

### Referencias

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora* (4ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, C. (1998). *Las nuevas tecnologías en la organización escolar*. En M. L. Sevillano (Ed.), *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación: formación inicial y permanente del profesorado* (pp. 335-385).

- Madrid: CCS.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Carey, J. (1996). Taking charge of change. *The Journal of Adventist Education*, 58(5), 4-7.
- Clark, R. E. (2001). *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*. Greenwich, CT: IAP.
- College Board. (2005). *Inventario CEPA*. San Juan, PR: College Entrance Examination Board.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. New York: Allyn and Bacon.
- Fernández, R. (2001). *Glosario básico inglés-español para usuarios de Internet*. Recuperado de [http://www.ati.es/novatita/glosari\\_internet.html](http://www.ati.es/novatita/glosari_internet.html)
- Garza, R. y Leventhal, S. (2004). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas.
- Guardia, L. (2000). El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. En J. M. Duart y A. Sangra (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 171-187). Barcelona: Gedisa.
- Henao, O. (2001). *Estudio comparativo de la capacidad de lectores competentes y poco hábiles para recordar información de un texto en formato hipermedial y un texto impreso*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/hatml/mediateca/1607/articles-75577\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/hatml/mediateca/1607/articles-75577_archivo.pdf)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Lozano, A. (2001). *Estilos de aprendizaje y en señanza: un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Manchón, E. (2002). Usabilidad, diseño web fácil de usar. Recuperado de [http://www.ainda.info/que\\_es\\_usabilidad.htm](http://www.ainda.info/que_es_usabilidad.htm)
- Orellana, N., Belloch, C. y Aliaga, F. (2008). *Estilos de aprendizaje y utilización de las TIC en la enseñanza superior*. Actas Congreso Virtual Educa 2002. Recuperado de [http://www.virtual-educa.net/index\\_2002.htm](http://www.virtual-educa.net/index_2002.htm)
- Otero, M., Greca, I. y Lang, F. (2003). Imágenes visuales en el aula y el rendimiento escolar en Física. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2. Recuperado de <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen2/Numero1/Art1.pdf>
- Salinas, P. (2002). Experiencia sobre el uso de multimedia en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Recuperado de [http://www.mty.itesm.mx.rectoria/dda/riece/tab\\_2002/Trabajo10\\_salinas.doc](http://www.mty.itesm.mx.rectoria/dda/riece/tab_2002/Trabajo10_salinas.doc)
- Sambrano, J. (2000). *Programación neurolingüística: el modelo de la excelencia para todo*. México: Alfaomega.
- Schunk, D. (1977). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Simonson, M. (2007). Definition, history and theories of distance education. En E. Rocha (Ed.), *Educación a distancia: retos y tendencias* (pp. 55-81). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Recibido: 12 de octubre de 2010

Revisado: 28 de enero de 2011

Aceptado: 2 de marzo de 2011

## USO DE ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN ESTUDIANTES RUMANOS Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO, LA EDAD Y LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Loredana Petronela Macovei

*Editura Viata si Sanatate, Rumania*

Alicia Gómez Bastar

*Universidad de Morelos, México*

### RESUMEN

*El presente estudio investigó la percepción de los estudiantes rumanos en el uso de estrategias de aprendizaje del inglés y su relación con el uso de las estrategias de aprendizaje, el género, la edad y la competencia lingüística. Fue administrado el Inventario de Aprendizaje del Inglés SILL (Oxford, 1990, versión 7.0), por sus siglas en inglés, a 305 estudiantes de una escuela secundaria de Bucarest. También los estudiantes informaron sobre su género, edad y nivel de estudios. El estudio indicó que los estudiantes rumanos de nivel secundario de inglés como lengua extranjera fueron moderados en el uso de estrategias, siendo las más frecuentes las estrategias metacognitivas y las menos frecuentes, las estrategias afectivas. No se encontró diferencia significativa en el uso de las estrategias entre hombres y mujeres. También, el estudio reveló que no hay relación entre cada una de las estrategias y la edad de los estudiantes. Finalmente, este estudio reveló que cuanto más alto es el nivel de competencia de inglés del estudiante, es más frecuente el uso de estrategias de aprendizaje de ese idioma. Los maestros rumanos de inglés como lengua extranjera deberían integrar la enseñanza de estrategias a sus salones de clases y deberían informar a sus estudiantes acerca de la importancia de las estrategias de aprendizaje de inglés y la forma en que pueden ser aplicadas en el proceso de aprendizaje.*

*Palabras clave:* estrategias de aprendizaje, idioma inglés, género, edad, competencia en inglés

---

Loredana Petronela Macovei, Editura Viata si Sanatate, Rumania.

Alicia Gómez Bastar, Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Morelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Alicia Gómez Bastar, Libertad 1300 Pte., 67530, Morelos, Nuevo León, México. Correo electrónico: alygb@um.edu.mx

### Introducción

Durante las últimas cuatro décadas, un amplio cuerpo de investigaciones sacó a luz la importancia de las estrategias de aprendizaje del inglés, como factores poderosos que ayudan a los estudiantes a comunicarse exitosamente en un idioma extranjero (Oxford, 1990).

Poco a poco investigadores y profesores desplazaron el modelo centrado en el profesor y lo cambiaron por el modelo centrado en el estudiante, para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y aplicarlo al inglés. En el modelo anterior, se pensaba que el aprendizaje del inglés era producto de la transmisión y el maestro se consideraba el responsable de transmitir toda la información a los estudiantes. Los dos inconvenientes principales de este enfoque fueron la participación de sólo unos pocos estudiantes en el aprendizaje del inglés y la falta de uso de la lengua para los fines que les interesaba.

Como resultado de ello, se hizo necesaria la adopción de un modelo nuevo y diferente de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno tuviera la oportunidad de ser un participante activo en el proceso para desarrollar la capacidad de utilizar el idioma con fines específicos de comunicación.

El concepto de estrategias de aprendizaje del inglés comenzó a tomar forma cuando los investigadores observaron que la mayoría de las personas tenían bastante éxito en el aprendizaje de su lengua materna, pero no eran tan exitosos en el aprendizaje de una lengua extranjera y cuando se dieron cuenta de que algunos estudiantes tenían más éxito que otros en el aprendizaje de esa lengua. En su intento de descubrir qué fue exactamente lo que estos estudiantes “buenos” hicieron de manera diferente, sugirieron que éstos utilizaron ciertas técnicas, dispositivos (Rubin, 1975), operaciones mentales (Cohen, 1998), pensamientos especiales o comportamientos (O’Malley y Chamot, 1990) o acciones específicas (Oxford, 1990), para aumentar su competencia en la lengua extranjera.

Por esta razón, los investigadores comenzaron a prestar más atención al papel de los comportamientos de aprendizaje en la adquisición de una lengua y trataron de identificarlos. Sugirieron que los buenos estudiantes de inglés se involucraron activamente en el proceso de aprendizaje del inglés, a menudo queriendo entender el sistema del idioma, aceptando y enfrentado la difícil tarea de tratar de comunicarse en un idioma extranjero y con frecuencia controlando o administrando su propio desempeño (Naiman et al., 1978).

Los investigadores finalmente lograron definir, identificar y describir las estrategias de aprendizaje del inglés. En general, las estrategias de aprendizaje se consideran enfoques específicos para el aprendizaje y acciones conscientes que los alumnos usan para alcanzar la competencia en una lengua extranjera. También hay una distinción entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje tienen que ver con lo que los estudiantes hacen, mientras que los estilos de aprendizaje son las formas características como los alumnos aprenden.

Han habido muchos intentos por clasificar las estrategias de aprendizaje de idiomas de una manera sistemática. El sistema de clasificación de Oxford de estrategias de aprendizaje de idiomas (1990), en el que se refiere a las seis principales categorías de las estrategias de aprendizaje de idiomas, estuvo apoyado por los datos empíricos de una investigación reciente llevada a cabo por Hsiao y Oxford (2002). Las seis categorías de estrategias de aprendizaje de idiomas son las siguientes: de memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales.

Un amplio cuerpo de investigación llama la atención sobre el hecho de que las estrategias de aprendizaje de idiomas son una parte esencial del aprendizaje de lenguas extranjeras y están conectadas a factores como el dominio de la lengua y los logros (Oxford, 1994), la edad, el género y la etapa de aprendizaje del idioma (Oxford, 1990). También se reforzó el concepto de que los estudiantes pertenecientes a algunas culturas tienden a utilizar ciertas estrategias (Oxford y Nyikos, 1989; Politzer y McGroarty, 1985). Los investigadores también indagaron acerca de la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje de idiomas y la relación entre las estrategias y los enfoques pedagógicos, y la etapa del aprendizaje.

El presente estudio examina el uso de las estrategias de aprendizaje como herramientas importantes en el éxito de los alumnos rumanos de inglés como lengua extranjera. La escasez de investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje del inglés de los estudiantes rumanos ha alentado a los investigadores a estudiar si los estudiantes rumanos utilizan estrategias de aprendizaje del inglés, con qué frecuencia lo hacen y la relación entre el uso de las estrategias y el género, la edad y el nivel de dominio del idioma.

El estudio se basa en las siguientes preguntas:

1. ¿Con qué frecuencia los estudiantes rumanos de inglés como lengua extranjera usan las estrategias de aprendizaje y qué estrategias prefieren?

2. ¿Existen diferencias significativas en cada una de las estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera de acuerdo con el género de los alumnos rumanos?

3. ¿Existen correlaciones significativas entre cada categoría de estrategias

de aprendizaje de inglés y la edad de los estudiantes rumanos de secundaria?

4. ¿Existen diferencias significativas en cada una de las estrategias de aprendizaje en términos del nivel de dominio de inglés como lengua extranjera reportado por estudiantes rumanos?

### Metodología

La presente investigación se realizó durante el año escolar 2009-2010. Se administró la versión traducida al rumano del Inventario de Estrategia para el Aprendizaje de Idiomas, SILL, por sus siglas en inglés (Oxford, 1990, versión 7.0) a 305 estudiantes de nivel secundario que estudian en la Escuela "Stefan Demetrescu" en Bucarest. Del ese total, sólo 260 respondieron a todos los ítems.

El SILL consta de 50 ítems, agrupados en seis categorías principales, que son: (a) memoria (9 ítems), (b) cognitivas (14 ítems), (c) de compensación (6 ítems), (d) metacognitivas (9 ítems), (e) afectivas (6 ítems) y (f) sociales (6 ítems). Para valorar los ítems, se usó una escala que va de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

A fin de reunir los datos demográficos, se añadió una hoja de preguntas antes del SILL. Se pidió a los estudiantes información sobre su género, fecha de nacimiento y nivel de competencia actual. El nivel de competencia es reflejado en sus promedios del curso de inglés y su nivel de estudios: *principiante*, *intermedio* y *avanzado*.

### Resultados

La muestra estuvo formada por 161 mujeres y 99 varones, con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años de edad. De ellos, el 26,5% fue de noveno grado, el 35,4% de 10 ° grado, el 23,1% de 11 ° grado y el 15% cursaba el grado



12. De acuerdo con el nivel de estudios del inglés, la muestra fue clasificada en *principiantes* (39,7%), *intermedios* (30,7%) y *avanzados* (29,6%).

En primer lugar, si se tiene en cuenta la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de inglés (ver Tabla 1), el estudio indicó que los estudiantes rumanos de inglés como lengua extranjera eran

usuarios de estrategias moderadas. Además, cuando se consideró cada categoría de las estrategias, se observó que las metacognitivas, de compensación, sociales, cognitivas y de memoria fueron utilizadas con moderación, siendo las estrategias metacognitivas las utilizadas con mayor frecuencia. Las menos frecuentes fueron las estrategias afectivas.

Tabla 1  
*Uso de estrategias de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas*

Rango	Estrategia	M	DE	Frecuencia
1	Metacognitivas	3.20	.81	Moderada
2	De compensación	3.02	.80	Moderada
3	Sociales	2.98	.81	Moderada
4	Cognitivas	2.97	.73	Moderada
5	De memoria	2.56	.56	Moderada
6	Afectivas	2.42	.69	Baja

En segundo lugar, en relación con el uso de estrategias en función del género (ver Tabla 2), el presente estudio encontró diferencias estadísticamente significativas sólo en las estrategias sociales. Los varones las utilizan con más frecuencia que las mujeres. No se encontró diferencia significativa en el resto de las estrategias en función del género.

En tercer lugar, en cuanto a las corre-

laciones entre cada una de las estrategias de aprendizaje y la edad de los estudiantes rumanos de nivel secundario de inglés como lengua extranjera (ver Tabla 3), el estudio puso de manifiesto que no existe relación entre las estrategias y la edad de los alumnos.

Por último, el estudio reveló que existen diferencias significativas en cada una de las estrategias de aprendizaje del

Tabla 2  
*Uso de estrategias de los estudiantes por género*

Estrategia	Femenino		Masculino		Prueba <i>t</i> de Student	
	M	DE	M	DE	<i>t</i>	<i>p</i>
Metacognitivas	2.53	.56	2.60	.55	-1.004	.316
De compensación	2.93	.77	3.03	.65	-1.155	.249
Social	2.91	.85	3.19	.66	-2.997	.003
Cognitiva	3.21	.86	3.19	.73	.1590	.874
Memoria	2.96	.83	3.01	.78	-.5050	.614
Afectiva	2.40	.67	2.45	.72	-.5940	.553

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Tabla 3  
*Índices de correlación entre el uso de estrategia de los estudiantes y edad (14 a 19 años)*

Estrategia	<i>r</i> de Pearson	<i>p</i> (2-colas)
Metacognitivas	.060	.333
De compensación	.033	.596
Sociales	-.051	.415
Cognitivas	-.088	.157
De memoria	.001	.992
Afectivas	-.041	.507

idioma entre los grupos conformados por el nivel de competencia reportada por los estudiantes (ver Tabla 4). Por lo tanto, cuanto mayor sea el nivel de competencia del estudiante, más frecuente es el uso de estrategias de aprendizaje, y viceversa, cuanto menor sea el nivel de competencia, es menor el uso de estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con el ANOVA ( $F(2, 254) = 17.514, p = .000$ ), existen diferencias significativas de uso de la estrategia de memoria entre los grupos determinados por su nivel de competencia. Teniendo en cuenta las HDS de la prueba post-hoc de Tukey, las diferencias se hallan entre el grupo de *principiantes* y de nivel *inter-*

*medio* ( $p = .000$ ) y nivel *avanzado* ( $p = .000$ ). En otras palabras, los estudiantes que pertenecen al grupo intermedio ( $M = 2,7, DE = 0.53$ ) y al grupo de avanzados ( $M = 2,8, DE = 0.55$ ) emplean significativamente estrategias de memoria con más frecuencia que los estudiantes que pertenecen al grupo principiante ( $M = 2.3, DE = 0,52$ ).

Los resultados son similares en todas las otras estrategias, con excepción de la estrategia de compensación ( $F(2, 254) = 4.820, p = .009$ ), donde hay una diferencia significativa en su uso sólo entre los grupos de de nivel *principiante* ( $M = 2.8, DE = .81$ ) y de nivel *avanzado* ( $M = 3.2, DE = .71$ ) y no entre los grupos de nivel *principiante* y de nivel *intermedio* ( $M = 3.0, DE = .84$ ) y los grupos de nivel *intermedio* y nivel *avanzado*.

### Discusión

El estudio reveló que la frecuencia del uso de estrategias de aprendizaje del inglés de los estudiantes rumanos de nivel secundario es moderada, o en otras palabras, estos estudiantes son usuarios moderados de estrategias. Este resultado es consistente con otros estudios sobre las estrategias llevadas a cabo en diferentes países del mundo, en los que se administró el SILL de Oxford. Podemos

Tabla 4  
*Uso de estrategia de los estudiantes por nivel de competencia*

Estrategia	Principiante ( <i>n</i> = 102)		Intermedio ( <i>n</i> = 79)		Avanzado ( <i>n</i> = 76)		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	
Metacognitiva	2.3	.52	2.7	.53	2.8	.55	.000	
Compensación	2.6	.65	3.1	.69	3.3	.65	.000	
Social	2.8	.81	3.0	.84	3.2	.71	.009	
Cognitiva	2.9	.74	3.3	.81	3.5	.78	.000	
Memoria	2.3	.68	2.5	.68	2.6	.69	.005	
Afectiva	2.7	.72	3.1	.85	3.1	.84	.000	

mencionar aquí los estudios realizados en China (Bremner, 1999; Dongyue, 2004), Corea (Bueno, 2003), Irán (Riazi y Rahimi, 2005), Palestina (Shmais, 2003) y Taiwán (Yu, 2006), entre otros países.

Asimismo, cabe destacar el hallazgo de que los estudiantes del estudio utilizan estrategias metacognitivas con mayor frecuencia y las afectivas con menor frecuencia. Estos resultados son similares a muchos de los estudios de investigación realizados en el extranjero. En general, las estrategias metacognitivas y de compensación fueron reportadas como las utilizadas con mayor frecuencia, mientras que las estrategias afectivas y de memoria, como las utilizadas con menor frecuencia (Riazi y Rahimi, 2005, cf. p. 108).

Oxford (1996) sugiere que las estrategias metacognitivas y cognitivas “pueden ser consideradas como parte de una definición de aprendizaje verdaderamente efectivo” (p. xi). Los estudiantes rumanos de secundaria utilizan con mayor frecuencia las estrategias metacognitivas que corresponden a las siguientes declaraciones: “Trato de encontrar tantas formas como pueda para usar mi inglés” ( $M = 2.4$ ,  $DE = 1.25$ ), “Trato de averiguar cómo ser un mejor estudiante de inglés” ( $M = 4.03$ ,  $DE = 1.04$ ), y “Presto atención cuando alguien habla inglés” ( $M = 4.16$ ,  $DE = .96$ ). Por lo tanto, estas estrategias ofrecen a los estudiantes la capacidad de tomar sus propias decisiones hacia la forma en cómo avanzan y cómo aprenden inglés.

Además, los estudiantes rumanos de nivel secundario utilizan dos de las estrategias cognitivas con alta frecuencia, como se observa en las siguientes declaraciones: “Yo uso las palabras que conozco en inglés de diferentes maneras”

( $M = 3.70$ ,  $DE = 1.09$ ) y “Veo programas en la televisión en inglés o voy al cine y veo películas habladas en inglés” ( $M = 3.66$ ,  $DE = 1.25$ ). Las estrategias cognitivas implican el uso de los procesos mentales y se refieren a cómo los estudiantes acumulan la información sobre un idioma. Por lo tanto, se reconoce que los estudiantes rumanos son bastante exitosos al aprender el inglés como lengua extranjera.

A pesar de esto, todavía hay mucho que mejorar si se quiere que los estudiantes aprendan de manera más eficiente y sean más competentes en inglés. El presente estudio reveló que aún queda un largo camino por recorrer si se desea que sean más competentes en el manejo del inglés. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta el hecho de que las estrategias de compensación, las sociales y las de memoria son las contribuyentes más importantes para el aprendizaje del inglés con éxito y los estudiantes sólo las utilizan moderadamente. Además, las estrategias afectivas se utilizan menos frecuentemente y con un rango más bajo ( $M = 2.42$ ,  $DE = .69$ ). Muchos estudiantes no se dan cuenta de la importancia de este tipo de estrategias.

En cuanto a las diferencias reveladas en las estrategias de aprendizaje del inglés más utilizadas y las menos utilizadas por los estudiantes rumanos en comparación con los estudiantes de otras nacionalidades, se puede argumentar que se debe a la cultura. La cultura incluye aspectos como las creencias, percepciones y valores y desempeñan un papel importante en el aprendizaje de inglés y las estrategias de aprendizaje: “En la clase de lengua extranjera o segundo idioma, las actividades y las influencias culturales no se pueden separar de lo que

se aprende” (Oxford, 1996, p. 10).

Estudiantes de diversos orígenes culturales eligen diferentes estrategias de aprendizaje del inglés. Los hispanos que estudian inglés como lengua extranjera eligen estrategias de compensación y sociales y los estudiantes japoneses eligen estrategias cognitivas (Oxford, 1996, cf. p. xi). Los estudiantes coreanos utilizan estrategias de compensación con más frecuencia (Ok, 2003), mientras los chinos eligen estrategias metacognitivas y de compensación (Bremner, 1999; Peacock y Ho, 2003). Los estudiantes británicos emplean frecuentemente estrategias cognitivas y de compensación (Roehr, 2004).

En cuanto al uso de estrategias en función del género, el presente estudio encontró diferencias estadísticamente significativas sólo en las estrategias de compensación. Los varones las emplean con más frecuencia que las mujeres. Este hallazgo puede indicar que los participantes masculinos en este estudio utilizan el idioma inglés, a pesar de sus posibles lagunas en el conocimiento, recurriendo a la adivinación y al uso de sinónimos con más frecuencia que las mujeres participantes. No se encontró diferencia significativa en el resto de las estrategias en función del género de los estudiantes.

Estos resultados son consistentes con estudios previos en este ámbito, que indicaron diferencias mínimas entre hombres y mujeres en términos de estrategias de aprendizaje del inglés en general (Poole, 2005; Sheorey y Mokhtari, 2001; Shmais, 2003; Szóke y Sheorey, 2002). Hay, sin embargo, un trabajo de investigación llevado a cabo en Sri Lanka (Liyanaage, 2004), que indica que hay una fuerte relación entre el género

y las estrategias de aprendizaje del inglés y que las mujeres las utilizan más que los hombres. Estos hallazgos son consistentes con otros estudios que han encontrado que las mujeres usaron las estrategias en todas las categorías más que los hombres (Ehrman y Oxford, 1989; Ok, 2003; Oxford y Nyikos, 1989; Yu, 2006). Estas diferencias pueden ser atribuidas al nivel de aprendizaje de los alumnos (escuela secundaria) y tal vez al trasfondo cultural y, sobre todo, a las actitudes hacia el aprendizaje.

En cuanto a la tercera pregunta de investigación, el presente estudio indica que el uso de estrategias de aprendizaje del inglés no se ve afectado de manera significativa por la edad del alumno. Este resultado parece ser inconsistente con los resultados de estudios anteriores. Peacock y Ho (2003) examinaron la relación entre el uso de estrategias y la edad en estudiantes universitarios de Hong Kong y encontraron diferencias significativas según la edad: estudiantes mayores reportaron una mayor frecuencia en las subescalas afectiva y social. Además, Oxford (1990) declaró que estudiantes de diferentes edades utilizan diferentes estrategias. La diferencia entre este último estudio y el presente puede atribuirse al nivel de aprendizaje de los estudiantes, ya que los estudiantes de Hong Kong eran de nivel universitario, o al reducido rango de edad de los estudiantes rumanos de nivel secundario (14 a 19 años).

La cuarta pregunta de investigación estaba relacionada con la relación entre el uso de la estrategia y la habilidad en el dominio del inglés. El presente estudio reveló que existen diferencias significativas en cada una de las estrategias del aprendizaje del idioma inglés como

lengua extranjera entre los grupos de estudiantes determinados por el nivel de competencia reportada. Se pidió a los estudiantes que informaran su grado de competencia, proporcionando el nivel de estudio (principiante, intermedio o avanzado). El hallazgo de este estudio es consistente con investigaciones previas sobre el uso de la estrategia y la competencia para el dominio del inglés y se van a mencionar sólo dos de ellos. El estudio de Bremner (1999) de un grupo de estudiantes universitarios de Hong Kong encontró que había una correlación significativa entre competencia y uso de estrategias. Por otro lado, los estudiantes con mayor competencia informaron el uso de estrategias con más frecuencia que el grupo con menor competencia en un estudio con un grupo de nivel secundario en Corea (Ok, 2003). La conclusión de los investigadores es que existe una relación causal y recíproca entre el uso de estrategias del aprendizaje de inglés y la competencia para el dominio del inglés: ambos factores tienden a ser la causa y el resultado de cada uno (Song, 2005, cf. p. 5).

Sin embargo, hay algunos estudios que revelaron resultados diferentes. En 1999, Purpura investigó la relación entre dos de las estrategias de aprendizaje de inglés (estrategias cognitivas y metacognitivas) y desempeño del idioma (Song, 2005, cf. p. 7). Los resultados de este estudio permiten concluir que a mayor uso de estrategias no corresponde necesariamente un mayor nivel de desempeño. Otro estudio realizado por Phakiti (citado en Song, 2005), quien investigó estas variables, encontró que la relación entre el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el desempeño de la lectura era débil. Estas diferencias

pueden atribuirse al hecho de que los investigadores han utilizado diferentes técnicas de medición para el uso de la estrategia, así como para la competencia del dominio del idioma. Las diferencias también pueden deberse a los distintos contextos culturales en los que se administró la medición, así como al nivel de educación de los estudiantes.

### Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo explorar el uso de estrategias de aprendizaje del inglés en un grupo de estudiantes rumanos de nivel secundario que estudian inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria "Stefan Demetrescu" en Bucarest, Rumania. Los resultados indicaron que los participantes usan las estrategias moderadamente. Las estrategias metacognitivas son utilizadas con más frecuencia y las estrategias afectivas en menor frecuencia. No hubo frecuencias elevadas en ninguna de las estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, el estudio reveló que los varones emplean estrategias de compensación con más frecuencia que las mujeres y, en cambio, no se encontraron diferencias significativas en el resto de las estrategias en función del género de los estudiantes.

En tercer lugar, el estudio reveló que no existe relación entre las estrategias y la edad de los alumnos. Por último, el estudio reveló que existen diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje del inglés en cuanto al nivel de competencia reportado por los estudiantes rumanos de nivel secundario de inglés como lengua extranjera.

Dado que la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje de inglés no es alta, puede ser que los estudiantes

rumanos no ponen lo mejor de su potencial. Los profesores deberían dar a conocer la importancia de las estrategias de aprendizaje del inglés a sus alumnos y ayudarles a familiarizarse con ellas y también proporcionarles oportunidades de ponerlas en práctica. Esta tarea amplía el papel del profesor en el aula, convirtiéndolo de un transmisor de conocimientos a un facilitador del proceso de aprendizaje, en el cual se ayuda a los estudiantes a aprender a aprender, para estudiar con mayor independencia y gestionar su propio aprendizaje.

Los profesores rumanos de inglés como lengua extranjera deben llamar la atención de los estudiantes a la necesidad de emplear métodos que les permitan recordar el idioma eficazmente (ya sea con el uso de rimas, tarjetas, o sinónimos y antónimos), a utilizar todos sus procesos mentales (como la lectura de textos en inglés por placer, y resumir la información en inglés), para compensar la falta de conocimiento (como la fabricación de nuevas palabras), para organizar y evaluar su aprendizaje (por ejemplo, darse cuenta de sus errores y corregirlos) y el manejo de sus emociones (tales como escribir sus sentimientos en un diario en inglés y hablar con alguien acerca de ellos), y aprender con los demás (por ejemplo, la práctica de inglés con otros estudiantes).

Griffiths (2004) sostiene que “las estrategias de aprendizaje de inglés son, a su vez, capaces de ser aprendidas”, lo que significa que los estudiantes pueden ser capaces de mejorar la eficacia del aprendizaje de un idioma al hacer una elección adecuada de las estrategias. Esto lleva a la posibilidad de que “los profesores pueden ser capaces de facilitar el desarrollo de estrategias de aprendizaje

del inglés mediante la concientización de posibilidades en las estrategias, y hacer la enseñanza de estrategias tanto implícita como explícita, proporcionando estímulos y oportunidades de práctica” (pp. 33-34).

Para tal efecto, los investigadores han desarrollado el concepto de estrategias de instrucción, así como una serie de modelos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje de inglés. En este contexto, una estrategia de instrucción se define como un enfoque centrado en la enseñanza de inglés al estudiante, que proporciona a los alumnos las herramientas y técnicas que se necesitan para familiarizarse con las estrategias de aprendizaje y para seleccionar las estrategias adecuadas para la tarea en cuestión.

Entre los modelos más conocidos para enseñar a los estudiantes a utilizar las estrategias de aprendizaje están los siguientes: los Estilos y Estrategias Basadas en Instrucciones (Modelo SSBI por sus siglas en inglés) desarrollado por Cohen en 1998, el Enfoque Académico Cognitivo de Aprendizaje de una Lengua (Modelo CALLA por sus siglas en inglés) desarrollado por Chamot (2004), y el Modelo de Instrucción Estratégica (SIM por sus siglas en inglés), desarrollado por un grupo de investigadores de la Universidad de Kansas. Estos modelos ofrecen la oportunidad de practicar las estrategias para que los estudiantes las puedan utilizar autónomamente.

Los profesores rumanos de inglés como lengua extranjera deben integrar la enseñanza de estrategias en sus aulas e informar a los estudiantes sobre la importancia de las estrategias de aprendizaje del inglés y sobre la forma en que pueden ser aplicadas en el proceso de aprendizaje.

Se necesitan más investigaciones en diferentes regiones de Rumania y en estudiantes de distintos grupos de edad para ayudar a obtener una imagen más completa del uso de estrategias y su relación con el género, la edad, el dominio del idioma y otros factores.

### Referencias

- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514. doi: 10.3138/cmlr.55.4.490
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategies research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26. Recuperado de <http://e-flt.nus.e.sg/vnl2004/chamot.htm>
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Dongyue, L. (2004). EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors. *ARECLS E-Journal*, 1(A5). Recuperado de <http://www.ecls.ncl.ac.uk/publish/Volume1/Dongyue/Dongyue.htm>
- Ehrman, M. y Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73(1), 1-13. doi: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb05302.x
- Griffiths, C. (2004). *Language learning strategies: Theory and research 1*. Recuperado de <http://www.crie.org.nz>
- Hsiao, T-Y. y Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86(3), 368-383. doi:10.1111/1540-4781.00155
- Liyanage, I. J. B. (2004). *An exploration of language learning strategies and learner variables of Sri Lankan learners of English as a second language with special reference to their personality types* (Tesis doctoral). Griffith University, Australia.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H. y Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Ok, L. Y. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English of Korean junior high school students. *Asian EFL Journal*, 5(3). Recuperado de [http://www.asian-efl-journal.com/sept\\_o3\\_ok.php](http://www.asian-efl-journal.com/sept_o3_ok.php)
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1994). *Language learning strategies: An update*. Recuperado de <http://www.cal.org/resources/Digest/oxford01.html>
- Oxford, R. L. (1996). Why is culture important for language learning strategies? In R. Oxford (Ed.) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. ix-xii). Manoa: University of Hawaii Press.
- Oxford, R. y Nyikos M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300. doi: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x
- Peacock, M. y Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179-200. doi:10.1111/1473-4192.00043
- Politzer, R. y McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19, 103-123. doi:10.2307/3586774
- Poole, A. (2005). Gender differences in reading strategy use among ESL college students. *Journal of College Reading and Learning*, 36(1), 7-20.
- Riazi, A. y Rahimi, M. (2005). Iranian EFL learners' pattern of language learning strategy use. *The Journal of Asia TEFL*, 2(1), 103-129.
- Roehr, K. (2004). Exploring the role of explicit knowledge in adult second language learning: Language proficiency, pedagogical grammar and language learning strategies. *CRILE Working Papers*, 59, 1-22.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51. doi:10.2307/3586011
- Sheorey, R. and Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native speakers. *System*, 29(4), 431-449. doi:10.1016/S0346-251X(01)00039-2
- Shmais, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine. *TESL-EJ*, 7(2), A-3. Recuperado de <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/>

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS

a3.html

Song, X. (2005). Language learner strategy use and test performance of Chinese learners of English. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 3(3), 243-266.

Szoke, E. and Sheorey, R. (2002). A comparative study of the learning strategies of Hungarian and Russian college students. *Novelty*, 9(3), 23-36.

Yu, H. (2006). *Motivation and learning strategy*

*use among junior high-school students with different levels of academic achievement* (Tesis de maestría). National Pingtung Institute of Commerce, Taiwan.

Recibido: 7 de febrero de 2011

Revisado: 15 de abril de 2011

Aceptado: 27 de mayo de 2011



## DESEMPEÑO DOCENTE EN DOS INSTITUCIONES SECUNDARIAS CONFESIONALES DEL LITORAL ATLÁNTICO DE HONDURAS

Rubén Emilio Carballo Velásquez

Manuel Ramón Meza Escobar

*Universidad de Morelos, México*

### RESUMEN

*El estudio aquí reportado buscó determinar la relación entre el grado de interiorización de cada uno de los valores que dimensionan el desempeño de los docentes, según la percepción de 170 alumnos del ciclo común de cultura general de dos instituciones secundarias confesionales del litoral atlántico de Honduras. Se utilizó un instrumento elaborado por Alonso Meza Escobar, Seir López López y Ramón Meza Escobar. Los valores que dimensionan el desempeño docente están correlacionados positiva y significativamente. No se encontró diferencias en la percepción, según el género, pero sí según el grado de estudio. Se observaron diferencias significativas en los valores de abnegación y equidad según la religión que practica el alumno y existió diferencia significativa en todos los valores según el colegio donde estudia.*

*Palabras clave:* desempeño docente, valores, religión

### Introducción

El desempeño se concibe como la realización de un conjunto de actividades en cumplimiento de una profesión u oficio (Montenegro Aldana, 2003). Así cada profesional se desempeña en algo. Realiza una serie de acciones en cumplimiento de una función social específica. De este modo, el desempeño docente, es el conjunto de acciones que un educador

realiza para llevar a cabo su función; esto es, el proceso de formación de los niños y jóvenes a su cargo.

La tarea docente ha sido delimitada a lo largo de la historia, con un sinfín de atributos, considerándola desde una actividad simple, una mera transmisión de co-nocimientos, hasta una función sumamente compleja en la que intervienen no solo conocimientos, sino también actitudes, valores y responsabilidades del docente como formador (Rueda Beltrán y Díaz-Barriga Arceo, 2004).

---

Rubén Emilio Carballo Velásquez y Manuel Ramón Meza Escobar, Posgrado en Administración, Facultad de Ciencias Administrativas, Universidad de Morelos.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Manuel Ramón Meza Escobar, Libertad 1300 Pte, 67530, Morelos, Nuevo León, México. Correo electrónico: rmeza@um.edu.mx

La evaluación de la docencia es concebida como una valoración de las competencias de los profesores; su finalidad está encaminada a obtener información que permita la toma de decisiones institucionales para lograr una mejor calidad

de la enseñanza (Fresan y Vera, 2000).

Toda institución educativa debe generar instrumentos de evaluación de la actividad docente, permitiendo que el docente sepa que se le va a evaluar, se prepare y posteriormente reciba retroalimentación de los alumnos (Senlle y Gutiérrez, 2005). Mediante la evaluación, el docente conoce sus puntos fuertes a la vista del criterio de sus clientes (alumnos) y también sus puntos flojos, que deberá trabajar para mejorar en la próxima evaluación. Si se ayuda a los docentes a mejorar, la calidad de la formación aumenta.

Los estudiantes juzgan como indicadores de capacidad de un docente los rasgos de empatía y madurez profesional (Senlle y Gutiérrez, 2005). La empatía es la facilidad de vinculación con los alumnos, la actitud del docente de colocarse en la posición del estudiante, de considerar las diferencias individuales y de respetarlos por lo que es y aspira a ser, sin exigirle que atienda a modelos impuestos desde afuera. La madurez profesional es la impresión que el docente produce en los estudiantes por la capacidad que alcanzan para aprender la materia, la eficacia en la enseñanza de ésta, el autodominio y la habilidad para despertar y conservar el interés.

El alumno no sólo asiste a la escuela para recibir el aprendizaje que el maestro decide transmitir, también espera ser escuchado, externar sus expectativas, necesidades e intereses y ser comprendido en sus dudas y tropiezos cuando los vive (Díaz Orozco y Gallegos Valdés, 1997).

Hoy en día los alumnos están carentes de motivación para el estudio, atentos a cualquier oferta que no requiera esfuerzo y que provea ganancia, y por otro lado perteneciendo a una sociedad

globalizada, inmersa en el ciberespacio, en la cual establecen relaciones superficiales (Alonso, 2004). Ante estas realidades, la escuela debe guiar al alumno a ser tolerante en medio de tanta información contradictoria, para que se mueva con criterios personales en medio de un mundo sin barreras y que aproveche todos los recursos que tiene al alcance para aumentar su creatividad y capacidad de ser de persona.

Al referirse a la relación de los maestros con los alumnos, Espot (2006) sostiene que el respeto del profesor hacia los alumnos requiere que éste se presente ante ellos con la debida dignidad. El profesor que carece de respeto hacia sus alumnos será rechazado como maestro. Para que el maestro haga surgir una relación de autoridad debe desarrollar maneras de comportarse entre él y sus alumnos, y estas maneras y modos se reflejan en la forma como se dirige el profesor a sus alumnos y el trato que les da, en el atuendo personal del profesor, en la coherencia que muestra entre lo que dice y lo que vive, y en la sinceridad y la justicia que se respiran en sus actuaciones.

El profesor influye en cómo aprenden los jóvenes a mirar y a tratar a otras personas, con sus distintos intereses, preocupaciones y proyectos (Ruiz Corbellá, 2003). Esta influencia moral y cívica se produce en la mayoría de las ocasiones de forma indirecta e inconsciente, en la interacción cotidiana entre profesores y alumnos tanto en las aulas como fuera de ellas. No hay duda de que los profesores están formando más a través de su conducta que a través de lo que se dice, de sus explicaciones.

López López (2008) investigó la relación que existe entre el grado de interiorización de cada uno de los valores

que dimensionan el desempeño de los docentes de un grupo de escuelas primarias en el norte de México, según la percepción de los alumnos de quinto y sexto año. El estudio fue de tipo descriptivo, correlacional y cuantitativo. La unidad de observación para esta investigación fueron 432 alumnos de quinto y sexto año, de las escuelas primarias, que evaluaron el desempeño de sus maestros. Los datos se recolectaron mediante dos instrumentos construidos ex profeso. Los resultados revelaron que los valores que dimensionan el desempeño de los maestros están correlacionados positiva y significativamente. Los estudiantes, hombres y mujeres, tienen una percepción de un nivel de desempeño alto de sus maestros. Los estudiantes adventistas tuvieron una mejor percepción del desempeño de sus maestros que los estudiantes de otras religiones. Los estudiantes de quinto año tuvieron una mejor percepción del desempeño de sus maestros que los alumnos de sexto año y ambos grupos tuvieron una mejor percepción del desempeño de sus maestras que de sus maestros.

González González y González González (2007) realizaron un estudio cuyo objetivo general fue evaluar las percepciones que poseen los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño, respecto al ejercicio del liderazgo desempeñado por el docente en su rol, dentro de la institución educativa. Se aplicó un diseño de tipo descriptivo, bajo un enfoque empirista inductivo. La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes. Al obtener los resultados del cuestionario aplicado a los alumnos se pudo conocer que los resultados arrojaron información positiva en cuanto al desempeño laboral de la mayoría de los docentes de la facul-

tad, dando como resultado que el 77.5% consideraba que sus profesores eran amables y confiables, un 55.5% consideraba que sus profesores propician, en el alumno, estímulo y motivación para crear nuevas ideas, el 77.5% considera que sus profesores son capaces de escucharles cuando lo necesitan, un 77.5% consideran que sus profesores se muestran tolerantes ante sus errores, el 50% creen que sus profesores suelen ser optimistas y motivadores en su desempeño laboral, un 75% cree que los profesores consideran las necesidades individuales de cada alumno, el 67.5% considera que sus profesores transmiten entusiasmo y confianza y el 50% considera que sus profesores desarrollan un liderazgo eficaz en su desempeño laboral.

Silva, Hernández, Silva y González (2010) exploraron la representación que tienen los estudiantes y docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera, en relación al concepto buen profesor universitario. Se aplicó la encuesta a 104 docentes de diferentes profesiones y 293 estudiantes del último año curricular. Cada uno de ellos expresó con diez palabras la representación del concepto y la jerarquización según la importancia que ellos le asignaron. A los participantes del estudio se les solicitó su consentimiento, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos. Los docentes aportaron 228 palabras definidoras del concepto y los estudiantes 248. Los docentes dan mayor peso semántico a los siguientes atributos: (a) la responsabilidad (100%), (b) la empatía (97,6%) y (c) el conocimiento (60,3%). Los estudiantes priorizaron (a) la responsabilidad (100%), (b) el respeto (89,4%) y (c) la empatía (71%) como principales atributos del buen profesor

## DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES SECUNDARIAS

universitario. En segundo lugar, los docentes destacaron aspectos relacionados con la cognición y los saberes, tales como conocimiento (60,3%), compromiso (49,4%), actualización (48,4%), dedicación al estudio (43,3%), mientras los estudiantes lo hicieron con las cualidades de inteligencia (47%), puntualidad (42,7%), compromiso (37,9%) y motivación (36%). Se destaca la importancia que tanto para docente como para estudiantes tienen la responsabilidad y la empatía relacionadas con las competencias del saber ser y saber convivir. Para los académicos la segunda área de importancia está constituida por las competencias del saber valorando con ello la formación continua, a diferencia de los estudiantes para quienes este aspecto no tiene mayor significación.

Zamora Poblete y Zerón Rodríguez (2010) investigaron las características de la autoridad en las escuelas secundarias de sectores de pobreza en Chile y el sentido que los alumnos y profesores de estas escuelas atribuyen a la autoridad pedagógica en el contexto actual. La investigación fue de tipo exploratorio y descriptivo y se utilizaron técnicas cualitativas de recolección y análisis de información. La muestra fue de 415 alumnos de segundo año de educación secundaria chilena y ocho docentes que imparten docencia a estos estudiantes. A los estudiantes se les aplicó un cuestionario que debía ser respondido de forma individual, anónima y voluntaria. A los profesores se les realizó entrevistas individuales semiestructuradas. Los resultados fueron los siguientes:

1. Un 20.4% respondió que un maestro con autoridad es aquel maestro que aplica en forma implacable, sin favoritismos y sin excepciones, las normas y

reglas referidos a evaluaciones y convivencia escolar.

2. Un 17.3% dijo que es aquel que logra explicar claramente la materia y realiza una enseñanza rigurosa y exigente: una persona que habla y deja hablar, que busca el desarrollo académico de los alumnos, que hace que el alumno trabaje y que casi nadie se quede sin hacer algo; que en una clase, si alguien no entiende, le explique las veces que sea necesario.

3. Un 17.3% concibe que es aquel docente que domina la interacción con los alumnos y les exige reconocimiento y aceptación de su poder. Le obedecen porque no quieren tener problemas con ese docente, sea por su forma de ser o para no sufrir consecuencias.

4. El 13.4% respondió que es el maestro que tiene un vínculo afectivo entre profesor y alumnos, por la aceptación y el cariño. Los alumnos valoran de sus profesores la atención, preocupación y estima.

5. Un 4.6% considera que es el maestro que caracteriza la acción docente como un medio de establecer exigencias morales a los alumnos, especialmente orientadas al desarrollo de su socialización.

Yunes (2010) investigó los puntos concretos, manifestados por los estudiantes, que ponen de relieve una relación colectiva y personal con sus profesores, en ausencia de la cual la eficacia de la transmisión del conocimiento queda amenazada. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y cualitativo. La población seleccionada estuvo conformada por estudiantes universitarios del Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado en el período académico I-2006. La población total inscrita

era de 3981 estudiantes. La muestra se escogió entre 933 matriculados en las diferentes asignaturas del segundo al noveno semestre en los tres turnos, de mañana, tarde y noche. Se formaron ocho grupos de 10 alumnos para el estudio cualitativo que conformaron la muestra cualitativa a la cual hace referencia el estudio. Los intercambios en cada grupo fueron grabados en audio y transcritos luego literalmente. Los resultados fueron los siguientes:

1. Los estudiantes valoraron la preparación académica y la calidad de la docencia, en términos generales, como excelente.

2. Valoraron la claridad de las explicaciones.

3. Valoraron las asesorías de los profesores, porque por este medio aclaran dudas y están mejor preparados para los exámenes.

4. En el trato que reciben de los profesores manifestaron que el buen trato es una condición que debe ir unida a la docencia, para que esta sea buena en el sentido pleno del término.

5. La confianza en los profesores es la mayor garantía para que los estudiantes participen en el aprendizaje.

6. Los estudiantes atribuyeron al profesor su participación durante la clase, para fomentarla o no.

7. Un aspecto suscitado se refiere a la actitud amistosa.

8. No parece conveniente que el profesor mantenga neutralidad afectiva frente a sus estudiantes en el desempeño profesoral.

Nelsen y Lott (2003) mencionan que la única forma de enseñar valores a un adolescente es mediante el ejemplo. Pareciera que en esta edad desechan los valores pero en realidad están expe-

rimentando y descubriendo lo que les funciona. Tratar de atiborrarlos de valores dándoles discursos y adulándolos, resultará en que ellos desechen completamente los valores más profundos; si se continúa dando el ejemplo de esos valores, los adolescentes serán capaces de adoptar poco a poco esos valores.

Cuellar Pérez (2006) plantea que el tema de una educación en valores en un mundo globalizado se justifica plenamente, no en virtud de la globalización misma, sino de la gama de derechos fundamentales de la persona, uno de los cuales es el derecho a la educación que tiene por origen la dignidad de un ser de corte corpóreo-espiritual y siempre abierto a lo trascendente en virtud de su origen y destino.

Oviedo (2002) define que cada organización tiene vida propia, procedimientos particulares, actividades distintivas y objetivos disímiles del resto de las organizaciones, lo que la hace poseedora de una cultura organizacional propia. Además las organizaciones definen sus perfiles o patrones de conducta basándose en las experiencias, expectativas, objetivos, competencias y valores de las personas que las componen.

Tuts y Martínez Ten (2006) señalan que la escuela no está sólo para transmitir conocimientos, sino para colaborar en la educación de las niñas y de los niños desde una perspectiva amplia: dotarles de las habilidades para aprender a ser felices.

Maeso Rubio (2008) menciona que educar en valores es crear condiciones para que el alumno aprenda a valorar determinados valores, aprenda a rechazar contravalores y aprenda a construir su propia matriz de valores ante cuestiones socialmente controvertidas, ya sea en contextos plurales o en el momento de

establecer una jerarquía entre valores o al interpretarlos en función del contexto cultural y la biografía personal.

Juarez, Straka y Moreno Molina (2001) afirman que la escuela es la que cumple con la noble misión de ser formadora por excelencia, ya que tiene una doble vertiente en su proceso: uno pedagógico y otro educativo. La escuela debe interesarse y ocuparse de la educación en valores, que es esencial en la formación de las personas.

Ramos Crespo (2001) señala que el respeto a la dignidad del otro y la actuación en base a principios éticos, no son solo un ejercicio en el aula sino en el quehacer diario del ser humano, lo que hace necesaria la participación de la familia, y la educación de los valores en la escuela.

Jordan Sierra (2003) concluye que la mayoría de las acciones propias de la vida cotidiana del aula, en las que interviene el profesor y en donde se manifiesta su talante personal-profesional, encierra un significado cargado de valores morales. Son éstos los que se transmiten a los alumnos, envueltos en multitud de acontecimientos externos escolares repetitivos. La eficacia en la transmisión de valores reside en el hecho de impactar la personalidad de los alumnos en lo transmitido de forma latente, oculta, experiencial, inconsciente y continua, que lo expresado de forma intencional, explícita, fría, consciente e intermitente.

García Aretio, Ruiz Corbellá y García Blanco (2009) expresan que cuanto mayor sea la proximidad afectiva positiva del profesor con el educando, tanto mayor será la influencia de aprendizaje, por lo que también se entiende que se aprende ante lo que procede de una persona a la que se quiere o se admira, antes

que de otro ser alejado de nuestros intereses y realidades. Es de esta forma que el educador tiene la facilidad de transmitir valores, ideas, actitudes y destrezas de una forma que no está planteada en el currículo manifiesto.

Rosanas y Esmoris (2003) aseveran que la forma de establecer relaciones interpersonales entre los adultos, el tipo de sanción a la que se ven sometidos los alumnos, la forma de aceptar los errores propios y los de los demás, todo lo que no se enseña con un libro de texto en la mano pero que posee un poder educativo fundamental, son medios que permiten que el alumnado aprenda en la escuela.

Mateo (2000) estima que la opinión de los alumnos en los procesos de evaluación del profesorado es importante, ya que ellos son los consumidores primarios de los servicios del profesor. Que el profesor conozca las percepciones del alumno acerca de su práctica docente y su actuación personal en el aula, independientemente de su valor formativo, puede ser una plataforma de interacción y acercamiento entre los alumnos y el profesor de primerísima magnitud.

Debido a que es importante un clima de trabajo agradable entre maestros y alumnos, se optó por estudiar el nivel de desempeño que tienen los maestros en el aula de clases y la capacidad de transmitir los valores a sus alumnos.

Para efectos de esta investigación, se procuró observar es el grado de interiorización de cada uno de los valores que dimensionan el desempeño laboral de los docentes, según la percepción de los alumnos participantes, al igual que el grado de interiorización de cada una de las actitudes que dimensionan cada valor del desempeño docente. Además, se procuró determinar si existe relación

significativa entre el grado de interiorización de cada uno de los valores que dimensionan el desempeño de los docentes de las instituciones del estudio, según la percepción de los alumnos participantes. Igualmente se procuró determinar si existe una diferencia significativa de percepción de los alumnos participantes a partir del grado de interiorización de los valores que dimensionan el desempeño de los docentes de las instituciones estudiadas, con base en el género, el grado de estudio y la institución.

Los valores y su conceptualización se presentan a continuación:

*Abnegación:* Es la entrega completa en el servicio, a favor de sus alumnos con paciencia y tolerancia.

*Adoración:* Es el reconocimiento a Dios Padre como dador, al Hijo como salvador y al Espíritu Santo como huésped. Es el reconocimiento de Dios como creador y redentor.

*Amor:* Es el crecimiento continuo y matizado con las buenas acciones brindadas en la enseñanza al alumno.

*Equidad:* Es evitar el orgullo y pensar en el beneficio para los demás. Se sabe equilibrar si se da a cada quien lo que merece y corresponde.

*Gozo:* Es la alegría vivida como consecuencia de nuestra fidelidad a la voluntad divina, que se expresa en una vida moral, pura y auténtica en la convivencia con los alumnos.

*Humildad:* Es tener la mente abierta para escuchar al alumno y entendido para razonar, con dignidad y nobleza, reflejando el carácter de Cristo.

*Integridad:* Es la actitud intachable que realiza lo correcto, aunque parezca difícil, siendo justo y honesto en sus decisiones y transparente en sus resultados.

*Respeto:* Es la disciplina en la libertad personal y en la de los demás. Es tratar a los demás como quisiera ser tratado.

*Servicio:* Es comprender la situación, siendo amable y cortés, buscando siempre la manera de ayudar a los demás.

*Unidad:* Es la armonía e integración que busca compañerismo y cooperación. Dispuesto a trabajar en equipo evitando la desigualdad y aceptando al prójimo tal cual es, en el entendido de la diversidad y conjugación de las diferencias.

### **Método**

La investigación aquí reportada se puede clasificar como cuantitativa, descriptiva y correlacional.

### **Participantes**

La población que se utilizó en esta investigación estuvo formada por los estudiantes de dos instituciones secundarias adventistas del litoral atlántico de Honduras, con 185 estudiantes del ciclo común de cultura general, inscritos en el curso escolar 2010-2011. Las escuelas se hallan localizadas en los departamentos de (a) Atlántida y (b) Colón.

La muestra quedó conformada por 170 alumnos de las instituciones secundarias, 140 de la escuela del departamento de Atlántida y 30 del departamento de Colón.

### **Variables**

Las variables dependientes de este estudio fueron 10 valores que dimensionan el desempeño docente de los maestros del ciclo común de cultura general, de las instituciones secundarias del estudio: abnegación, adoración, amor, equidad, gozo, humildad, integridad, respeto, servicio y unidad.

Se consideraron como variables independientes (a) el género, (b) el grado, (c) la religión y (d) el colegio del alumno.

### Instrumentos

Se utilizó el instrumento elaborado por Alonso Meza Escobar, Seir López López, y Ramón Meza Escobar (López López, 2008). El instrumento está basado en los valores que fueron seleccionados para un estudio similar en escuelas privadas confesionales del Norte de México.

Para definir conceptualmente los 10 valores se utilizó el apoyo de estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad de Morelos. Dado que el instrumento era extenso y se administraría a alumnos adolescentes, se dividió en dos partes: cinco valores por instrumento.

Una vez administrado el instrumento, el análisis de confiabilidad permitió observar los siguientes valores alfa de Cronbach: .982 para el instrumento uno y .989 para el instrumento dos.

### Recolección de los datos

Se solicitó el permiso respectivo a las direcciones de las instituciones del estudio, para administrar los instrumentos en un mismo día a los diferentes grados, en horarios diferentes.

El instrumento fue administrado directamente por uno de los investigadores en el cuarto bimestre del año 2010-2011, en cada uno de los grados.

### Análisis de datos

Las pruebas utilizadas en esta investigación fueron el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson, la prueba  $t$  de Student y el análisis de varianza de un factor. Para responder las preguntas de investigación, se utilizó la media aritmética.

## Resultados

### Datos demográficos

Según el género, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: 92 (54.4%) mujeres y 77 (45.6%) hombres.

Por grado de estudios, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: 59 (34.7%) fueron de primer curso de ciclo común, 55 (32.4%) fueron de segundo curso de ciclo común y 56 (32.9%) fueron del tercer curso de ciclo común.

Según la institución a la que asistían, 140 (82.4%) estudiantes pertenecían a la institución del Departamento Atlántida y 30 (17.6%) al Departamento Colón.

### Resultados descriptivos de las variables del estudio

Se calculó el grado de interiorización de cada uno de los valores que dimensionan el desempeño de los docentes, atendiendo a todos los estudiantes de la muestra. El instrumento 1 contiene cinco valores: abnegación, adoración, amor, equidad y gozo. De igual manera, el instrumento 2 también contiene cinco valores: humildad, integridad, respeto, servicio y unidad.

Las Tablas 1 y 2 contienen los valores de la media aritmética y la desviación estándar correspondiente respectivamente a los instrumentos 1 y 2. Para todos los valores se obtuvo una media aritmética superior a 3 e inferior a 4, lo que corresponde a una percepción, de que los maestros ejecutan las acciones investigadas con una frecuencia entre a veces y casi siempre.

Se calculó también el grado de interiorización para cada una de las actitudes que dimensionan cada valor del desempeño de los docentes, según la percepción de los alumnos de la muestra.



Tabla 1  
*Grado de interiorización de cada uno de los valores del instrumento 1 (n = 80)*

Valor	M	DE
Abnegación	3.5536	0.88204
Adoración	3.8439	0.90358
Amor	3.4278	1.05216
Equidad	3.4877	0.99873
Gozo	3.4531	1.08290

Tabla 2  
*Grado de interiorización de cada uno de los valores del instrumento 2 (M = 90)*

Valor	M	DE
Humildad	3.5430	0.93269
Integridad	3.6089	0.92274
Respeto	3.7885	1.00826
Servicio	3.3868	1.04263
Unidad	3.4147	1.10811

Se observó que varias actitudes fueron evaluadas entre siempre y casi siempre. Por ejemplo, “Tratan bien a nuestros padres” (4.47), “Ante todo ponen en primer lugar a Dios” (4.42), “Exigen reverencia en las actividades religiosas de la clase” (4.26), “Son cuidadosos en la manera de vestir” (4.26) y “Oran para iniciar las clases” (4.22). Las actitudes evaluadas por los estudiantes que de acuerdo a la percepción de frecuencia se observó entre a veces y casi nunca están las siguientes: “Se interesan en los alumnos más pobres del salón” (2.91), “Recuerdan los cumpleaños de los alumnos” (2.90), “Nos corrigen con amor cuando nos equivocamos” (2.85), “Cumplen lo que nos prometen” (2.79) y “Nos hablan con amabilidad aunque estemos haciendo desorden” (2,78), y hubo una que tuvo una media de 1.68, situada en-

tre casi nunca y nunca. El ítem declara: “Nos visita en nuestra casa cuando estamos enfermos”.

#### Correlaciones entre los valores

Las Tablas 3 y 4 muestran respectivamente la matriz de correlación entre los valores de los instrumentos 1 y 2. Se encontró una correlación binaria positiva fuerte en todos los pares de valores. En otros términos, cada uno de los cinco valores está correlacionado positiva y significativamente con cada uno de los demás. Los valores de significación *p* fueron menores que .001.

#### Efectos del género

Para determinar la diferencia de medias por género, se la prueba *t* para muestras independientes. Para los instrumentos 1 y 2, las Tabla 5 y 6 presentan respectivamente los resultados de la prueba *t* para cada uno de los valores. En ambos casos no se observan diferencias significativas entre los géneros.

#### Efectos del grado de estudio

Para determinar la diferencia de internalización de los valores entre los grupos determinados por su grado de estudio se utilizó el análisis de varianza de un factor. Los resultados para los instrumentos 1 y 2 se presentan respectivamente en las Tablas 7 y 8. En ambos casos las diferencias entre las medias fueron significativas para todos los valores, marcando una disminución significativa a medida que un grupo pasa de un grado inferior a otro superior.

#### Efectos de la institución

Por último, se procuró determinar si hay diferencia de interiorización de los

## DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES SECUNDARIAS

valores del estudio entre los alumnos participantes agrupados según la institución a la que asistían. Se determinó que los estudiantes tienen percepción di-

ferente según el colegio donde estudia. Los resultados para los instrumentos 1 y 2, se encuentran respectivamente en las Tablas 9 y 10.

Tabla 3

*Matriz de correlación de los valores del instrumento 1 (n = 80)*

Valor	Abnegación	Adoración	Amor	Equidad	Gozo
Abnegación		.756	.820	.817	.758
Adoración			.739	.677	.613
Amor				.813	.801
Equidad					.809
Gozo					

Tabla 4

*Matriz de correlación de los valores del instrumento 2 (n = 90)*

Valor	Humildad	Integridad	Respeto	Servicio	Unidad
Humildad		.882	.863	.839	.799
Integridad			.878	.849	.803
Respeto				.871	.823
Servicio					.814
Unidad					

Tabla 5

*Prueba t, según el género del alumno, instrumento 1 (n = 80)*

Valor	Media aritmética		t	p
	Mujeres	Hombres		
Abnegación	3.5584	3.5350	-0.117	.907
Adoración	3.8390	3.8226	-0.081	.936
Amor	3.3826	3.4534	0.296	.768
Equidad	3.4307	3.5711	0.624	.535
Gozo	3.3729	3.5314	0.644	.522

Tabla 6

*Prueba t, según el género del alumno, instrumento 2 (n = 90)*

Valor	Media aritmética		t	p
	Mujeres	Hombres		
Humildad	3.5243	3.5697	0.226	.822
Integridad	3.5941	3.6300	0.181	.857
Respeto	3.7844	3.7944	0.046	.963
Servicio	3.3377	3.4571	0.532	.596
Humildad	3.4753	3.3278	-0.619	.537

Tabla 7

*Análisis de varianza de un factor, según el grado de estudio del alumno para los valores del instrumento 1 (n = 80)*

Valor	Media aritmética			F	p
	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso		
Abnegación	4.1774	3.3485	3.1343	13.094	.000
Adoración	4.4194	3.6515	3.4610	9.946	.000
Amor	3.9463	3.2781	3.0532	5.555	.006
Equidad	4.0558	3.3773	3.0103	8.483	.000
Gozo	4.0368	3.2659	3.0546	6.692	.002

Tabla 8

*Análisis de varianza de un factor, según la religión del alumno para los valores del instrumento 1 (n = 80)*

Valor	Media aritmética			F	p
	Adventista	Católica	otra		
Abnegación	3.2283	3.6679	3.7800	3.745	.028
Adoración	3.6724	4.0222	3.9367	0.943	.394
Amor	3.1043	3.4444	3.6748	2.678	.075
Equidad	3.1067	3.7531	3.7233	3.962	.023
Gozo	3.1477	3.9506	3.5778	2.544	.085
Integridad	3.5663	3.5828	3.6501	0.082	.922
Respeto	3.8114	3.7264	3.7911	0.034	.966
Servicio	3.3503	3.2670	3.4537	0.198	.821
Unidad	3.4509	3.3758	3.3995	0.030	.971

Tabla 9

*Prueba t para muestras independientes, según el colegio donde estudia el alumno, instrumento 1 (n = 90)*

Valor	Media aritmética		t	p
	Depto. Atlántida	Depto. Colón		
Abnegación	3.4524	3.9288	-2.014	.047
Adoración	3.7514	4.1869	-1.788	.078
Amor	3.2274	4.1706	-3.507	.001
Equidad	3.3526	3.9883	-2.398	.019
Gozo	3.2317	4.2732	-3.808	.000

### Discusión

Es importante que los alumnos tengan un concepto elevado de sus maestros para el buen aprendizaje y que se sientan a gusto con el trato que reciben

de parte de ellos para aprender valores para vivir (Martín García y Puig Rovira, 2007). Dicho de otra forma, no es posible ayudar en el aprendizaje de la vida si el educador no consigue llegar a

Tabla 10

*Prueba t para muestras independientes, según el colegio donde estudia el alumno, instrumento 2 (n = 90)*

Valor	Media aritmética		t	p
	Depto. Atlántida	Depto. Colón		
Humildad	3.4067	4.3504	-3.593	.001
Integridad	3.4597	4.4923	-4.040	.000
Respeto	3.6481	4.6199	-3.400	.001
Servicio	3.2784	4.0499	-2.555	.012
Unidad	3.2663	4.2932	-3.252	.002

ser una persona apreciada. Un maestro poco querido puede llegar a transmitir correctamente conocimientos, pero difícilmente conseguirá transmitir valores. El vínculo afectivo entre el profesor y el alumno es una condición imprescindible para influir en el aprendizaje de una manera vivir.

Además se debe insistir en que el aprendizaje de los valores por parte de los adolescentes dista mucho de recibir grandes discursos. Hay que entender que los adolescentes tienden a aceptar aquello que es practicado por los adultos. Turk (2004) menciona que cuando se enseña a los alumnos con palabras y ejemplos el valor de un comportamiento responsable, respetuoso y ético, ellos tienden a actuar con esos valores en su casa, en la escuela, así como con sus amistades. Los alumnos imitan a los adultos que aman y admiran. Ellos asimilan los valores que se les inculcan cuando sienten amor y protección de los adultos en sus vidas, y cuando esos adultos viven con base en los valores que intentan enseñarles.

En la presente investigación se concluyó que existe diferencia significativa en la percepción del desempeño, según el grado que estudia el alumno. Este hallazgo difiere del de Aguirre Salinas

(2009), quien, en una investigación sobre la percepción del alumno del desempeño de sus docentes y la relación con la motivación del alumno, concluyó que el grado de estudio no afecta la percepción que tengan los alumnos. Se debe entender el papel importante que juega el docente en el aula de clases y los cambios que pueden provocar. Galván Rivera (2006) menciona, que el maestro es formador de conciencias, promotor social, actor cardinal en el complejo escenario de la vida, que con su vocación, responsabilidad, experiencia, autoridad, honestidad, prestigio y entrega, pero, sobre todo, con su ejemplo cotidiano, invita a la superación personal, fomenta el espíritu de solidaridad y de lucha contra la ignorancia y la miseria, para aportar elementos que contribuyan a combatir el rezago educativo, económico, político, social y cultural.

Los alumnos de la institución del Departamento Colón evaluaron el desempeño de sus docentes, con menores calificaciones, comparados con la evaluación hecha a los docentes de la institución del Departamento Atlántida. Es necesario poner atención en esta información para la mejora de la institución.

El maestro debe comprender que debe

mejorar constantemente y desarrollarse no solo profesionalmente sino moralmente y que su profesión depende en gran medida a la honestidad que se observe en su vida. Espot (2006) menciona que ser un buen profesor, competente y con la autoridad que reclama y exige su puesto y condición de maestro requiere unas cualidades morales, además de un saber y unas habilidades y destrezas determinadas. La responsabilidad del profesor en sus múltiples áreas y la veracidad en sus palabras y en todas sus acciones, tanto en el ámbito profesional como fuera de él, deben ser notorias. El saber del profesor, la coherencia en su conducta, el empeño por buscar, aceptar, amar, vivir y transmitir la verdad son imprescindibles para ser una persona digna de crédito ante sus alumnos. La credibilidad del profesor y la confianza en él están íntimamente ligadas a su saber y veracidad.

### Referencias

- Aguirre Salinas, F. A. (2009). *Desempeño docente y su relación con la motivación del alumno en la Escuela de Capacitación Salvadoreña* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, México.
- Alonso, J. M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar*. México: Plaza y Valdés.
- Cuellar Pérez, H. (2006). La educación en valores de un mundo globalizado. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 7,33-64.
- Díaz Orozco, M, E. y Gallegos Valdés, R. (1997). *Formación y práctica docente en el medio rural*. México: Plaza y Valdés.
- Duplá, F. J. (2008). Ética y educación. En J. R. Lezama (Ed.), *La ética y sus contextos: seis discusiones acerca de la ética y sus aplicaciones* (pp. 54-75). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Espot, M. R. (2006). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Praxis.
- Fresan, M. y Vera, Y. (2000). La evaluación de la actividad docente. En ANUIES (Ed.), *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica* (pp. 105-128). México: ANUIES.
- Galván Rivera, F. (2006). Respuesta al discurso de Fernando Serrano Migallón en conmemoración al día del maestro. *El Derecho y sus Maestros*, 18, 15-21.
- García Areteo, L., Ruiz Corbellá, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- González González, O. y González González, O. (2007). Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo del docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 37-43.
- Jordan Sierra, J. A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 153-171.
- Juarez, J. F., Straka, T. y Moreno Molina, A. (2001). *Una nueva propuesta para la educación en valores: guía teórico-práctica*. Caracas: Ediciones Paulinas.
- López López, S. D. (2008). *Desempeño de docentes de las escuelas primarias adventistas de la Unión Mexicana del Norte* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, México.
- Maeso Rubio, F. (2008). La TV y la educación en valores. *Comunicar*, 16(31), 417-421. doi:10.3916/c31-2008-03-028
- Martín García, X. y Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Montenegro Aldana, I. A. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelo e instrumentos*. Bogotá: Magisterio.
- Nelsen, J. y Lott, L. (2003). *Disciplina positiva para adolescentes: reforzando la educación de su adolescente y a usted mismo a través de una paternidad amable y firme*. México: Ediciones Ruz.
- Oviedo, S. (2002). La capacitación del docente en servicio: eje de la dinámica institucional.

## DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES SECUNDARIAS

- Lectura y Vida*, 23(1), 40-45.
- Ramos Crespo, M. G. (2001). *Para educar en valores*. Caracas: Paulinas.
- Rosanas, C. y Esmoris, E. (2003). *Mantener el orden en el aula de educación primaria: recursos y habilidades para establecer relaciones positivas*. Barcelona: Ceac.
- Rueda Beltrán, M. y Díaz-Barriga Arceo, F. (Coord). (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: Plaza y Valdés.
- Ruiz Corbellá, M. (2003). *Educación moral: aprender a ser; aprender a convivir*. Madrid: Ariel.
- Senlle, A. y Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. México: Díaz de Santos.
- Silva, D., Hernández, N., Silva, J. y González, S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. *International Journal of Morphology*, 28(1), 283-290.
- Turk, B. M. (2004). *Entendiendo a los adolescentes*. México: Selector.
- Tuts, M. y Martínez Ten, L. (2006). *Educación en valores y ciudadanía: propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid: Catarata.
- Yunes, F. (2010). El contexto afectivo de la comunicación docente en el aula universitaria. *Compendium*, 13(24), 41-59.
- Zamora Poblete, G. y Zerón Rodríguez, A. M. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 99-115.

### APENDICE A

#### INSTRUMENTOS

##### INSTRUMENTO 1: EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Agradecemos tu participación en este estudio, que pretende medir el desempeño de tus maestros en el aula de clases. Tiene el propósito de mejorar el cumplimiento de la misión que tenemos como Institutos de la Asociación; ayuda en el desarrollo armonioso de las facultades físicas, sociales, intelectuales y espirituales de jóvenes y señoritas selectos como tú.

Danos tu percepción general del desempeño de todos tus docentes. La información que se te pide a continuación es anónima y no da pauta a que se te identifique, por lo que agradecemos contestes con honestidad.

Esta encuesta se divide en dos partes, la primera contiene datos personales, y la segunda enlista una serie de declaraciones para las cuales responderás de acuerdo a la escala que se presenta.

Muchas gracias por tu colaboración

**I. Datos Generales**

Género:  Masculino  Femenino

Grado:  I CCC  II CCC  III CCC

Religión:  Adventista  Católico  Otro \_\_\_\_\_

Centro educativo donde estudias:  Adventista Ceibeño  Luz del Valle

**II. Evaluación:** Marca con una “X” del 1 al 5, según la escala, con qué frecuencia tus profesores realizan lo que se menciona en cada declaración:

1= Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre

Nos ayudan en las tareas en el aula de clases	1	2	3	4	5
Defienden los principios religiosos de la iglesia	1	2	3	4	5
Se preocupan por ayudar a los alumnos de escasos recursos	1	2	3	4	5
Dan de su tiempo, cuando es necesario, sin importar su cansancio	1	2	3	4	5
Se interesan en el bienestar de la escuela	1	2	3	4	5
Ante lo imprevisto en el aula aceptan cambios con facilidad	1	2	3	4	5
Les gusta compartir sus conocimientos con los alumnos	1	2	3	4	5
Dedican tiempo para aclarar las dudas de los alumnos	1	2	3	4	5
Apoyan en todos los programas de trabajo en la escuela	1	2	3	4	5
Mantienen un ambiente amistoso en el aula	1	2	3	4	5
Nos motivan a estudiar la Biblia	1	2	3	4	5
Nos motivan a orar	1	2	3	4	5
Exigen reverencia en las actividades religiosas de la clase	1	2	3	4	5
Oran para iniciar las clases	1	2	3	4	5
Nos enseñan que nuestro cuerpo es templo del Espíritu Santo	1	2	3	4	5
Relacionan las enseñanzas bíblicas con los contenidos de las clases	1	2	3	4	5
Ante todo ponen en primer lugar a Dios	1	2	3	4	5
Apartan un momento para estudiar la Biblia en clase	1	2	3	4	5
En la clase alabamos a Dios con cantos	1	2	3	4	5
Nos recuerdan obedecer los Diez Mandamientos bíblicos	1	2	3	4	5
Nos demuestran cariño	1	2	3	4	5
Están atentos(as) con los alumnos	1	2	3	4	5
Son amables con los alumnos sin importar su religión	1	2	3	4	5
Nos visitan en nuestra casa cuando estamos enfermos	1	2	3	4	5
Les interesa que a todos nos vaya bien	1	2	3	4	5

## DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES SECUNDARIAS

Nos dan buenos consejos cuando nos portamos mal	1	2	3	4	5
Se preocupan por la mejoría de nuestras tareas escolares	1	2	3	4	5
Nos enseñan a amar a nuestros compañeros de clase	1	2	3	4	5
Nos enseñan a amar aún a nuestros enemigos	1	2	3	4	5
Tratan de ayudarnos en la clase de acuerdo a nuestras capacidades	1	2	3	4	5
Tratan a niños y niñas sin preferencias	1	2	3	4	5
Asignan actividades en el aula de clases a todos por igual	1	2	3	4	5
Tratan bien a los alumnos aunque estén enojados(as)	1	2	3	4	5
Evitan los abusos entre compañeros de clases	1	2	3	4	5
Se preocupan por los problemas de salud de todos los alumnos	1	2	3	4	5
En el trabajo en equipo tratan que las tareas se distribuyan en partes iguales	1	2	3	4	5
Les desagrada que se violen los derechos de otras personas	1	2	3	4	5
Tratan por igual a los alumnos sin importar la clase social	1	2	3	4	5
Se preocupan por los problemas espirituales de todos los alumnos	1	2	3	4	5
Regañan de igual manera a todos los alumnos cuando se pelean	1	2	3	4	5
Imparten las clases con alegría	1	2	3	4	5
Disfrutan estar con sus alumnos en el aula de clases	1	2	3	4	5
Disfrutan estar con los alumnos en actividades fuera del aula	1	2	3	4	5
Aprovechan cualquier oportunidad para hacer sentir bien a sus alumnos	1	2	3	4	5
Les gusta que los alumnos participen en la clase	1	2	3	4	5
Disfrutan los momentos de oración	1	2	3	4	5
Realizan lo que se les encomienda fuera del aula con agrado	1	2	3	4	5
Motivan a los alumnos a alcanzar metas altas	1	2	3	4	5
Se ponen felices cuando salimos bien en los exámenes	1	2	3	4	5
Recuerdan los cumpleaños de los alumnos	1	2	3	4	5

### INSTRUMENTO 2: EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Agradecemos tu participación en este estudio, que pretende medir el desempeño de tus maestros en el aula de clases. Tiene el propósito de mejorar el cumplimiento



de la misión que tenemos como Institutos de la Asociación; ayuda en el desarrollo armonioso de las facultades físicas, sociales, intelectuales y espirituales de jóvenes y señoritas selectos como tú.

Danos tu percepción general del desempeño de todos tus docentes. La información que se te pide a continuación es anónima y no da pauta a que se te identifique, por lo que agradecemos contestes con honestidad.

Esta encuesta se divide en dos partes, la primera contiene datos personales, y la segunda enlista una serie de declaraciones para los cuales responderás de acuerdo a la escala que se presenta.

Muchas gracias por tu colaboración

### I. Datos Generales

Género:  Masculino  Femenino

Grado:  I CCC  II CCC  III CCC

Religión:  Adventista  Católico  Otro \_\_\_\_\_

Centro educativo donde estudias:  Adventista Ceibeño  Luz del Valle

**II. Evaluación:** Marca con una “X” del 1 al 5, según la escala, con qué frecuencia tus profesores realizan lo que se menciona en cada declaración:

1= Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre

Les gusta dialogar con nosotros para resolver los problemas	1	2	3	4	5
Reconocen sus errores cuando se equivocan al impartir la clase	1	2	3	4	5
Mantienen un ambiente de confianza en la clase	1	2	3	4	5
Nos hablan con amabilidad aunque estemos haciendo desorden	1	2	3	4	5
Nos tratan bien aunque cometamos errores	1	2	3	4	5
Tratan bien a nuestros padres	1	2	3	4	5
Nos felicitan cuando hacemos bien las tareas	1	2	3	4	5
Aceptan la autoridad que tiene el director sobre ellos	1	2	3	4	5
Piden nuestra opinión para mejorar la clase	1	2	3	4	5
Buscan diferentes formas de explicar la clase cuando no les entendemos	1	2	3	4	5
Utilizan bien el tiempo de clases	1	2	3	4	5
Nos enseñan a no copiar	1	2	3	4	5
Nos ponen las calificaciones que realmente sacamos en los exámenes	1	2	3	4	5
Cumplen lo que nos prometen	1	2	3	4	5
Hablan con la verdad	1	2	3	4	5

## DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES SECUNDARIAS

Son cuidadosos(as) en la manera de vestir	1	2	3	4	5
Viven de acuerdo a lo que enseñan	1	2	3	4	5
Viven de acuerdo a principios morales cristianos	1	2	3	4	5
Nos corrigen con amor cuando nos equivocamos	1	2	3	4	5
Utilizan buen vocabulario al hablar	1	2	3	4	5
Respetan nuestras opiniones	1	2	3	4	5
Evitan las agresiones	1	2	3	4	5
Aceptan sugerencias que pueden ser importantes para la clase	1	2	3	4	5
Respetan la autoridad de sus superiores	1	2	3	4	5
Se hacen respetar en el aula de clase	1	2	3	4	5
Nos enseñan a ser obedientes a los reglamentos del centro educativo	1	2	3	4	5
Respetan nuestras decisiones	1	2	3	4	5
Nos enseñan a respetar a nuestros padres	1	2	3	4	5
Nos exigen que nos tratemos bien entre compañeros	1	2	3	4	5
Nos enseñan a respetar la bandera nacional	1	2	3	4	5
Ayudan a otros maestros cuando se lo piden	1	2	3	4	5
Hacen más de lo que se le pide	1	2	3	4	5
Nos ayudan en nuestros problemas personales	1	2	3	4	5
Les gusta apoyar en las actividades de la escuela	1	2	3	4	5
Si la dirección solicita su ayuda, están dispuestos(as) a brindarla	1	2	3	4	5
Ofrecen su servicio si ven que se necesita	1	2	3	4	5
Ayudan a que el aula de clases se mantenga limpia	1	2	3	4	5
Se interesan en los alumnos más pobres del salón	1	2	3	4	5
Promueven actividades en apoyo a la comunidad	1	2	3	4	5
Nos enseñan a ayudar a los demás	1	2	3	4	5
Nos motivan al trabajo en equipo	1	2	3	4	5
Evitan que haya diferencias entre nosotros	1	2	3	4	5
Tienen buenas relaciones con los demás maestros	1	2	3	4	5
Promueven la convivencia con otros grupos	1	2	3	4	5
Promueven que nos relacionemos con los compañeros del grupo	1	2	3	4	5
Nos motivan a ayudarles a los compañeros cuando no entienden la clase	1	2	3	4	5
Conviven con nosotros en otras actividades realizadas por la escuela	1	2	3	4	5
Nos enseñan a pedirnos disculpas cuando nos peleamos en clases	1	2	3	4	5

## CARBALLO VELÁSQUEZ Y MEZA ESCOBAR

Nos motivan a relacionarnos con los compañeros sin importar su religión	1	2	3	4	5
Mantienen buena armonía entre nosotros	1	2	3	4	5

Recibido: 19 de enero de 2011

Revisado: 7 de marzo de 2011

Aceptado: 25 de abril de 2011

## HÁBITOS DE ESTUDIO, ESPIRITUALIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Josué Edison Turpo Chaparro  
Renzo Felipe Carranza Esteban  
*Universidad Peruana Unión, Perú*

### RESUMEN

*Esta investigación buscó explorar los comportamientos más notorios que se observaron al establecer el grado de asociación entre las variables hábitos de estudio, rendimiento académico y espiritualidad de los alumnos internos y externos de la Universidad Peruana Unión, sede Tarapoto. Se obtuvo una muestra de 152 alumnos universitarios de cinco carreras diferentes. Se aplicaron dos cuestionarios: uno para obtener información sobre la espiritualidad de los alumnos y otro para conocer los hábitos de estudio del alumno. Los datos fueron puestos a prueba mediante el análisis de correlación canónica. Entre los resultados, se halló que no existe correlación de una dimensionalidad entre las variables estudiadas. En el análisis comparativo, se observó que existe diferencia significativa a favor de los alumnos internos en comparación con externos, en las variables estudiadas.*

*Palabras clave:* espiritualidad, rendimiento académico, hábitos de estudio, aprendizaje, comportamiento

### Introducción

La universidad tiene múltiples propósitos, entre ellos, formar profesionales competentes en el campo laboral, capaces de satisfacer las necesidades de la sociedad. La universidad es, según palabras de Derrida (2002), un lugar “afirmativo y performativo” (p. 13), productor de acontecimientos, de pensamiento. La

profesión de fe de la universidad, el profesar o ser profesor, sólo es posible por la residencia crítica o deconstrucción como forma interrogativa del pensamiento.

En propósito de la Universidad Peruana Unión (UPeU) está contenido en su declaración de misión:

La Universidad Peruana Unión es una institución educativa de la Iglesia Adventista del Séptimo Día que forma integralmente profesionales investigadores competentes y creativos, capaces de brindar un servicio cristiano a la Iglesia y sociedad para restaurar en el ser humano la imagen de Dios.

White (1975) menciona, en relación

---

Josué Edison Turpo Chaparro, Subdirección de Investigación, Universidad Peruana Unión.

Renzo Felipe Carranza Esteban, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Peruana Unión. La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Josué Edison Turpo Chaparro, Jirón Los Martínez 218, Urbanización Santa Lucía Morales, San Martín 42, Perú. Correo electrónico: editc2003@hotmail.com

a la educación integral, lo siguiente:

La verdadera educación significa más que la prosecución de un determinado curso de estudio. Significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser, y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo, y para un gozo superior proporcionado por un servicio más amplio en el mundo venidero. (p.13)

El éxito universitario se logra a partir de distintos tipos de interacciones que existen para formar profesionales íntegros, competentes y creativos. Entre ellos se encuentran los hábitos de estudio, el rendimiento académico y la espiritualidad.

Este interés ha dado lugar a un número creciente de estudios y propuestas, que van desde los numerosos cuestionarios sobre hábitos y destrezas en el estudio y los diversos cursos diseñados para probar este tipo de habilidades, los que fueron revisados y criticados, entre otros, por Nisbett y Shucksmith (1987). Del mismo modo ocurre con los estudios sobre rendimiento académico, en los cuales parece claro que las teorías psicológicas del aprendizaje se orientan cada vez más al análisis de la interacción entre los materiales de aprendizaje y los procesos psicológicos utilizados en el aprendizaje (Bazán y Aparicio, 2001).

La relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico es uno de los temas más investigados. Cada día parece más claro que ambos tipos de objetivos no solo son compatibles, sino que probablemente se requieren mutuamente.

Véase por ejemplo García (1997), quien relaciona los hábitos de estudio y los estilos de aprendizaje con dificultades académicas.

Esta investigación incluye el factor espiritualidad (Thayer, 2002) en el modelo explicativo, dirigido a analizar los hábitos de estudio, el rendimiento académico y la espiritualidad comparando alumnos internos con alumnos externos.

Los alumnos de la UPeU en Tarapoto (UPeU-T) tienen dos opciones para escoger, respecto de su condición de residencia: internos y externos.

Los alumnos internos habitan en las residencias universitarias, las que brindan algunos beneficios destinados a mejorar la calidad de vida del estudiante: lugar cómodo para pernoctar, sistema de control de horarios, supervisión de un preceptor, accesos determinados a la biblioteca y a internet, sistema de orientación espiritual y alimentación saludable, establecida por una nutricionista.

Los alumnos externos viven fuera del campus universitario. Generalmente se trata de alumnos que viven con sus padres y/o familiares, alumnos casados o alumnos que por mayoría de edad están autorizados a vivir como externos. Algunos viven en pensiones y otros, dependiendo de la situación económica, viven alojados en departamentos exclusivos o compartidos. No están sujetos a horarios ni reglas determinadas en cuanto al estilo de vida, sino que se manejan por sí mismos, o en el mejor de los casos, solo se sujetan a reglas establecidas por costumbre o por el jefe de la casa.

Se han analizado diferentes aspectos de la relación entre el rendimiento académico y otras variables. Así, Martínez Cebreros (1994) analizó el rendimiento académico de los alumnos internos

comparado con el de los alumnos externos en la Universidad de Montemorelos, Thayer (2002) desarrolló un instrumento para evaluar la espiritualidad de los alumnos en las instituciones adventistas y Vilcazán (1991) analizó los hábitos de estudios de los alumnos de la otrora Universidad Unión Incaica. Sin embargo, no se ha realizado un estudio comparativo entre las variables predictivas hábitos de estudio, rendimiento académico y espiritualidad de los alumnos internos comparado con los alumnos externos de la UPeU-T.

Los objetivos de este trabajo de investigación fueron los siguientes:

1. Determinar el grado de dimensionalidad que existe entre la variable rendimiento académico –investigativa, cognoscitiva y actitudinal– con la variable hábitos de estudio –distribución de tiempo, motivación al estudio, distractores del estudio, tomar notas en clase, optimización de la lectura, preparación de exámenes, actitudes y conductas productivas ante el estudio– y la variable espiritualidad –oración, arrepentimiento, lectura y estudio de la Biblia, evangelismo, compañerismo, servicio, mayordomía, adoración, meditación– en alumnos internos y externos de la UPeU-T.

2. Determinar los comportamientos más notorios que se observan al comparar la variable rendimiento académico en alumnos internos y alumnos externos de la UPeU-T.

3. Determinar los comportamientos más notorios que se observan al comparar la variable hábitos de estudio en alumnos internos y externos de la UPeU-T.

4. Determinar los comportamientos más notorios que se observan al comparar la variable espiritualidad en alumnos internos y alumnos externos de la UPeU-T.

El trabajo está delimitado por la pregunta de investigación y por la totalidad de la población de estudiantes internos y la muestra en el caso de los alumnos externos. Del mismo modo, está delimitado a los alumnos de la UPeU-T, distrito de San Martín, República del Perú, el año 2010.

El presente estudio tiene importancia puesto que hace énfasis en tres aspectos muy relacionados con el desarrollo del sistema académico universitario: los hábitos de estudio, el rendimiento académico y la espiritualidad.

La filosofía de la educación adventista considera los internados como parte de la educación integral dada a los alumnos. Es por ello que se torna necesario para las administraciones encontrar esas posibles ventajas que hacen que la educación cristiana sea ideal.

A nivel teórico, esta investigación sirve para conocer la relación existente entre los hábitos de estudio, el rendimiento académico y la espiritualidad con otras variables, como el lugar de residencia del alumno universitario. Además, es útil para brindar información que sirva de base para futuras investigaciones vinculadas al tema.

A nivel práctico, este trabajo sirve para precisar cuáles son los factores que interfieren en el adecuado desempeño integral del estudiante y brindar información que ayude a desarrollar programas para estudiantes con problemas de rendimiento académico o espiritualidad.

### **Rendimiento académico**

El rendimiento académico es considerado como la expresión de las características del proceso de la vida académica de los alumnos dentro de una escuela, especialmente de la calidad

de la formación lograda y de su justificación social (UNAM, 1983 citado en Martínez Cebreros, 1994, p. 11). De Salvador Mata (1985) afirma que “el rendimiento escolar es un resultado o producto complejo en el que inciden múltiples factores, estrechamente interrelacionados” (p. 540). El autor asegura, además, que algunos de estos factores pueden agruparse de la siguiente manera: (a) los que se relacionan con el alumno: inteligencia, carácter y personalidad y hábitos de estudio; (b) los que se relacionan con el docente: cualidades personales, métodos y procedimientos empleados en la enseñanza, y relación profesor-alumno: confianza, cordialidad, aceptación, etc. y (c) factores que se relacionan con el proceso enseñanza-aprendizaje: dificultades de la materia, interés que se suscita en el alumno y planificación y programación del trabajo.

### Hábitos de estudio

El hábito es, según la Real Academia Española (2001), el modo especial de proceder o conducirse que se adquiere por repetición de actos iguales o se-

mejantes, o es originado por tendencias instintivas. Los hábitos de estudio tienen por fin lograr el aprendizaje, entendido este desde una postura cognitivista como “un proceso de comprensión, de insight, de integración, de interacción entre el sujeto y el medio, de asimilación y acomodación. En este sentido, la capacidad que tiene el sujeto de pensar, percibir y relacionar hechos o ideas es determinante para lograr el aprendizaje” (Kancepolski y Ferrante, 1992, pp. 19-20).

Según Maddox (1979), la proporción en la que diferentes factores determinan el rendimiento académico del individuo es la siguiente: (a) inteligencia y facultades especiales, 40-50%; (b) esfuerzo y métodos eficaces de estudio, 30-40%; (c) factores ambientales, 10-15%.

Según la taxonomía de Bloom (1956), una habilidad necesariamente precede a la otra. Bloom y otros educadores han estimado que, para el momento en que los niños tienen cuatro años de edad, ya han desarrollado la mitad de su capacidad intelectual adulta total y a los ocho años, casi el 80%. Esto significa que después de los ocho años de edad,

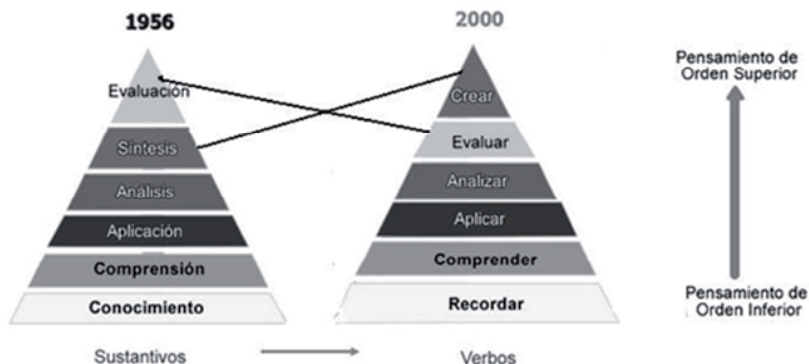


Figura 1. Taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2000).

sin importar el tipo de escolaridad y el ambiente en que vivan los niños, sus capacidades mentales sólo podrán alterarse en alrededor de un 20%.

### **Espiritualidad**

La espiritualidad es un don de Dios, así como la obra del Espíritu Santo, que produce un cambio en la naturaleza humana. Tiene que ver con actitud y conducta. Desde 1997, la Universidad de Andrews ha explorado diferentes formas de evaluar la espiritualidad de los alumnos y determinar el impacto de la experiencia universitaria sobre su espiritualidad. Sin embargo, existen inquietudes válidas en torno a este tipo de evaluación. Las escuelas confesionales deben preparar modelos de desarrollo espiritual evaluable que acerquen a sus estudiantes al ideal de la práctica religiosa. Lo que ha sido hecho de manera intuitiva en el pasado, necesita ser más intencional si realmente se desea saber si ha acontecido o no.

La experiencia de la fe es rica y, al mismo tiempo, muy compleja. Incluye lo que una persona cree y cómo estas creencias afectan sus valores y elecciones. Esto le da a la persona seguridad y un sentido de bienestar provisto por la fe, junto con conductas que nutren esta experiencia, como oración, estudio de la Biblia, meditación, compartir la fe, servicio en favor de otros, etc. La experiencia de fe tiene también un aspecto global. Las personas con fe madura están a favor de cambios sociales y globales para procurar mayor justicia social y su servicio de amor a la humanidad es consistente, apasionado y activo.

### **Residencia del alumno**

En la UPeU-T existen básicamen-

te dos formas de residencias para los alumnos: internado o externado. Fue de interés para los propósitos de esta investigación explorar separadamente las posibles diferencias de los alumnos internos y externos.

Dyer (1978) declara que la mayor responsabilidad de un colegio adventista es la formación del carácter. Según Riker (1970), todo internado debe ofrecer un lugar cómodo para cada estudiante con el fin de que sea una contribución al aprendizaje en la medida que propende a una rutina diaria tranquila. El internado debiera contar con un programa donde se fortalezca constantemente el objetivo de proveer un ambiente físico que ayude activamente a los alumnos a aprender y a desarrollarse. El mismo autor añade que la finalidad primordial de los internados es beneficiar al propio alumno, quien tiene requerimientos y reacciones emocionales, físicas e intelectuales específicas. Esto fomentará en él una identidad definida y seguridad, y lo estimulará al trabajo intelectual que, a su vez, le permitirá un mejor aprovechamiento escolar.

### **Materiales y métodos**

La investigación fue de tipo descriptivo, correlacional, comparativo, transeccional y no experimental, ya que no hubo exposición de un estímulo a los alumnos encuestados. El ambiente en el cual se desarrolló la investigación es la Filial de la Universidad Peruana Unión, que se ubica en la ciudad de Tarapoto en el departamento de San Martín.

Participaron 152 alumnos, 66 alumnos internos (46.42%) y 86 alumnos externos (56.58%), de una población estudiantil de 435 alumnos. Los 66 alumnos internos constituyen la totalidad de esa subpoblación. Los 86 alumnos externos



fueron seleccionados aleatoria y estratificadamente, con representación proporcional de cada una de las carreras.

La hipótesis de esta investigación declara que existe una dimensionalidad de correlación entre la variable rendimiento académico –investigativa, cognoscitiva y actitudinal– con la variable hábitos de estudio –distribución de tiempo, motivación al estudio, distractores del estudio, tomar notas en clase, optimización de la lectura, preparación de exámenes, actitudes y conductas productivas antes del estudio– y la variable espiritualidad –oración, arrepentimiento, lectura y estudio de la Biblia, evangelismo, compañerismo, servicio, mayordomía, adoración, meditación– en alumnos internos y los alumnos externos de la Universidad Peruana Unión, sede Tarapoto.

La variable *rendimiento académico* se obtuvo del portal académico institucional, donde el valor 1 (19 a 20) corresponde a *excelente*, el valor 2 (17 a 18) corresponde a *muy bueno*; el valor 3 (15 a 16) corresponde a *bueno*; el valor 4 (13 a 14) corresponde a *regular*; el valor 5 (11 a 12) corresponde a *malo* y donde el valor 6 (10 o menos) corresponde a *muy malo*. Para medir la variable hábitos de estudio, se utilizó el Cuestionario de Hábitos de Estudio (UNAM, citado en Martínez Cebreros, 1994). Para medir la valorable espiritualidad se utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Espiritualidad de Thayer (2002). Estos cuestionarios fueron sometidos al proceso de validación y análisis de confiabilidad.

Para la validación estadística se realizó una prueba piloto en la UPeU-T, con el fin de obtener información que ayude a mejorar la validez y confiabilidad del instrumento y detectar problemas en la validez de construcción, de conteni-

do y de criterio. Sobre la forma de administración y calificación de la escala recomendados por autores en investigación (Hernández, 2003), se aplicó el instrumento a 45 alumnos en Tarapoto, con características similares a los de la muestra. Dicha prueba y su respectivo análisis ayudó a mejorar el formato, la redacción, la claridad y la concisión de los ítems que integran el instrumento.

Posteriormente, se procedió a la validación estadística de los instrumentos, mediante el análisis confiabilidad de ítem por ítem del test, así como el coeficiente de confiabilidad del instrumento. El alfa de Cronbach, utilizado para medir la consistencia interna, arrojó un coeficiente de .91 para el instrumento de espiritualidad y de .68 para el instrumento sobre hábitos de estudio.

### Resultados y discusión

En la Tabla 1 se observa que en el rendimiento académico existe una ligera superioridad en el rango de *muy bueno* de los alumnos internos (5.26%) comparado con los externos (3.95%). Lo mismo se observa en el rango de *bueno*, donde los internos (25.66%) superan a los externos (22.37%). También se observó que ningún alumno se encuentra en el rango de *excelente*.

En la Tabla 2 se puede ver que los alumnos internos tuvieron una puntuación mayor en todas las dimensiones de la variable espiritualidad que los alumnos externos. Se destaca la dimensión adoración, donde los alumnos internos tuvieron una media de 80.05 y los externos una media de 57.56.

En la Tabla 3 se observa que de las ocho dimensiones de los hábitos de estudio existe un ligero incremento en las valoraciones de los alumnos internos

## HÁBITOS DE ESTUDIO, ESPIRITUALIDAD Y RENDIMIENTO

Tabla 1

*Descriptivos de rendimiento académico por tipo de residencia*

Notas	Externo		Interno		Total	
	<i>n</i>	% de N	<i>n</i>	% de N	<i>n</i>	% de N
Excelente	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Muy bueno	6	3.95	8	5.26	14	9.21
Bueno	34	22.37	39	25.66	73	48.03
Regular	39	25.66	14	9.21	53	34.87
Malo	3	1.97	4	2.63	7	4.60
Muy malo	4	2.63	1	0.66	5	3.29
Total	86	56.58	66	43.42	152	100.00

Tabla 2

*Descriptivos de las dimensiones de espiritualidad por tipo de residencia*

Dimensión	Externo		Interno	
	<i>n</i>	% de N	<i>n</i>	% de N
Oración	70.83	13.63	74.68	9.7
Arrepentimiento	68.86	17.59	74.07	10.24
Lectura y est.	55.86	20.75	63.7	16.57
Evangelismo	46.64	24.41	55.3	18.22
Compañerismo	49.94	24.16	64.06	14.53
Servicio	58.27	20.41	61.7	15.16
Mayordomía	59.17	16.91	62.37	14.25
Adoración	57.56	30.32	80.05	10.63
Meditación	65.89	16.83	68.18	13.97

Tabla 3.

*Descriptivos de las dimensiones de hábitos de estudio por tipo de residencia*

Dimensión	Externo		Interno	
	<i>n</i>	% de N	<i>n</i>	% de N
Distribución	71.78	8.4	72.47	7.31
Motivación	84.24	15.48	84.85	13.59
Distractores	70.93	8.08	71.65	6.86
Tomar notas	84.19	12.27	83.33	11.94
Optimización	80.45	8.74	79.73	11
Preparación	82.43	8.77	82.66	9.96
Actitudes	75	10.85	74.49	9.9
Estilo de vida	74.42	13.9	78.38	11.81

respecto a los externos en las dimensiones distribución de tiempo, motivación para el estudio, distractores del estudio, estilo de vida. Por otro lado, los alumnos externos mostraron un ligero incremento en las dimensiones tomar notas en clase, optimización de la lectura y actitudes y conductas productivas ante el estudio.

En la Tabla 4 se puede observar que existe relación significativa entre la variable espiritualidad y la dimensión del rendimiento académico aspecto investigativo.

En la Tabla 5 se puede observar que existe relación significativa entre la variable espiritualidad y la dimensión del rendimiento académico aspecto investigativo y cognoscitivo.

**Análisis comparativo de la espiritualidad según residencia universitaria**

Se observó que existen diferencias significativas entre la espiritualidad que presentan los alumnos internos con respecto de los externos ( $t(150) = -2.979$ ,

$p = .03$ ). Los valores indican que los alumnos internos presentan mayores niveles de espiritualidad ( $M = 107.44$ ,  $DE = 25.26$ ) que los externos ( $M = 96.64$ ,  $DE = 25.26$ ), así como la desviación estándar muestra que es un grupo poco homogéneo.

**Análisis comparativo de los hábitos de estudio según residencia universitaria**

Se observó que no existen diferencias significativas entre los hábitos de estudio que presentan los alumnos internos con respecto de los externos ( $t(150) = -.249$ ,  $p = .803$ ). Los valores de la media indican que los alumnos internos ( $M = 116.61$ ,  $DE = 9.15$ ) no presentan mejores hábitos de estudio que los externos ( $M = 116.24$ ,  $DE = 8.64$ ).

**Análisis comparativo del rendimiento académico según residencia universitaria**

Se observó que existen diferencias significativas entre el rendimiento académico que presentan los alumnos internos

Tabla 4  
*Coefficientes por modelo de regresión – Análisis canónico de espiritualidad*

Raíz	Auto-valor	%	Rc	R <sup>2</sup>	Lambda de Wilks	F	gl 1	gl 2	p
1	0.45	70.51	.55	.31	0.57	1,89	18,00	158,88	.019
2	0.15	24.04	.36	.13	0.83	1,05	10,00	114,00	.399
3	0.03	5.44	.18	.03	0.96	0,50	4,00	58,00	.731

Tabla 5  
*Resultados de modelos de regresión múltiple*

Criterio	R	R2	R2Aj	p
Investigativa	.51	.26	.18	.005
Cognoscitiva	.44	.19	.11	.044
Actitudinal	.42	.17	.09	.069

con respecto de los externos ( $t(150) = -2.702, p = .008$ ). Los valores de la media indican que los alumnos internos ( $M = 15.51, DE = 1.558$ ) presentan mejor rendimiento académico que los externos ( $M = 14.71, DE = 1.967$ ).

No existe correlación entre la variable rendimiento académico –investigativa, cognoscitiva y actitudinal– con la variable hábitos de estudio –distribución de tiempo, motivación al estudio, distractores del estudio, tomar notas en clase, optimización de la lectura, preparación de exámenes, actitudes y conductas productivas antes el estudio– y la variable espiritualidad –oración, arrepentimiento, lectura y estudio de la Biblia, evangelismo, compañerismo, servicio, mayordomía, adoración, meditación– en los alumnos de la Universidad Peruana Unión, Tarapoto.

### Discusión

Se recomienda lograr un instrumento más efectivo para investigar los hábitos de estudio del alumno. Esto puede lograrse refinando el que se utilizó, creando un nuevo instrumento o utilizando otro ya existente. El que se utilizó carece de información acerca del proceso que se siguió para su desarrollo y de elementos tales como su validez y confiabilidad. Tiene además varios aspectos que necesitan refinamiento. Para estudios más detallados es conveniente utilizar un sistema de selección que garantice una muestra más amplia de cada una de las carreras representadas.

Se recomienda estudiar la relación del alumno interno y alumno externo con otras variables que tiene que ver con el desarrollo del alumno, además de las variables estudiadas.

Es conveniente tomar en cuenta otras

variables relacionadas con el tema de estudio, tales como temperamento, personalidad, clima familiar, autoconcepto, entre otras.

Es conveniente efectuar investigaciones similares en otras instituciones con internado. Existen otras instituciones educativas de nivel superior que operan con el sistema de internado. Por lo tanto es recomendable hacer un estudio más amplio que abarque varias instituciones de este tipo.

Se recomienda ampliar y profundizar la investigación aquí expuesta, puesto que las variables consideradas son importantes para el desarrollo personal y el éxito académico.

A tenor de los resultados obtenidos, cabe señalar que las residencias universitarias forman parte de la filosofía de la educación cristiana. Son y representan el segundo hogar, después de la casa familiar. Los resultados de esta investigación arrojan porcentajes significativos en cuanto a la ventaja de un alumno interno frente a un alumno externo. En el aspecto de rendimiento académico observamos un porcentaje positivo a favor de los alumnos internos, a pesar de que en la variable hábitos de estudio no se observan diferencias entre los grupos estudiados, sin embargo los hábitos aprendidos en los internados están estrechamente vinculados con el rendimiento académico. En el aspecto espiritual observamos una clara ventaja hacia los alumnos internos, el manejo de parte de los preceptores hacia la espiritualidad es uno de los baluartes de estas residencias, en diferencia clara hacia las residencias externas. Los alumnos manifestaron un mayor compromiso con Dios, la iglesia, actividades misioneras y compromiso cristiano. En tal sentido, otro hallazgo

muy importante en este estudio, es la confirmación de que existe una ventaja en colocar a los alumnos en una residencia interna que sigue firmemente los principios de la filosofía educativa cristiana.

### Referencias

- Anderson, L. y Krathwohl, D. (2000). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Asociación General (1999). *Documentos emitidos*. Lima: Unión Peruana.
- Bazán, J. y Aparicio, A. (2001). Modelo explicativo entre hábitos de estudio, sexo y procedencia en egresantes de secundaria de nivel socioeconómico bajo. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(2), 41-53.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longmans.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- De Salvador Mata, F. (1985). *Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico*. Ponencia presentada en el III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa. Gijón, España.
- Dyer, M. (1978). El internado, lugar excepcional para adquirir madurez. *Renovación*, 15(41).
- García, V. (1997). *Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje. Ensayo de un programa motivacional en universitarias con dificultades académicas* (Tesis doctoral inédita). Universidad Femenina Sagrado Corazón, Las Molinas, Perú.
- Grajales, T. (2002). *Hábitos de estudio de estudiantes universitarios*. Recuperado de <http://tgrajales.net>
- Gillespie, V. B. (1998). Si no lo puedes medir, es porque no ha acontecido. Evaluación espiritual en la escuela adventista. *Revista de Educación Adventista*, 9, 5-9.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kancepolski J. y Ferrante A. (1992). *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Washington: OMS.
- Maddox, H. (1979). *Cómo estudiar*. Barcelona: Oikos-tau.
- Martínez Cebreros, P. (1994). *Rendimiento académico del alumno interno comparado con el rendimiento académico del alumno externo en la Universidad de Montemorelos*. México (Tesis de maestría inédita). Universidad de Montemorelos, México.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Real Academia Española.
- Riker, C. H. (1970). Comodidades de los edificios de internados. *Renovación*, 7(19).
- Taylor, W. (2010, Agosto). En los pasos de Jesús: Maestro de fe y esperanza. VII Congreso nacional de educadores adventistas ¡Compromiso con tu futuro! Facultad de Ciencias Humanas y Educación. Lima: Universidad Peruana Unión.
- Thayer, J. (2002). Evaluando la espiritualidad estudiantil, la experiencia de la Universidad de Andrews. *Revista de Educación Adventista*, 16, 16-20.
- Vilcazán, J. (1991). *Los hábitos académicos del estudiante de la Universidad Unión Incaica*. Lima (Tesis de bachiller inédita). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1983). *La psicología de la educación y el rendimiento escolar*. Dic.
- White, E. (1974). *Ministerio de bondad*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. (1975). *La educación*. Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.

Recibido: 18 de enero de 2011  
 Revisado: 19 de febrero de 2011  
 Aceptado: 13 de mayo de 2011

## UN MODELO PEDAGÓGICO DE APREHENSIÓN DE LA REALIDAD PARA DESARROLLAR LA EXPRESIÓN ESTÉTICA

Martha María Casas Rodríguez

*Escuela Vocacional de Arte “Luis Casas Romero”, Cuba*

### RESUMEN

*En el presente artículo se presenta una reflexión acerca de la necesidad de un cambio conceptual en educación estética. Hace una breve síntesis de los conceptos estéticos a través de la historia hasta nuestros días. Se asevera que el conocimiento estético contribuye a lograr sentir, pensar y percibir equilibradamente.*

*Se parte de una concepción moderna del discurso pedagógico alineado con el aprendizaje significativo y de concepciones basadas en fundamentos psicológicos y antropológicos de la expresión estética.*

*Finalmente, se ofrecen nuevas relaciones para establecer un modelo pedagógico de aprehensión de la realidad que integra lo estético al aprendizaje y su metodología.*

### Introducción

En todas las épocas de la historia de la humanidad se ha reconocido que el hombre necesita ser educado más allá de nociones racionales, o sea, que debe atenderse también su mundo espiritual y desarrollar en él la capacidad de apreciar la belleza.

En el hemisferio occidental, desde Platón con su programa estético, propuesto en La República, en el que el arte debía cumplir el objetivo fundamental utilitario, entendido por él como moral, como medio para formar el carácter, pasando por las ideas del Medioevo en

la figura de San Agustín y su concepto absoluto de belleza, afirmado en Dios como fuente de todas las cosas y el orden como categoría divina; la Ilustración con su propuesta de emancipación humana, Schiller, con su teoría acerca de lo estético como capacidad humana, Kant, Freud, Adorno, hasta Bourdieu, la educación estética ha sido sugerencia unánime pero controversial y su principal característica es la dispersión en el quehacer investigativo al respecto, lo que ha conllevado a vacíos epistemológicos en este campo.

De manera general, se reconoce que en estas concepciones se perpetúa un criterio elitista y unilateral en torno de las vías para el ejercicio estético y todas ellas argumentan la necesidad del objeto, hecho o acontecimiento artístico para que exista la valoración estética.

---

Martha M. Casas Rodríguez, asesora de la Escuela Vocacional de Arte “Luis Casas Romero”, Camagüey, Cuba. La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Martha M. Casas Rodríguez, Carretera Circunvalación y Ave. A. de Jayamá, Camagüey, Cuba. Correo electrónico: delegacioncentraliasd@enet.cu

Sin embargo, ya desde los albores del siglo XX se observa un viraje en las concepciones teóricas que apuntan a lo estético como dimensión humana, concepciones que parten del enorme flujo de investigaciones psicológicas y concepciones pedagógicas que trascienden en la actualidad.

En el plano de una pedagogía de la expresión se reconocen los trabajos de Herbert Read (1964), que llama educación estética a la educación de aquellos sentidos en los cuales se basa la conciencia, y por su intermedio, la inteligencia y el juicio del ser humano. Para este teórico, según sea el grado en que dichos sentidos se relacionen armónica y habitualmente con el mundo externo, se habrá integrado una personalidad. También resultan significativos los aportes de Lowenfeld (1972, citado en García Andrevia, 2000) sobre lo que considera desarrollo estético. Lowenfeld asevera que el crecimiento estético es esencial para pensar, sentir y percibir equilibradamente, así como para su expresión en forma transmisible a los demás, porque constituye parte de la adecuada organización de cualesquiera sean los medios que dispongamos para manifestarnos.

Dentro de una pedagogía profesional del arte, se considera significativa la experiencia de la Bauhaus, y de maestros de ella como Itten, Klee y otros. Todos ellos, a su vez, se hallan insertos en el discurso pedagógico de la modernidad desde un ascendiente de significación que espontáneamente se emparentaba con lo que luego se denominaría “aprendizaje significativo” en el ámbito pedagógico.

También resultan muy relevantes los aportes de la psicología de la gestalt en el campo de la percepción visual, al reco-

nocer que entre el estímulo y la respuesta tiene lugar una serie de procesos de organización que modelan los elementos dentro de una unidad compleja. De ahí derivó un sistema de leyes de organización de la percepción que sirvió de base a algunas renovaciones conceptuales de la enseñanza en general.

Estos postulados generados en el siglo XX apuntan al desarrollo de teorías estéticas más objetivas, en tanto enfocadas en el hombre, a partir de fundamentos psicológicos y antropológicos que revelan la posibilidad del desarrollo de la dimensión estético-creativa del ser humano, determinadas por la importancia que le conceden (a) al desarrollo de la capacidad sensorial y perceptiva como faceta básica de la evolución creativa, (b) a la coordinación de las esferas afectiva, intelectual y sensorial en el aprendizaje artístico, (c) a la búsqueda de un sentido personal a las soluciones creativas, (d) al desarrollo de la imaginación y (e) a la experiencia y la expresión como reguladoras y estructuradoras del aprendizaje artístico.

El modelo pedagógico para el desarrollo de la expresión estética del aprendizaje parte de estas teorías y se concreta en un modelo teórico de aprehensión de la realidad, que implica develar las relaciones teórico-metodológicas del aprendizaje de los contenidos de la enseñanza general y la estética, mediante el desarrollo de la relación del conocimiento intuitivo y el conocimiento racional, en relación con los procesos afectivos y volitivos, para el desarrollo de la expresión estética del aprendizaje.

Este trabajo tiene como objetivo ofrecer las nuevas relaciones que se establecen en el modelo de aprehensión de la realidad, para integrar lo estético al

aprendizaje y su metodología para dirigir el proceso pedagógico con una orientación estética.

### **Desarrollo**

La relación estética es emocional por su naturaleza y existe en la conciencia común en formas tales como: la percepción, la vivencia, la valoración, el gusto y la motivación estética de la actividad práctica. Estas acciones mentales son parte de la vida misma desde las primeras edades del ser humano, que, al ponerse en contacto con el mundo se satisface con las experiencias estéticas y es capaz de discernir lo que le gusta o no. De ahí la importancia de reconocer que las necesidades estéticas llevan al individuo a manifestar una relación armoniosa con la naturaleza, con los hombres restantes y con la sociedad en su conjunto.

Esta investigación parte de entender las relaciones estéticas desde la comunicación, “por el mecanismo que las condiciona, por su naturaleza comunicativa y dialógica, como proceso comunicativo de lo humano” (Mandoki, 2005, p. 176), lo que acomoda su pertinencia en el marco de la pluralidad cultural que hoy no es posible eludir, sin caer en discriminaciones y arbitrariedades impositivas para distinguir “lo bello” de “lo feo”. Esto no implica reconocer su propia esencialidad en tanto gnoseología axiológica, tomando en consideración que la axiología refiere conocimientos por significación a partir de los juicios de valor y que, incluso, puede superar el deber ser, identificado en la tradición y lo ético, en tanto reconoce otras formas que el hombre tiene de sentir, percibir y apropiarse de la realidad (la política, la religión y la propia estética), lo que implica tener en cuenta la racionalidad humana, en un

mundo en el que se pretende conducir el destino del hombre de forma irracional.

El aprendizaje estético, pues, en esta investigación se afilia al concepto de la doctora cubana Sánchez Medina (2005), que lo reconoce como “un intercambio intersubjetivo de efectos sensibles, como dimensión comunicativa propia de todos los seres humanos que están en el deber y el derecho de desarrollar” (p. 129). Su ejercicio consciente implica aprender a valorar la vida, también, desde el plano de lo sensible para que el hombre pueda disfrutar de ella de forma integral.

La inserción de lo estético en el aprendizaje tiene en cuenta el conocimiento intuitivo que se caracteriza por la actividad sensoperceptual que ocurre paralelamente al conocimiento racional (Read, 1964), lo que supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos, e implica un proceso de estimulación sensoperceptual a partir de experiencias auditivas, visuales, táctiles y kinestésicas, entre otras.

Estos referentes permiten conceptualizar la expresión estética del aprendizaje como el conjunto de señales, signos o símbolos usados para la comunicación de los aprendizajes, que implica la unidad armoniosa de la expresión del pensamiento y los sentimientos. Su tratamiento metodológico se concreta en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de tres dimensiones: (a) la apropiación, (b) la apreciación y (c) la creación.

### **Apropiación**

La expresión estética del aprendizaje supone lograr que los escolares sean capaces de reflexionar sobre sus aprendizajes, con criterios estéticos. Este tipo



de reflexión se centra en el efecto que el proceso del acto del aprendizaje tiene sobre el individuo y busca la sensibilidad que se deriva de las experiencias estéticas. Si logra establecer las relaciones de significación sensorio-perceptual en la apropiación del aprendizaje, podrá lograr la autoidentificación con lo que aprende porque el proceso creativo exige originalidad, lo que se logra a partir de las experiencias en este caso en el plano de la imaginación y la intuición, creando imágenes en la actividad cerebral para la formación de nociones y conceptos.

El aprendizaje, como toda actividad humana, conlleva un proceso sujeto a la regulación psíquica. En un nivel superior, el aprendizaje adquiere un carácter autorregulado y supone el desarrollo de la responsabilidad creciente del sujeto ante sus propios procesos de aprendizaje, lo cual se expresa en el paso progresivo de una regulación externa a la regulación interna, en el dominio paulatino de las habilidades y estrategias para aprender a aprender. Implica la posibilidad de —y disposición para— participar de manera creciente en la dirección y control del proceso de aprendizaje.

La experiencia sensorio-perceptual influye en la regulación del aprendizaje, en tanto ésta se convierta en proveedora de emociones para emprender las acciones de perfeccionamiento del resultado estético y constituyan el paso previo al desarrollo de las habilidades y cualidades intrínsecas del pensamiento creador: la flexibilidad, la originalidad, la fluidez, la imaginación, la intuición y la previsión, entre otras.

Estas experiencias sensibles permiten no sólo utilizar el intelecto para investigar sobre algo o penetrar en un concepto, sino expresar las relaciones emocionales

con ese nuevo conocimiento, percibir el contexto y las circunstancias de hechos, fenómenos y procesos e incorporarlos como aprendizaje para crear sus propios conceptos, con el agregado desde lo personal.

Para el logro de la expresión estética del aprendizaje los escolares deben ser capaces de comprender textos de forma coherente, en dependencia de las necesidades comunicativas que se les presentan y las situaciones comunicativas en las que deben actuar. El maestro necesita incidir en la orientación, ejecución y control del proceso de comprensión del aprendizaje y proyectarse con acciones desde lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual, de manera que los escolares participen conscientemente en la actividad como sujetos de su propio aprendizaje, que interactúen con los referentes textuales (entorno natural y social y dentro de este último, el discurso del maestro como método educativo).

A través de las sensaciones y percepciones, se reflejan solamente los rasgos y propiedades de los objetos, por lo cual no basta la contemplación ni las representaciones son suficientes para el conocimiento verdadero. La abstracción y la generalización conducen a la formación del concepto (percepción-representación-concepto, es la línea clásica de la generalización). En la etapa del conocimiento conceptual, las imágenes lógicas se designan con las palabras. Las propiedades internas esenciales del objeto pueden revelarse solo al nivel de un conocimiento racional (lógico) mediante la formación superior del pensamiento, relacionado con el lenguaje.

Esta base teórica orienta hacia el tratamiento metodológico de la unidad de lo sensorial y lo racional para el proceso de

comprensión del aprendizaje que incluye la relación de la experiencia sensorial con la esencia revelada en los conceptos, porque influye en la actividad transformadora y creadora del hombre. Desde lo afectivo supone concretar en acciones metodológicas la significatividad de los contenidos que el estudiante aprende para que éstos constituyan referentes importantes y sean emocionalmente aceptados.

Develar la significatividad de los contenidos contribuye a la comprensión profunda del texto y potencia su relevancia personal y social, su funcionalidad en los procesos de sentido para el sujeto y crea motivaciones por el estudio, un proceso de asimilación más sólido, con mayores posibilidades de generalización, desarrollo y formación de las convicciones.

### **Apreciación**

La apreciación artística es una manifestación de la actividad valorativa del hombre, donde éste expresa su riqueza emocional, advierte las riquezas que ofrece la vida y desarrolla su sensibilidad y capacidad de respuestas espirituales, necesarias para el crecimiento humano y la percepción estética del mundo.

Para lograr valoraciones estéticas en los escolares es necesario provocar las vivencias y verificar el grado de emocionalidad que le provoca determinado fenómeno u objeto en su relación con la realidad, por lo que la experiencia estética debe comprender la orientación, ejecución y control del proceso de apreciación y proyectarse con acciones para incidir en lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual.

Desde lo cognitivo se expresa en los referentes culturales del texto objeto de

estudio que los mediadores educativos (medios de comunicación, familia, sociedad, maestro) puedan aportar o el estudiante investigue por motivación propia y se desarrolle en tanto más pueda decodificar los signos de su expresión, donde se establece una lucha de contrarios entre lo que conoce y lo que necesita conocer para ampliar el registro de lecturas textuales. Esta relación intensifica la motivación por aprender nuevos textos para establecer asociaciones y relaciones inter y extra- textuales y, por tanto, incide directamente en lo afectivo.

En esta dimensión, aflora el sentimiento estético que puede considerarse como la relación estética primaria del sujeto con el objeto en un medio socio-cultural históricamente determinado y se traduce en la orientación valorativa o el sentido estético que actúa como un detector, como una brújula, que orienta al estudiante entre las múltiples relaciones con el mundo, para distinguir aquellas que tienen un valor espiritual para él.

En la experiencia estética, el estudiante desarrolla las relaciones afectivas con el aprendizaje, porque es capaz o no de demostrar su relación con el objeto cognoscente y disfrutar de la integración de su aprehensión física, emocional, intelectual y espiritual, donde lo cognitivo desempeña un papel importante, porque determina la decodificación de signos, orienta la observación y los criterios de selección con el empleo de la libertad, determina los juicios del objeto a valorar: patrimonio tangible (material) e intangible (espiritual) y conlleva a la capacidad de atribuir significación personal, social y cultural a sus aprendizajes.

Una condición importante de lo vivencial en la experiencia estética es el

disfrute, porque si éste no aparece en el proceso, no ha ocurrido el placer estético. Para que el escolar sienta placer en la vivencia, es necesario que se encuentre plenamente identificado con ese aprendizaje, lo que implica haber podido revelar la mayor cantidad de códigos posibles, de acuerdo con su edad y la voluntad implícita y determinante en el acto de aprender.

El carácter conductual de la dimensión apreciación está dado por la valoración que es potencialmente transformadora, al incidir en las orientaciones valorativas de los estudiantes.

El estudiante, en pleno ejercicio de su libertad, debe expresar las cualidades inherentes al objeto de estudio, acorde con el producto emocional de sus vivencias sensoriales, en relación con la interpretación racional de los códigos de la información que recibió del objeto y constituye lo que se denomina "toma de posición". Este sería el primer nivel de la valoración.

Un segundo nivel corresponde a la argumentación de su selección. Argumentar es una habilidad y se expresa en la fundamentación de la toma de posición. Cada una de las ideas, expresiones o juicios que se usan para fundamentar la toma de posición o adhesión al planteamiento que se argumenta, recibe el nombre de argumento.

Los argumentos también constituyen elementos probatorios del juicio y para obtenerlos es necesario trabajar desde lo cognitivo, porque el estudiante debe tener conocimiento tanto del concepto de la cualidad que otorga como del significado que tiene para él, en un contexto determinado. Por otra parte, debe trabajarse en lo afectivo para que pueda experimentar el argumento y después

expresarlo en la comunicación con conocimiento de causa y efecto conductual.

### **Creación**

En la dimensión creación se consolida la aprehensión estética, porque es cuando se evidencia la expresión mediante la integración de la apropiación del aprendizaje, en relación con la apreciación del mundo en que vive, en un acto original, individual y libre.

En esta dimensión se concretan la imaginación creadora, la unidad estructural y lo transformador.

La imaginación es un proceso psíquico cognoscitivo exclusivo del hombre, mediante el cual se elaboran imágenes que transforman anticipadamente la realidad en el plano mental. Permite la transformación de la realidad, primero mentalmente y luego en la práctica. De ahí su potencialidad creadora que se manifiesta en el proceso de trabajo, en la solución de los problemas que el hombre enfrenta durante su vida, por lo cual la imaginación tiene su origen en la actividad práctica, donde se perfecciona y se expresa. Cuando el producto de la imaginación que se materializa resulta novedoso, estamos en presencia de la imaginación activa creadora (creatividad).

Desde lo cognitivo, la imaginación debe pasar igualmente por los procesos de orientación, ejecución y control y proyectarse con acciones desde lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual; en este caso para la actividad creadora.

Lo afectivo está presente en el propio acto de imaginar, porque no es un acto obligado y depende de la voluntad y la preparación sensorial del estudiante. Su incidencia en lo conductual es lo que determina el acto creador.

La expresión estética del aprendizaje

supone lograr que los escolares sean comunicadores eficientes de sus aprendizajes, por lo es importante para su desarrollo la unidad estructural del texto. Para lograrlo, es necesario tener en cuenta los niveles de la construcción textual (literatura): el nivel semántico o de significación; el de expresión o formalización lingüística del significado y el fonológico (de sonorización o escritura).

El nivel semántico o de significación se determina por la interrelación lógica y comprensible del nivel superior (tema) con los niveles inferiores (subtemas, proposiciones temáticas y conceptos). En la medida en que todos los elementos que conforman esta estructura se hallan perfectamente interrelacionados, se dice que el texto tiene coherencia.

El nivel de expresión o formalización lingüística del significado está determinado por la organización de los niveles jerárquicos que se correlacionan con los correspondientes del contenido: el tema se expresa en el discurso; los subtemas, en párrafos o segmentos; las proposiciones temáticas, en oraciones, y los conceptos, en sintagmas. En la medida en que todos los elementos que conforman la estructura se hallan perfectamente interrelacionados, se dice que el texto tiene cohesión. Esta categoría se manifiesta en el plano de la expresión y se revela en la estructuración léxico-gramatical del texto.

También es necesario tener en cuenta la superestructura esquemática que caracteriza la forma global del texto: introducción, desarrollo y conclusiones.

Al organizar sus experiencias en un producto de su creación, debe integrarlas en un todo inseparable: el resultado estético, que implica las experiencias

concernientes al pensar, sentir y percibir, expresado en la unidad armoniosa de la expresión de los pensamientos y los sentimientos en un texto.

Cuanto más aumente la capacidad creadora individual y la sensibilidad referida a las propias experiencias, así como la habilidad creciente para integrarlas, tanto más mejorará el valor estético del producto.

En el caso de la creación artística, la unidad estructural en las creaciones infantiles se revela por el aumento de la sensibilidad en la integración total de todas las experiencias concernientes al pensar, el sentir y el percibir. Esta integración total puede observarse en la unidad de la armoniosa organización y expresión de los pensamientos y los sentimientos mediante líneas, espacios, texturas y colores, en el caso de la plástica; acordes melódicos, en el caso de la música y una expresión danzaria sentida.

Lo transformador se manifiesta en las diferentes formas de interacción con el entorno natural o cultural y su esencia implica la creatividad para el mejoramiento de condiciones humanas, naturales o socio-culturales, entre otras. El estudiante puede transformar una actividad tediosa en agradable, un texto muy conocido en uno novedoso, cambiando creativamente el final o la actuación de los personajes; puede cuidar y embellecer su medio. En todas estas acciones se evidencia la transformación conductual producto del aprendizaje del que se apropia.

### Conclusiones

El modelo pedagógico de aprehensión de la realidad tiene las siguientes características:

1. Tiene en cuenta la construcción

del conocimiento como proceso cultural, sustentado principalmente en la condición humana del sujeto que aprende, desde una antropología filosófica que reconoce al hombre en el centro de la existencia universal, en relación con “los otros” que tienen su misma condición y por tanto, está en el deber de conocerlos para entenderlos y respetarlos; de ahí la aspiración del diálogo, la actividad grupal y las vivencias en la proyección del modelo, como espacios de controversia pacífica.

2. Permite constatar su eficacia para el desarrollo de la expresión estética del aprendizaje a partir de revelar una mejor apropiación del aprendizaje, la apreciación del entorno natural y social y la creación de textos en relación con su aprendizaje artístico, en los que aplica las relaciones de significatividad conceptual experiencial y motivacional del texto para su aprendizaje, desarrolla la autoadaptación y la autoidentificación para la creación y perfección del juicio estético a partir del reconocimiento de los atributos estéticos, acorde al proyecto social cubano y su relación con los elementos probatorios en cada caso.

### Notas

<sup>1</sup>Lowenfeld plantea que la organización de

nuestras aptitudes intelectuales, el refinamiento de nuestra habilidad perceptiva y la íntima relación con nuestra capacidad emocional pueden considerarse como desarrollo estético.

<sup>2</sup>La experiencia histórica de la humanidad ha acumulado en las especificidades de cada cultura los instrumentos de la educación estética que no son otros que las diversas formas del lenguaje, verbal y no verbal, sonoro, visual; los sistemas signícos y simbólicos, las convenciones epocales y de implicación histórico-geográfica, etc., que devienen matices de sensibilidad. Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano, en *Impactos invisibles*. La teoría de la educación estética hoy, Estética, enfoques actuales, p. 176, Editorial Félix Varela, La Habana, 2005.

### Referencias

- García Andrevia, P. (2000). Notas críticas sobre el aprendizaje estético. *Contextos Educativos*, 3, 283-296.
- Mandoki, K. (2005). Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano. En *Impactos invisibles, la teoría de la educación estética hoy*. La Habana: Félix Varela.
- Sánchez Medina, M. (2005). *Lo estético y lo artístico. Un acercamiento a la caracterización de las relaciones estéticas*. La Habana: Félix Varela.
- Read, H. (1964). *Teoría de educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Recibido: 17 de marzo de 2011

Revisado: 3 de mayo de 2011

Aceptado: 8 de junio de 2011

## SI FUNCIONA, ¡CÁMBIELO!

Alonso Meza Escobar  
*Universidad de Montemorelos, México*

Obra reseñada:

Ponti, F. y Ferrer-Arpi, J. M. (2011). *Si funciona, ¡cámbielo!* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

¿Cómo presentar las reflexiones y propuestas de los autores de un libro de creatividad sin ser algo creativo para hacerlo? ¿Cómo comenzar, cómo terminar, qué elementos proponer, cuál será la mejor manera de hacerlo, cómo dar un chispazo de creatividad? Acostumbrados a la formalidad, a la rutina, a las costumbres o a cualquier otro elemento que se relaciona con “lo mismo”, no es fácil salir de esos formatos y hacer algo diferente.

¿Eres alguien serio, distraído, trabajador, formal, informal, melancólico? No importa cómo sea tu estilo de vida creo que siempre hay una manera diferente, innovadora de poder lograr algo que te has propuesto.

Al observar que la creatividad y la innovación han entrado a todos los ámbitos de la vida (personal, laboral, social), los autores tratan de desafiar a sus lectores para que se animen a realizar cambios en su vida con el único interés de que logren algo más de lo que se habían propuesto, hacerse una persona más competente. Las personas formamos ese sostén de cualquier empresa. Si las personas mueren, las empresas desaparecen; si las personas no se desarrollan, las empresas se estancan; si las personas no son creativas e innovadoras, las empresas no cambian.

Muchos de nuestros proyectos fracasan, no porque no contemos con las herramientas necesarias y suficientes para realizarlos, sino porque tenemos miedo. Ese miedo que ha surgido de una educación que nos ha preparado para vivir en la provisionalidad y que nos amarra a lo que no es seguro. La vida es un “continuo”; nada queda estático. Así que el futuro nos alcanzará, aun si no estamos preparados para ello o aun si no lo hemos hecho nosotros mismos.

Los autores enfatizan que en la mayoría de los casos no estamos preparados para vivir en un mundo que cambia constantemente. No sabemos cómo soportar el esfuerzo que representa la necesidad de crear y de innovar. No somos felices si llega un cambio y no estamos asegurados. No nos gusta replantear aquellas cosas que están marchando bien. No estamos preparados para el cambio y la innovación.

Como seres humanos, en la mayoría de las ocasiones, necesitamos una crisis en nuestra vida para activar en nosotros los resortes internos que nos pongan en acción.

Después de estas reflexiones respecto de la creatividad y la innovación, los autores proponen trabajar en tres áreas, que plantean de la siguiente manera: (a)

cómo innovar en tu vida sin morir en el intento (dimensión persona), (b) cómo innovar en tu profesión sin pensar en hacerse rico (dimensión trabajo) y (c) cómo considerar tus modelos de convivencia sin ser condenado a la cicuta (dimensión sociedad).

El libro está presentado de tal manera que no necesariamente se revise de tapa a tapa; cada capítulo (son tres) o “libro”, como le llaman los autores, está estructurado de la misma manera:

1. Primera fase, de “asunciones y provocaciones”: reconocimiento de algo “asumido”; por ejemplo: “cumplir años nos hace mayores” y formulación de la inversión; es decir, provocación: “cumplir años nos hace más jóvenes”.

2. Segunda fase, de “modelos” o “ejemplos”: se exponen argumentos de películas, estructuras de pensamiento, empresas innovadoras, etc., que parece que ligán con lo que se trata de exponer.

3. Tercera fase, el marco conceptual: intenta buscar unos patrones básicos de conocimiento que fundamenten lo anteriormente sugerido.

Se presenta, además, en cada sección una parte que recoge las últimas tendencias que inciden de forma directa o indirecta sobre la innovación y la creatividad. Esta sección del capítulo incluye la teoría que sustenta la sección.

La quinta parte de cada capítulo pretende resumir las ideas principales y facilitar al lector una comprensión global de su contenido.

El primer “libro”, que atiende la dimensión persona, está dedicado a analizar cómo pueden activarse procesos de

innovación en la vida de las personas y en su relación con la sociedad. Es el primer paso para conseguir mentes innovadoras proactivas en cualquier campo de acción. Esta sección está inspirada en la frase de Amélie Nothomb que dice “si te sientes morir, parte; si sufres, huye. No hay más ley que el movimiento” (p. 29).

En el segundo “libro”, enfocado a la dimensión trabajo, se investiga la posibilidad de replantear el enfoque de los proyectos laborales, con la finalidad de conseguir que el trabajo no sea un nido de sufrimientos, sino una fuente creativa de satisfacción personal.

En el último “libro”, que hace mención a la dimensión sociedad, los autores pretenden examinar las posibilidades personales y cómo relacionarlas con el mundo, con el objetivo de proponer soluciones innovadoras; así mismo, proponen el replanteamiento de ellas de una manera personal y creativa, con el fin de que podamos tener una visión del entorno.

*Si funciona, ¡cámbielo!* es un libro de lectura amena y práctica, con propuestas de trabajo personal innovador que llevarán al lector no sólo a tomar decisiones de iniciar cambios creativos e innovadores en diferentes aspectos, sino a actuar, a tener estrategias para lograr esos cambios.

En la contraportada del libro encontramos esta frase: “Cuando te encumbra el éxito, responde provocando una crisis creativa que te lleve a una innovación; a algo nuevo, mejor y con más valor. Cuando algo funciona, ¡cámbialo!”