



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

Silvana de la Rosa de Biaggi

1

Desarrollo de la competencia oral en estudiantes adultos de inglés: un estudio de caso múltiple

Pág. 73

Vanina Janet Lavooy
y Mariano Natanael Berroa

2

Actitud hacia la investigación en estudiantes de un grupo de instituciones educativas argentinas de nivel medio

Pág. 99

Gabriela de Sousa Matías

3

Adicción a internet y participación de la espiritualidad cristiana en estudiantes universitarios

Pág. 112

Reflexiones

Moisés Díaz Pinedo

4

Modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias

Pág. 129



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Wilfredo Choque, Ramón Gelabert,
Enoc Iglesias Ortega, Donald Jaimes,
Rafael Osvaldo Paredes

Asistentes editoriales: Gisela Biaggi,
Miguel Ángel Roig, Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Emilio García Marenko,
Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz, Luis Alberto del Pozo

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,
Roberto Badenas, Raquel Inés Bouvet, Fernando Canale,
William Roberto Daros, Tevni Grajales Guerra, Donna Habenicht,
Hernán D. Hammerly, Julián Melgosa, José Eduardo Moreno,
Laura Beatriz Oros, 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 15, No. 2, julio -
diciembre de 2015. Publicación semestral de la
Universidad de Montemorelos en coedición
con la Universidad Adventista del Plata,
Universidad Adventista de Bolivia, la
Universidad Adventista Dominicana, 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,
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. Fecha de última
modificación: 30 de junio de 2015.

Estudios

- 73 Desarrollo de la competencia oral en estudiantes adultos de inglés: un estudio de caso múltiple
Silvana de la Rosa de Biaggi
- 99 Actitud hacia la investigación en estudiantes de un grupo de instituciones educativas argentinas de nivel medio
Vanina Janet Lavooy, Mariano Natanael Berroa
- 112 Adicción a internet y participación de la espiritualidad cristiana en estudiantes universitarios
Gabriela de Sousa Matías

Reseñas

- 129 Modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias
Moisés Díaz Pinedo

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN ESTUDIANTES ADULTOS DE INGLÉS: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

Silvana de la Rosa de Biaggi
Middle East University, Líbano

RESUMEN

Muchos estudiantes adultos de idiomas están menos motivados para aprender un nuevo idioma porque piensan que es demasiado tarde y no serán capaces de hacerlo con éxito. Sin embargo, hay casos de adultos que fueron capaces de alcanzar un alto nivel de dominio del habla. Sus experiencias de vida no siempre se han explorado con el fin de ampliar los conocimientos actuales sobre la Hipótesis del Período Crítico. Este estudio de caso múltiple analizó los elementos que han influido en el desarrollo exitoso de la competencia oral en estudiantes adultos de inglés. Tres participantes con 33, 35, y 37 años de edad de América del Sur, Europa y África se seleccionaron deliberadamente en función de criterios específicos. Los instrumentos para la recolección de datos incluyen entrevistas individuales semiestructuradas, el Cuestionario de Hashimoto y el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas. El estudio se centró en cinco elementos específicos: el contexto, la exposición al inglés en diferentes entornos, el uso de estrategias de aprendizaje, la personalidad y las características afectivas y motivacionales. Los principales resultados del análisis cruzado revelaron que los estudiantes adultos pueden desarrollar un alto nivel de competencia de habla inglesa cuando tienen una alta motivación intrínseca y alta confianza en sí mismos, son conscientes de su proceso de aprendizaje y tienen una exposición intensiva a la lengua que están aprendiendo.

Palabras clave: competencia oral, aprendizaje de inglés, estudiantes adultos

Introducción

Cuando la gente pregunta si alguien sabe un idioma, es probable que quieran saber si esa persona es capaz de hablarlo o no (Nunan, 2009). Con la globaliza-

ción, comunicarse en una segunda lengua es ahora mucho más valorado que antes (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996). Las tecnologías de la comunicación y los avances en medios de transporte han conectado a personas de todo el mundo y el inglés se ha convertido en una lengua franca, hablada por una cuarta parte de la población mundial (Crystal, 2003; Met, 2004). En consecuencia, la competencia comunicativa

Silvana de la Rosa de Biaggi, School of Education, Middle East University, Líbano.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Silvana de la Rosa de Biaggi, correo electrónico: sildelar@hotmail.com

ha ganado predominancia como el principal objetivo para los alumnos y los profesores de un segundo idioma.

Aun cuando la mayoría de los alumnos de un segundo idioma reconocen la importancia de las habilidades orales como prueba de la competencia comunicativa, muchos de ellos, especialmente los adultos, luchan por dominarla. Algunos investigadores sostienen que es imposible que los adultos adquieran una competencia oral similar a la nativa en un segundo idioma (Bickerton, 1981; Lenneberg, 1967; Penfield y Roberts, 1959). Afirman que hay un período biológico crítico, alrededor de la pubertad, para el desarrollo del lenguaje, después del cual es cada vez más difícil que una persona adquiera otro idioma. Investigaciones más recientes, sin embargo, han propuesto que “existe una serie de períodos sensibles durante los cuales se dan los diferentes aspectos de la adquisición del lenguaje” (Celce-Murcia et al., 1996, p. 16). De acuerdo con esta postura, la adquisición del lenguaje es posible después de la pubertad.

Asumiendo que la edad no es el único factor determinante para la adquisición de una segunda lengua, la exposición al nuevo idioma puede ser considerada como otro elemento que influye en este fenómeno. Aun así, no hay acuerdo sobre qué tipo de exposición es la más eficaz: informal, formal, o una combinación de ambas. Varios investigadores (Bailey, Madden y Krashen, 1974; Dulay y Burt, 1973; Krashen, 1981) apoyaron la idea de que la instrucción no tiene ninguna influencia en el proceso de adquisición. Krashen (1981) argumentó que el aprendizaje y la adquisición son dos procesos mentales separados y que la exposición en ambientes naturales es el único factor necesario para que suce-

da la adquisición. Por otra parte, otros investigadores (Montgomery y Eisenshtein, 1985; Spada, 1990; Swain, 1985) sostienen que ciertos tipos de instrucción tienen una influencia positiva en el proceso de adquisición.

Tomando la postura del segundo grupo, la siguiente pregunta que surge naturalmente es saber qué tipo de instrucción es la más eficaz. Determinar las características del método de enseñanza de mayor éxito fue el foco de investigación durante más de un siglo (Brown, 2007b). Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los lingüistas y los profesionales parecen coincidir en que no existe un único método perfecto y que es mejor guiar la pedagogía de la lengua por creencias y principios más generales (Richards y Rodgers, 2001).

Aun cuando la exposición es de mucha importancia para el desarrollo de la competencia oral, las diferencias entre los alumnos indican que puede haber otros elementos que influyen en la adquisición del lenguaje, tales como la motivación, la personalidad y el uso de estrategias de aprendizaje. La mayoría de estas características individuales son complejas y problemáticas para definir y medir. Además, a menudo están relacionadas y se influyen mutuamente, lo que dificulta el establecimiento de relaciones causa-efecto. Sin embargo, los resultados de los estudios sobre este tema (por ejemplo, Rubin, 1975; Schumann y Schumann, 1977) apoyan la idea de que las características individuales desempeñan un papel importante en la adquisición de un segundo idioma.

Desarrollo de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa se ha definido en función de otras subcategorías

(Canale y Swain, 1980): la competencia gramatical (léxico, morfología, sintaxis, semántica y fonología), la competencia discursiva (conexiones interoracionales), la competencia sociolingüística (pragmática) y la competencia estratégica (estrategias verbales y no verbales utilizadas para evitar interrupciones en la comunicación). Esta distinción se hace con fines analíticos, ya que el uso real de la lengua combina todas ellas simultáneamente.

De acuerdo con el uso común, un segundo idioma es aquel cuyo aprendizaje se inicia en o después de la edad de 3 años (Klein, 1995). Debido a las diferencias en el desarrollo cognitivo y la experiencia previa con el lenguaje, el aprendizaje de un segundo idioma emplea diferentes mecanismos psicolingüísticos que los utilizados con el primer idioma (Nunan, 2009).

Otro tema que ha atraído mucho interés en la lingüística aplicada son las diferencias relacionadas con la edad entre los estudiantes de un segundo idioma. Aun cuando la investigación no es concluyente en este sentido, parece sugerir que hay diferentes aspectos de la adquisición que se ven afectados por la edad: (a) la ruta, es decir, el orden en el que se adquieren ciertos elementos del lenguaje, (b) la velocidad en la que se adquiere el lenguaje y (c) el logro máximo adquirido, o sea, el más alto nivel de competencia alcanzado (Nunan, 2009). Después de revisar la literatura existente, Ellis (1985) llegó a tres conclusiones. En primer lugar, la ruta no se ve afectada por la edad de inicio. Estudiantes de diferentes edades siguen básicamente el mismo orden de adquisición. En segundo lugar, cuando la duración de la exposición es igual, los adolescentes aprenden más rápidamente que los

niños y los adultos el vocabulario y la gramática; sin embargo, no parece haber ninguna diferencia en la pronunciación. En tercer lugar, el logro máximo se ve afectado por el tiempo de exposición y la edad de inicio. La duración de la exposición influye especialmente en el nivel de fluidez obtenida y la edad de inicio afecta el nivel de precisión alcanzado, especialmente en cuanto a la pronunciación.

Los psicolingüistas han estudiado la edad óptima para la adquisición de una segunda lengua y han llegado a la conclusión de que es durante los primeros 10 años de vida, cuando el cerebro todavía tiene su máxima plasticidad. Se cree que alrededor de la pubertad los dos hemisferios se vuelven más independientes entre sí, adoptando cada uno algunas funciones específicas; por ejemplo, al idioma se le asigna en el hemisferio izquierdo. De acuerdo con la hipótesis del periodo crítico (Bickerton, 1981; Lenneberg, 1967; Penfield y Roberts, 1959), después de haberse producido la lateralización, la adquisición de otro idioma se hace cada vez más difícil. Sin embargo, el único aspecto de adquisición en la que los niños han demostrado superar a los adultos es la pronunciación. La ineficiencia de la hipótesis para explicar por qué la pérdida de la plasticidad solo afecta la pronunciación se convierte en un argumento en contra de ella.

Si la edad no es el único elemento determinante para la adquisición de un segundo idioma, entonces, ¿cuáles son los otros elementos que influyen en el desarrollo del lenguaje? La mayoría de los autores coinciden en que hay algunos elementos personales y otros elementos relacionados con el contexto y el lenguaje mismo. Entre

los elementos personales se encuentran la inteligencia, la aptitud lingüística, la personalidad, la motivación, los estilos cognitivos y de aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje. Otros elementos incluyen la exposición informal, la instrucción, la oportunidad de utilizar la lengua, la lengua materna del alumno y las características lingüísticas de la lengua que se desea aprender (Brown, 2007a; Ellis, 2012, Lightbown y Spada, 2006).

Basado en estos antecedentes, el propósito de este estudio fue analizar los diferentes elementos que han facilitado o inhibido el desarrollo de la competencia oral en inglés de estudiantes adultos exitosos.

Metodología

Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa, ya que permite describir mejor procesos dinámicos y complejos (Creswell, 2008; Yin, 2003). Se siguió un diseño de estudio de caso múltiple, ya que tiene la ventaja de que permite una análisis intra e inter casos, lo que robustece el estudio (Baxter y Jack, 2008; Merriam, 2009; Yin, 2003).

Población y muestra

La unidad de análisis para cada caso fue un participante. Los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes: (a) que fueran estudiantes del Adventist International Institute of Advanced Studies (AIAS), ex alumnos o miembros de la familia del estudiante; (b) que su programa de estudio no fuera en la enseñanza del inglés como segunda lengua; (c) que procedieran de países donde no se habla el inglés, (d) que su exposición principal al inglés fuera después de la edad de 15 años; (e) que demostraran un nivel de competencia de

habla inglesa de 7 puntos o más, según la clasificación de los descriptores de bandas de habla IELTS; y (f) que representaran diferentes continentes y grupos de género.

Con la ayuda de expertos se seleccionaron tres participantes que cumplieron con los criterios de participación.

Instrumentos

Como en cualquier tipo de investigación cualitativa, el investigador es el principal instrumento para la recolección y análisis de datos. Esto permite obtener una comprensión del fenómeno a través de las señales no verbales, ampliar la información por medio de nuevas preguntas y comprobar la exactitud de la presentación e interpretación de los datos con los encuestados. Sin embargo, reconozco que mis propias experiencias y creencias influyeron en la recopilación e interpretación de los datos, aunque no considero esto una desventaja, sino una contribución única, como señala Merriam (2009). Por lo tanto, comparto mis creencias y suposiciones. Creo que la edad no es un elemento determinante para la adquisición de un segundo idioma. También creo que es posible identificar aquellos elementos que influyen en el desarrollo de la competencia oral y comprender cómo influyen en el fenómeno a través de las historias exitosas de aprendizaje. Además, creo que no hay una única manera de alcanzar un alto nivel de competencia oral y que la influencia de un determinado elemento puede variar de un participante a otro. Creo, sin embargo, que deben haber algunos elementos que son comunes a todos los estudiantes de idiomas que alcanzan un alto nivel de dominio del habla. Por último, mi propia experiencia como alumna adulta de

inglés, procedente de un país de habla no-inglesa y que ha sido expuesta al inglés en diferentes contextos, me sitúa en una buena posición para entender las historias de otros estudiantes adultos de inglés.

Otros instrumentos de recolección de datos

Otro instrumento utilizado para la recolección de datos en este estudio fue una guía de entrevista individual. Esta guía fue validada por un grupo de expertos y en dos entrevistas piloto. Dos cuestionarios también se utilizaron para fines de triangulación: (a) el Cuestionario de Hashimoto (2002), para evaluar elementos afectivos tales como la motivación, el deseo de comunicarse, la auto-eficacia y la ansiedad ante el lenguaje y (b) el inventario de estrategias de aprendizaje de idiomas. Ambos cuestionarios fueron validados en estudios anteriores (Hashimoto, 2002; Oxford y Burry-Stock, 1995).

Procedimientos

Antes de iniciar las entrevistas, todos los participantes firmaron los formularios de consentimiento informado y participaron de una evaluación de su competencia oral. Las entrevistas fueron individuales y en un primer momento se les pidió que completen los cuestionarios seleccionados para el estudio. Luego, se llevó a cabo la entrevista, utilizando dos dispositivos de grabación. Una vez transcritas, se analizaron las entrevistas y se preparó un informe preliminar. Este informe fue presentado al participante, quien podía sugerir cambios hasta estar satisfecho con la presentación e interpretación de los datos. Una vez obtenido su acuerdo, el informe era presentado a un comité asesor, cuyos in-

tegrantes también evaluaban la credibilidad y la fiabilidad de los datos. Los detalles que necesitaban más información se aclaraban con el participante antes de que el informe fuese aprobado por todos los miembros del comité.

Análisis de los datos

El análisis de los datos del estudio fue un proceso continuo, como ocurre en los estudios cualitativos; sin embargo, hubo dos fases importantes en las que el análisis fue más intenso: después de terminar la recolección de datos de cada caso y después de que todos los casos se habían completado.

Para el primer análisis, se establecieron etiquetas de los diferentes elementos que fueron apareciendo en los datos (Creswell, 2008). A continuación, se clasificaron las etiquetas en categorías, patrones o temas, un proceso que se llama reensamblaje y en el que resultan útiles diferentes matrices, tales como jerarquías y diagramas (Yin, 2011). Por último, se analizaron las relaciones entre las categorías y se compararon con los de la literatura.

En la segunda fase, se realizó un análisis cruzado de casos (Yin, 2003), comparando los datos de los tres casos y buscando similitudes y diferencias. Para esta fase, se siguió la misma estructura utilizada en el análisis de los casos individuales. Se dividió el análisis en diferentes secciones relacionadas con cada pregunta de investigación, la exposición en diferentes entornos, el uso de estrategias de aprendizaje, la personalidad y las características afectivas, la motivación y las relaciones entre los elementos, y luego se compararon los resultados de cada caso con el fin de sacar conclusiones acerca de la influencia de cada elemento en el desarrollo de competencia oral.

La investigación cualitativa a menudo ha sido criticada por la falta de métodos estandarizados para garantizar su legitimidad (Yin, 2011). Siguiendo el consejo de la literatura especializada (Braun y Clarke, 2013; Merriam, 2009), se emplearon estrategias como triangulación, saturación de datos, control por parte de los propios participantes, clarificación de la postura del investigador, revisión por pares, auditoría de seguimiento, descripciones detalladas y variación en la muestra para mantener la credibilidad, la fiabilidad, la generalización y la transferibilidad de los resultados.

Además, se tomaron en cuenta todas las consideraciones éticas para proteger a los implicados en el estudio.

Resultados

Análisis de los casos individuales

En esta sección se presentará una descripción y un análisis de cada caso, tratando de responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo ha influido el contexto en los diferentes elementos relacionados con el desarrollo de la competencia oral?
2. ¿Cómo la exposición en diferentes contextos de habla ha influido en el desarrollo de la competencia?
3. ¿Cómo ha influido el uso de estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la competencia oral?
4. ¿Cómo han influido la personalidad y las características afectivas y la motivación en el desarrollo de la competencia oral?
5. ¿Cómo han interactuado los diferentes elementos entre sí?

Caso 1: Paul, un estudiante dedicado

En el momento de la recolección de datos, Paul tenía 35 años de edad y

era estudiante doctoral proveniente de Europa. Su nivel de dominio del habla inglesa fue calificado como de 9 puntos de acuerdo con las bandas descriptoras de habla IELTS, lo que corresponde a un hablante nativo educado. Sin embargo, su historia revela que ha alcanzado este nivel con mucho esfuerzo.

Contexto. Debido a diversas razones, la familia de Paul no fue el contexto más propicio para el aprendizaje de inglés: “No he tenido alguien que me diga: aprende inglés porque lo necesitarás”, recordó. Al mismo tiempo, tenía un amigo que era una inspiración para él. Este amigo era una persona autodidacta y su ejemplo lo motivó a hacer lo mismo: “Lo puse como un modelo a seguir”.

La cultura de Paul también jugó un papel en el desarrollo de su aptitud en el habla inglesa. Recordó que cuando era un niño solía burlarse de quienes no hablaban bien el inglés. “Yo, de alguna manera, quería ser un tipo diferente, no como aquellos de quienes me burlaba”, dijo. También informó haber sentido vergüenza de hablar inglés en su país a causa de su aprensión por el qué dirán. De esta manera, la cultura influyó en su inhibición hasta cierto punto, pero cuando fue capaz de superar las barreras, jugó un papel motivador para él, instándolo a mejorar con el fin de evitar la vergüenza.

Exposición en diferentes entornos.

La exposición de Paul al inglés se puede dividir en la exposición en entornos formales o educativos y la exposición en un entorno natural, como lo fue su estadía en el AIIAS.

En el entorno formal, el número de horas de exposición al inglés por semana se limitó a una hora de la escuela básica y secundaria y dos horas en la universidad. El método de enseñanza de

los profesores fue el “clásico: reglas y aplicación de las reglas y traducción del inglés a mi lenguaje; prácticamente no hay conversación ni ejercicios de audio”. Esta descripción coincide con el método de traducción gramatical. En los años de estudios universitarios el número de horas y la metodología de enseñanza fueron similares. A pesar de ello, Paul identificó esos tres años en la universidad como “el tiempo de explosión”. Lo que hizo la diferencia en el desarrollo de su manejo del inglés durante esos años fue el requisito de la extensa lectura, la escritura y la oportunidad de hablar con hablantes nativos que visitaron la universidad.

Según Paul, la exposición a la lengua en un entorno natural, como el AIAS, influyó en su desarrollo del habla de una manera positiva, dándole amplia oportunidad de escuchar en inglés a hablantes nativos y conversar con ellos y con otros estudiantes, lo que influyó sobre todo en su fluidez. Dijo: “Antes, anticipando un diálogo en inglés era como: ‘déjame pensar lo que voy a decir’... Ahora, no estoy haciendo eso. Simplemente comienzo a hablar”. La experiencia de Paul parece confirmar la investigación que relaciona la exposición en ambientes naturales con la fluidez oral y la capacidad pragmática (Ellis, 2012).

En resumen, las dos características que parecen ser cruciales para el desarrollo de la competencia oral son la duración de la exposición y las oportunidades de utilizar el lenguaje. Por lo tanto, la cantidad de la exposición y la práctica parecen ser más importantes que el entorno.

Estrategias de aprendizaje. Al analizar las respuestas en el cuestionario de Hashimoto y en la entrevista en relación a las estrategias de aprendizaje, se pue-

de ver que Paul hizo un uso amplio de diversas estrategias. Las estrategias metacognitivas y sociales fueron las estrategias utilizadas con mayor frecuencia. Aunque el uso de estrategias de aprendizaje no implica automáticamente su eficacia, Paul también mencionó cómo estas estrategias fueron útiles para él. Por ejemplo, informó que uno de los elementos cruciales que facilitaron su desarrollo del habla fueron las conversaciones informales. Dijo que trató intencionalmente de hablar con hablantes nativos. De este modo, directa e indirectamente, señaló que las estrategias que empleó fueron eficaces para facilitar su desarrollo de la competencia oral.

Personalidad y características afectivas. Cuando se le preguntó sobre su personalidad, Paul primero se describió como muy introvertido. “Puedo ser muy introvertido, pero si tengo el medio ambiente puedo ser muy extrovertido”, explicó. Cuando se siente cómodo, es capaz de tomar ventaja de su lado extrovertido e interactuar más con la gente; y la interacción se ha conectado con beneficios en el “uso comunicativo del lenguaje, especialmente la fluidez” (Ellis, 2012, p. 676).

La ansiedad no es parte de las características afectivas de Paul y, en cuanto a hablar inglés, no presentaba ansiedad en el momento de este estudio, hecho que también informó en el cuestionario de Hashimoto. La experiencia laboral de Paul, que le requirió interactuar con muchas personas, influyó en su autoconfianza y ausencia de ansiedad al hablar en público, según él mismo indicó.

En cuanto a la voluntad de tomar riesgos, Paul se considera una persona aventurera. “Puedo tomar riesgos”, “me gusta largarme”, “si me das algo difícil me gusta”, dijo. La toma de riesgos a

menudo se ha visto como un rasgo de buenos estudiantes de idiomas (Gass y Selinker, 2008), y este es el caso de Paul.

Expresiones como “yo sabía que podía hacerlo mejor”, “si no soy el primero, no me importa” y “puedo dar la impresión de que soy un hablante nativo”, testifican de la alta autoestima global de Paul. Del mismo modo, en el cuestionario de Hashimoto él se considera como ciento por ciento competente para hablar inglés en todas las situaciones enumeradas allí, lo cual da testimonio de una muy alta confianza en sí mismo. De acuerdo con la teoría de la atribución (Weiner, 1985), la creencia en la propia capacidad realmente puede afectar el éxito final. Esta parece ser la experiencia de Paul. Creía que tenía la capacidad de hablar bien inglés y esa creencia lo motivó a trabajar duro y, finalmente, a tener éxito.

Motivación. La motivación es uno de los dos elementos que “ha generado los predictores más consistentes del éxito en el aprendizaje de una segunda lengua” (Dörnyei y Skehan, 2003, p. 589). Aun cuando es difícil determinar si la motivación es el elemento más importante para el aprendizaje del inglés, en la experiencia de Paul está claro que ha sido crucial.

1. Motivación intrínseca. La motivación de Paul fue principalmente intrínseca. Él dijo: “Soy competitivo”, “tuve la determinación de aprender”, “la abracé con pasión”. Incluso mencionó que tuvo la falta de apoyo de sus padres, pero trató de demostrarse a sí mismo que podía tener éxito. Hablando de un amigo, dijo: “Él era realmente ese tipo de persona autodidacta; era mi modelo”. A partir de sus propias palabras, está claro que el aprendizaje del inglés era un objetivo personal, no una imposición externa.

Se ha encontrado que este tipo de motivación tiene un mayor impacto sobre el aprendizaje que el impulsado por incentivos externos (Brown, 2007a).

2. Orientación instrumental. Para Paul, el inglés era una herramienta para lograr otros objetivos, como el crecimiento profesional, oportunidades profesionales y el trabajo misionero. El “inglés no era atractivo en sí mismo”, mencionó. Por lo tanto, la orientación de la motivación de Paul se puede describir como instrumental. No estaba motivado por aprender inglés con el fin de integrarse en la cultura de los hablantes nativos. A pesar de ello, su actitud hacia los hablantes nativos de inglés y su cultura fue positiva y flexible y probablemente eso también haya influido positivamente en el desarrollo del lenguaje de Paul.

3. Variaciones de intensidad motivacional. Algunos autores están de acuerdo en que el impacto de la motivación en el desarrollo del lenguaje depende más de la intensidad que de la orientación o el tipo de motivación (Celce-Murcia et al., 1996). Paul informó experimentar cambios en la intensidad de su motivación en relación con el aprendizaje del inglés, dándose su período de mayor motivación durante su estancia en el AI-IAS, a pesar de que no coincidió con el “tiempo de explosión” en su experiencia de aprendizaje. Varias explicaciones pueden resolver esta aparente contradicción. Una puede ser que la motivación no fue el elemento más importante para su desarrollo del lenguaje. Otra puede ser que Paul experimentó una mejora importante durante su estancia en el AI-IAS que coincidió con el pico de su motivación. Una tercera explicación podría ser que durante su estancia en el AI-IAS no mejoró tanto como durante sus años universitarios, simplemente porque su

nivel de competencia ya era alto cuando llegó al AIIAS. Sin embargo, parece claro que la necesidad de utilizar el idioma que experimentó en el AIIAS influyó en su motivación.

Interacciones entre los elementos.

A pesar de que algunas de las relaciones entre los diferentes elementos que forman parte de la historia de Paul como estudiante de inglés ya se han mencionado indirectamente, puede ser productivo examinar con más detalle cómo los elementos han interactuado, afectando, como resultado, el desarrollo de la competencia oral de Paul. Un elemento que influyó en otros fue su personalidad que, por ejemplo, influyó en su deseo de comunicarse. Explicó que si su lado flemático se activaba, no hablaba mucho con la gente; pero si su lado colérico era predominante en una determinada situación, actuaba de forma diferente. La personalidad de Paul también afectó su disposición a asumir riesgos. Dijo: “Soy aventurero”. Por lo tanto, él vio su disposición a asumir riesgos como un rasgo de su personalidad. Además, identificó la competitividad como parte de su personalidad, la cual afectó, a su vez, su motivación. “Me gusta estar entre los mejores”, dijo. La personalidad de Paul también afectó sus opciones con respecto a las estrategias de aprendizaje, destacando las estrategias sociales.

Otro elemento influyente fue su autoestima. La buena autoestima de Paul lo ha motivado, como cuando dijo: “Yo sabía que podía hacerlo mejor” y “traté de hacerlo lo mejor posible”. Sin lugar a dudas, su alta autoestima y su confianza en sí mismo con respecto a sus habilidades para hablar también influyeron en su voluntad de asumir riesgos y en su falta de ansiedad del lenguaje.

Los diferentes tipos de exposición también influyeron. Por un lado, la actitud de los profesores hacia los estudiantes y los métodos de instrucción afectaron la motivación de Paul al principio. Él dijo: “Probablemente habría apreciado mucho si hubiéramos salido de la sala de clase y hecho algo con el inglés y no simplemente permanecer allí y tomar notas”. Por otro lado, las oportunidades de utilizar el lenguaje incrementaron la autoconfianza de Paul con respecto a sus habilidades para hablar, reduciendo al mismo tiempo su ansiedad del lenguaje. Por último, como se señaló anteriormente, las oportunidades de utilizar el lenguaje también elevaron su motivación para aprender inglés.

En resumen, los elementos que influyeron en mayor medida fueron la personalidad, la autoestima y la exposición a la lengua en diferentes entornos. Una característica común de todos los elementos es que están relacionados con la actitud. La personalidad, la autoestima y la exposición al inglés en diferentes escenarios parecen haber influido en la actitud de Paul hacia el aprendizaje del inglés.

Resumen de la experiencia de Paul. En el análisis de la experiencia de Paul, en cuanto a su desarrollo de la competencia oral, parece que hay un elemento que se repite constantemente: la motivación. Su determinación para aprender inglés le hizo encontrar maneras de mejorar sus habilidades lingüísticas. Esto es evidente en sus estrategias de aprendizaje del idioma preferidas: metacognitivas. Él tenía un objetivo claro en mente y se esforzó constantemente para lograrlo. El contexto no siempre fue ideal, pero su intenso deseo de aprender inglés lo mantuvo enfocado.

También hubo otros elementos que ayudaron a Paul a desarrollar un nivel de competencia oral alto. Fue expuesto a la lengua inglesa en diferentes entornos que lo beneficiaron en diferentes aspectos. Sus características personales le ayudaron a aprovechar las diferentes oportunidades de mejorar sus habilidades para hablar. Cuando se le preguntó sobre los elementos más importantes que facilitaron su desarrollo del dominio del habla, mencionó conversaciones informales, oportunidades para hablar por largos períodos y escuchar a los hablantes nativos. De este modo, en dos palabras lo que hizo el aprendizaje de Paul exitoso fue la motivación y la práctica.

Caso 2: Mark, un estudiante informal

Cuando este estudio se llevó a cabo, Mark era un estudiante de doctorado de 37 años de edad, con un dominio de habla del inglés de 9 puntos, de acuerdo con los descriptores de bandas de habla IELTS. Proviene de un país africano que tiene dos idiomas oficiales: francés e inglés. El francés es la lengua dominante y el inglés solamente se habla en algunas regiones de ese país. Mark viene de la parte francesa del país y su contacto con el inglés fue limitado hasta su adolescencia.

Contexto. En el país de Mark se hablan 250 idiomas. Sus padres hablaban diferentes idiomas y, en cierta medida, aprendió a hablarlos. Además del idioma oficial, en el lugar donde se crió se hablan otras dos lenguas y reconoció que estar expuesto a este entorno multi-lingüístico lo puso en una posición ventajosa para aprender otros idiomas. Más aun, el reconocimiento del inglés como una de las lenguas oficiales del país ayudó a Mark a verlo como importante.

A pesar de ello, mencionó que “el bajo valor que se colocaba al inglés” fue uno de los elementos que le impidió tomar el máximo provecho de las clases. “El inglés no era muy apreciado por los estudiantes”, dijo, ni tampoco en el país en general. “El inglés está ahí, pero en el fondo...”. “El bilingüismo ha estado solo en los periódicos, en las leyes, pero no en la práctica. Ahora, está siendo cada vez más impuesto”, dijo.

En cuanto al contexto más próximo de Mark, reconoció que no tuvo mucha exposición al inglés. Recordó: “No tuve personas que hablaran inglés en mi infancia”. Sin embargo, dijo que tiene dos tíos que hablan bien el inglés. Refiriéndose a uno de ellos, dijo: “Mi tío..., una especie de modelo a seguir, estudió en los Estados Unidos y hablaba bastante fluido en ambos idiomas... Creo que me ayudó también”.

Exposición en diferentes entornos. El desarrollo de la aptitud oral de Mark fue influenciado por la exposición en ambos tipos de contextos (formales e informales). A pesar de que considera que las clases de inglés en la escuela secundaria no fueron eficaces, es probable que establecieron una base para la exposición informal que recibió después. Durante ese tiempo, las clases de inglés se limitaban a 2 ó 3 horas a la semana en salones muy concurridos. A pesar de que los maestros eran hablantes nativos de inglés y utilizaban únicamente inglés como medio de instrucción, Mark recordó lo siguiente: “Eso no fue suficiente, ya que la mayoría de las veces no podías hablar....No tenía suficiente contacto con la lengua”. El método de enseñanza era básicamente la instrucción directa y el enfoque del plan de estudios era la gramática y el vocabulario.

En su caso, parece que la exposición informal fue determinante para su desarrollo del lenguaje. Él dijo: “Mi formación no fue muy formal... No me sentaba a estudiar el idioma. Creo que fue más aprender haciendo”. Por otra parte, cuando se le pidió que señalara la época en que aprendió inglés o cuando él empezó a hablar inglés, dijo: “Solo sé que está ahí, que está en mí... No hay un tiempo específico”. El hecho de que le resultó difícil identificar el período específico cuando aprendió la lengua puede explicarse por la forma en que aprendió inglés, adquiriendo el lenguaje sin ser totalmente consciente del proceso. Hubo tres formas principales mediante las cuales estuvo expuesto de manera informal al idioma: ver televisión, leer y participar en actividades de la iglesia. Los elementos más importantes que influyeron en su desarrollo fueron “escuchar y luego leer —tanto en silencio como en forma audible— y luego hablar; tenía que practicar el idioma; la escritura ocupa el último lugar”. En otras palabras, su proceso de aprendizaje incluyó una combinación de recepción de información y oportunidades de utilizar el lenguaje que, según la investigación, son elementos necesarios para la adquisición exitosa del lenguaje (Long, 1983; Montgomery y Eisenstein, 1985; Swain, 1985).

Estrategias de aprendizaje. El uso general de las estrategias de aprendizaje fue moderado. Mark dijo que aprendió acerca de las estrategias de una manera formal en el AIIAS. Sin embargo, antes “las utilizaba sin saber”. Las estrategias metacognitivas fueron el grupo preferido de estrategias de Mark y las afectivas el grupo con menor frecuencia de utilización. Puesto que no experimentó ansiedad o inhibición respecto de hablar en inglés, no tuvo necesidad de utilizar es-

trategias para manejar sus sentimientos.

Entre todas las estrategias, ver televisión, leer, hacer resúmenes, utilizar nuevas palabras en oraciones y buscar maneras de mejorar fueron indicados como sus estrategias de aprendizaje preferidas. Es interesante que las dos estrategias que señaló como las más importantes para su dominio del habla —mirar televisión y leer— implican solo el uso de las habilidades receptivas. Esto parece confirmar la hipótesis de recepción de información de Krashen (1981), quien sostiene que la entrada es el único elemento necesario para la adquisición del lenguaje. Sin embargo, durante la entrevista también mencionó que tuvo amplias oportunidades para usar el lenguaje. De acuerdo con la hipótesis de uso del lenguaje de Swain (1985), la producción del alumno es una parte importante del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, parece que la escucha y la lectura proveyeron de una buena cantidad de información y sirvieron de base para la posterior utilización del lenguaje.

Personalidad y características afectivas. Mark parece cumplir con todas las características de personalidad y afectivas relacionadas con el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. Es algo extrovertido, ya que dijo: “Puedo ser muy tranquilo”, pero al mismo tiempo, dijo “me gusta estar con la gente”. En cuanto a la ansiedad, mencionó que nunca está ansioso cuando habla en inglés: “Se necesita mucho para que me ponga nervioso” y “no recuerdo haber estado nervioso al hablar inglés”.

Varios autores han hecho hincapié en la importancia de las oportunidades de utilizar el idioma para la adquisición del lenguaje (Montgomery y Eisenstein, 1985; Montgomery y Long, 1983; Swain, 1985). Mark es el tipo de alumno que suele iniciar una conversación. En el

cuestionario de Hashimoto, informó un ciento por ciento de voluntad de comunicarse en 17 de los 20 ítems.

En relación con la inhibición, la investigación señala que el éxito en el aprendizaje de idiomas en general se relaciona con la baja inhibición, la apertura y la vulnerabilidad (Ehrman, 1993, 1999). La experiencia de Mark está en consonancia con este tipo de investigaciones. Dijo: “Nunca me he sentido intimidado para hablar con un nativo”. Aseguró que no tiene inhibiciones con respecto a cometer errores, lo cual ha facilitado sus interacciones sociales e, indirectamente, influido en el desarrollo de su aptitud oral.

Además, Mark comentó: “Soy realmente muy aventurero...Creo que el espíritu de indagación me ha ayudado con el inglés“. También relacionó su espíritu inquisitivo con su pasión por la lectura, que fue la segunda estrategia de aprendizaje más importante para él. Por lo tanto, es evidente que la disposición de Mark de asumir riesgos ha facilitado el desarrollo de la competencia oral.

La autoestima y la autoconfianza han sido consideradas como elementos causales para el éxito en general (Weiner, 1985) y para la competencia oral en particular (Heyde, 1979). En el cuestionario de Hashimoto, Mark se describe a sí mismo como ciento por ciento competente en prácticamente todas las situaciones que se presentan allí. Durante la entrevista dijo: “Sabía que podía hacer todo bien en todas las materias” y “sabía qué decir y cómo decirlo la mayor parte del tiempo”. También dijo que nunca se consideró incapaz de hablar bien inglés. Otro aspecto interesante relacionado con su autoestima es que dijo que tiene facilidad para aprender idiomas y que su nivel de inteligencia

le ha ayudado mucho en su experiencia de aprendizaje. Así, la historia de Mark apoya la idea de que una alta autoestima y la confianza en sí mismo crean la vía para el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

Motivación. Con el fin de aprender un segundo idioma, es necesario tener algún tipo de motivación. En cuanto a la motivación de Mark se pudo ver lo siguiente:

1. Motivación intrínseca: la frase “tengo motivación intrínseca” se repitió cuatro veces durante la entrevista. “Me encantan los idiomas en general, pero más el inglés” fue también repetida cuatro veces. A esta motivación llamó “pasión por el inglés”.

2. Orientación instrumental: Mark reconoció que “quería estudiar en los Estados Unidos”. Este objetivo personal lo llevó a tomar el examen de inglés como lengua extranjera. Incluso, sin ningún entrenamiento especial antes del examen, obtuvo una puntuación alta, lo cual aumentó su motivación como estudiante de idiomas. Otro elemento que reforzó la motivación de Mark fue la importancia de la lengua en el entorno de la Iglesia Adventista. Dijo: “Crecí sabiendo que mi iglesia, la cual es el 90-95% de mi vida, mi medio ambiente, habla inglés, utiliza inglés todo el tiempo”.

3. Orientación integradora: Aparte de la motivación intrínseca y la orientación instrumental, su actitud hacia hablantes nativos de inglés y su cultura también influyeron en su motivación para aprender el idioma. Describió estos sentimientos con estas palabras:

Creo que en algún lugar dentro de mí me comporté como si fuera un nativo. No sé cómo explicarlo. No pienso en mí mismo como una persona de habla francesa que está aprendiendo

inglés. Desde que recuerdo, el inglés siempre ha sido mi lengua.

Cuando se le preguntó sobre la razón de esta experiencia mencionó: “Puedo aceptar fácilmente otras culturas”. Hablando específicamente acerca de la cultura de los hablantes nativos, dijo: “Creo que es parte de mí. En general, creo que soy como ellos, en el sentido de que si yo hablo, ellos entienden y si ellos hablan, yo entiendo”. La historia de Mark está en línea con el modelo de Schumann (1986) de aculturación. “El modelo predice que los estudiantes adquieran el idioma de destino en la medida en que se acultura al grupo de lengua de destino” (p. 379). Parece que Mark abrazó la cultura hasta el punto de sentirse parte de ella, facilitando, de este modo, su desarrollo del lenguaje.

4. Variaciones de intensidad motivacional. Cuando se le pidió a Mark que calificara la intensidad de su motivación para aprender inglés en una escala del uno al diez, respondió: “11”. También dijo: “Tengo una motivación intrínseca que no cambia” y “no recuerdo haber perdido la motivación”. Probablemente debido al hecho de que la motivación de Mark tenía sus raíces en un auténtico deseo de aprender el idioma, la intensidad no cambió a lo largo de su aprendizaje.

Interacciones entre los elementos. En repetidas ocasiones, Mark dijo que fue su motivación intrínseca la que lo hizo un estudiante de inglés exitoso y lo que hizo una diferencia entre él y sus compañeros de clase de la escuela secundaria. Además, la motivación intrínseca de Mark lo llevó a pasar un número significativo de horas escuchando y leyendo materiales en inglés. De ese modo, su motivación influyó en sus opciones con respecto a la utilización de

estrategias de aprendizaje y en la intensidad de la exposición a la lengua.

La autoestima y la confianza en sí mismo también pueden ser vistos como elementos que influyeron en el desarrollo de la competencia oral de Mark, ya que

los que tienen una mayor autoestima y fuerza del yo son más capaces de resistir las amenazas a su existencia y por lo tanto sus defensas son más bajas. Los que tienen una autoestima más débil mantienen paredes de inhibición para proteger lo que se auto-percibe como un yo débil o frágil, o una falta de confianza en sí mismo en una situación o tarea. (Brown, 2007a, pp. 157-158)

Es evidente que Mark tiene alta autoestima y alta confianza en sí mismo respecto de hablar inglés. Por lo tanto, se puede inferir que estas han influido sobre la inhibición, la ansiedad del lenguaje, el deseo de comunicarse, la voluntad de tomar riesgos y la actitud hacia los hablantes nativos y su cultura, lo que facilitó el desarrollo del dominio del habla.

La personalidad también ha influido en la experiencia de Mark como estudiante de idiomas. Mencionó: “Me gusta estar con la gente”, “puedo aceptar fácilmente otras culturas” y “estoy muy preocupado por cómo la otra persona se sentiría”. Por lo tanto, su personalidad ha influido en su actitud hacia la cultura de destino y creado situaciones de exposición a la lengua. En resumen, la motivación, la autoestima y la personalidad fueron tres elementos que influyeron de una manera indirecta en el desarrollo de la competencia.

Resumen. Para concluir, el elemento más importante para el desarrollo de la aptitud del habla de Mark, de acuerdo con su propia apreciación, fue su motivación intrínseca. Palabras como amor,

pasión e interés representaron un tema común en su historia. Por otra parte, Mark identificó tres estrategias que facilitaron el desarrollo de su aptitud del habla de una manera fundamental.

En orden de importancia, la primera fue ver televisión. Hubo un período de aproximadamente cinco años de su vida que pasó un considerable número de horas viendo la CNN cada día. Dentro de ese lapso de tiempo, sin embargo, el primer año fue probablemente el fundamental, ya que mencionó que, después de alrededor de un año de empezar a ver televisión, se le pidió que tradujera en la iglesia y hablara con diferentes personas. Por lo tanto, parece que este período intensivo de escuchar le dio la información necesaria para comenzar a hablar con la suficiente confianza, hasta el punto de recordar haberse sentido nervioso por cometer errores. La segunda estrategia identificada como importante para su desarrollo fue la lectura. Recordó haber leído extensamente en inglés, en silencio y en voz alta. Según Krashen (1989), la lectura es el método más eficaz e interesante para aprender nuevo vocabulario. Más recientemente Wa-Mbaleka (2008) llevó a cabo un meta-análisis sobre los efectos de la lectura en el aprendizaje de un segundo idioma y llegó a la conclusión de que la lectura mejora la adquisición de vocabulario. Del mismo modo, Koda (2004) propone que

la lectura... es el producto de un sistema de procesamiento de información complejo, que incluye una constelación de operaciones mentales estrechamente relacionadas... Estos componentes de la destreza de forma interactiva facilitan la percepción, la comprensión y la memoria de la lengua presentada visualmente. (p. 19)

La tercer estrategia fue aprovechar las oportunidades para hablar. La experiencia de asistir a una iglesia bilingüe y servir a la iglesia le dio muchas oportunidades de usar el lenguaje, lo que le ayudó a pulir sus habilidades de conversación. La hipótesis del uso del lenguaje de Swain (1985) y la hipótesis de interacción de Long (1983) subrayan la importancia de la producción del lenguaje como un aspecto esencial del desarrollo del mismo. En resumen, Mark aprendió a hablar inglés al escuchar, leer y hablar (practicar), porque era un apasionado de la lengua.

Tercer caso: Mary, una estudiante entusiasta

Cuando Mary fue entrevistada, tenía 33 años de edad y era estudiante del programa de maestría. Proviene de América del Sur y su dominio del habla inglesa ha sido calificado con 8,7 puntos, según los descriptores de bandas de habla del IELTS. La historia de Mary revela cómo, a pesar de muy poca exposición a la lengua de destino en un entorno natural, le fue posible lograr un alto nivel de dominio del habla.

Contexto. El entorno en el que Mary pasó toda su vida antes de ir al AIAS fue América del Sur. “En América del Sur no tenemos muchas oportunidades para hablar [inglés]”, dijo ella. Sin embargo, fue capaz de encontrar algunas oportunidades de hablar inglés en diferentes etapas de su proceso de aprendizaje: con un estudiante misionero, cuando tenía 12 años de edad y en la escuela secundaria, con algunas amigas. Así, a pesar de que no había muchas oportunidades para hablar inglés, Mary aprovechó las que se le presentaron.

Los padres de Mary jugaron un papel crucial en su desarrollo del inglés. “Mis

padres fueron muy importantes porque creyeron en mí”, ella dijo. Tuvieron la visión de que Mary estudiara inglés, la apoyaron y elogiaron sus esfuerzos. Mary consideró la influencia de sus padres como uno de los elementos más importantes que afectaron su dominio del habla.

El entorno de la escuela secundaria de Mary también fue muy alentador, ya que saber inglés era “considerado como algo genial en mis años de adolescente”. Además, el ejemplo de algunas amigas que eran competentes en inglés aumentó su deseo de aprender ese idioma.

Más tarde, cuando se trasladó a un país diferente, el medio ambiente también fue positivo para su experiencia de aprendizaje. Cuando llegó, la gente asumió que tenía un nivel muy alto de competencia y “esto redujo mi nivel de ansiedad, porque yo era considerada una autoridad, tal vez, y ellos no tenían nadie con quien compararme... Creo que me sentí menos ansiosa con las personas menos competentes que yo”, recordó. Más tarde, en el AIIAS, el ambiente era positivo porque a pesar de que ya había desarrollado un alto nivel de dominio del inglés, se encontró con muchas oportunidades para seguir mejorando.

Exposición en diferentes entornos.

La exposición en entornos formales de Mary se puede dividir en tres etapas. En primer lugar, las clases de inglés en el instituto privado, cuando tenía entre 8 y 9 años de edad, se basaban en juegos, canciones, actividades que utilizaban un libro y audiolibros para niños. Ella recordó: “Nosotros no teníamos que hablar mucho”, pero “creo que [el método de enseñanza] era considerablemente avanzado”. En segundo lugar, las clases de inglés en la escuela secundaria, en donde se cantaba en inglés, se escuchaban

grabaciones de partes de la Biblia y se las memorizaba y se pasaba algún tiempo haciendo ejercicios de gramática. Sin embargo, dos problemas para el aprendizaje del inglés en las clases en la escuela secundaria fueron el tamaño del grupo y las diferencias que los estudiantes tenían en su conocimiento previo del inglés. En cuanto a la tercera etapa de la exposición formal de Mary al inglés, cuando tenía 26 años de edad, dijo: “El enfoque era excelente... Aprendí mucho”. Tenían actividades utilizando un libro y miraban películas y comedias en inglés. Además, leían libros clásicos y tenían discusiones acerca de ellos en los exámenes.

En cuanto a la exposición informal, Mary tuvo diferentes oportunidades de utilizar el lenguaje y también se propuso buscar otras maneras de mejorar sus conocimientos del inglés. Además, fue expuesta informalmente al inglés por medio de lecturas, canciones, vídeos y estudio de la gramática.

La combinación de la exposición formal e informal al inglés por parte de Mary parece haber facilitado su desarrollo del dominio del habla. Al comparar el número de horas de contacto, la exposición informal parece superar a la exposición formal. Sin embargo, la exposición formal parece haber jugado un papel importante en aclarar conceptos y aumentar la motivación de Mary. En la mayoría de los casos, los métodos descritos por Mary son similares a los de la instrucción centrada en la forma que varios autores consideran que es el método de enseñanza más eficaz (Lightbown y Spada, 1993; Long, 2000; Nassaji y Fotos, 2011; Schmitt, 2010). El hecho de que Mary siempre encontró amigos para hablar en inglés confirma la investigación que hace hincapié en la importancia de las oportunidades de utilizar

el idioma de manera informal fuera del aula (Montgomery y Eisenstein, 1985). Por lo tanto, ambos tipos de exposición al inglés fueron importantes para el desarrollo de la competencia oral de Mary y facilitaron el aprendizaje cuando se combinaron.

Estrategias de aprendizaje. Mary hizo amplio uso de diferentes tipos de estrategias de aprendizaje. De acuerdo con sus respuestas en el cuestionario SILL y durante la entrevista personal, no hubo un grupo de estrategias que ella no empleara. Usó intencionalmente diferentes estrategias de aprendizaje para mejorar sus habilidades en inglés. El grupo de estrategias que más utilizó fueron las estrategias cognitivas, seguidas de las metacognitivas. En comparación con los otros grupos de estrategias, las estrategias de memoria fueron las que Mary usó con menor frecuencia, de acuerdo con sus respuestas al cuestionario.

Personalidad y características afectivas. Como se mencionó anteriormente, Mary se considera extrovertida. Ella dijo: “No tengo miedo de compartir mis sentimientos o lo que estoy haciendo. Me considero bastante transparente. Lo que siento, lo digo. Me encanta hablar”. Según su análisis, estas características han facilitado el desarrollo de su competencia oral debido a que no tenía miedo de hablar y de cometer errores. Sin embargo, dijo que no siempre fue extrovertida. “Cuando era niña, era más tímida, pero a través de los años, no sé, me hice más extrovertida”. Su disposición a hablar con extraños o en público, sin embargo, varía de acuerdo con la situación.

En cuanto a la autoestima y la confianza en sí misma, Mary dijo: “He estado toda mi vida muy segura de mí

misma”. “Nunca dudé de que podía lograr algo”. Específicamente hablando de sus habilidades para hablar inglés, mencionó: “Me considero muy capaz de hablar inglés cualesquiera que sean las circunstancias”. También mencionó que los cumplidos y elogios de sus padres y un examen exitoso de inglés que tomó en la preparatoria contribuyeron a su autoestima y autoconfianza.

En el cuestionario de Hashimoto, Mary reportó haber experimentado algún nivel de ansiedad en todas las situaciones, especialmente al hablar en público. Cuando se le preguntó sobre la razón de su ansiedad al hablar con amigos, ella explicó: “Soy perfeccionista... Incluso si estoy segura de mí misma, no quiero equivocarme”. Curiosamente, para Mary, la ansiedad influyó en su dominio del habla de manera positiva y negativa. En el lado positivo, la ansiedad le ayudó a estar más alerta y obtener mejores resultados. Por otra parte, en situaciones de estrés, la ansiedad la llevó a hablar más rápido y, como consecuencia, cometer más errores. El efecto aparentemente incongruente de la ansiedad en el dominio del habla reportado por Mary puede explicarse por el nivel de ansiedad experimentada. “Tanto demasiada como poca ansiedad pueden dificultar el proceso de aprendizaje exitoso de una segunda lengua” (Brown, 2007a, p. 163).

En cuanto a la inhibición, informó que se sentía insegura en algunas ocasiones, especialmente cuando percibía que había otras personas más competentes. “Sentía vergüenza porque eran mucho mejores que yo. Por lo tanto, trataba de aprender de ellas, de escucharlas, de prestar atención”, dijo refiriéndose a sus amigas en la escuela secundaria. Así, a pesar de que la inhibición no le impidió totalmente animarse a hablar, la llevó a

ser más prudente, evitando situaciones vergonzosas.

Motivación. Sin exposición al inglés en un entorno natural hasta su traslado al AIIAS y con un número limitado de horas de instrucción en inglés, fue su motivación la que hizo que buscara otras maneras de entrar en contacto con la lengua.

1. Motivación extrínseca e intrínseca: a pesar de que Mary no se vio obligada a aprender inglés, tampoco fue su iniciativa. Durante la adolescencia, la motivación para aprender inglés también fue impulsada por fuerzas externas. Más tarde, cuando decidió estudiar por sí misma, su motivación se convirtió en mayormente intrínseca. La fuerza principal para aprender inglés fue su deseo personal: “Cuando era adolescente, decidí [estudiar inglés] por mi cuenta; fue mi decisión, mi tiempo... Yo diría que fue el punto crucial”. Evidentemente, la experiencia de Mary confirma la idea de que la motivación intrínseca impacta el aprendizaje de una manera más profunda que la motivación extrínseca (Brown, 2007a). Parece que la motivación extrínseca tiene su lugar cuando el alumno es todavía joven e inmaduro, pero más tarde en la vida, es necesaria la motivación intrínseca para lograr mayores niveles de competencia.

2. Orientación instrumental: mas allá del requisito de inglés en la escuela secundaria, la motivación de Mary no estuvo orientada hacia un objetivo práctico, como pasar una prueba de acceso o una promoción. En el cuestionario de Hashimoto dijo que su interés de aprender el idioma para el empleo fue moderado. Además, la motivación de Mary tampoco estaba orientada a integrarse con la cultura de los nativos. Ella dijo: “No aprendo inglés porque quiero ser americana... Quiero sonar como ellos...

tal vez porque esto es el ciento por ciento de lo que quiero lograr... Se trata solo del idioma”. Incluso mencionó que había algunas características de la cultura de los nativos que no le gustaban. Por lo tanto, la actitud de Mary hacia esa cultura fue equilibrada.

3. Variaciones de intensidad motivacional: cuando se le pidió a Mary que evaluara la intensidad de su motivación en una escala del uno al diez, indicó una nota de nueve. Ella dijo: “Tal vez podría haber pasado más horas aprendiendo inglés, pero supongo que estaba bastante automotivada”. Al mismo tiempo, expresiones como “yo haría mi mayor esfuerzo todo el tiempo”, “tal vez me estaba exigiendo demasiado” y “quería sacar el mayor provecho”, muestran que Mary estaba muy motivada para lograr un alto nivel de dominio del inglés. En cuanto a la intensidad de la motivación a lo largo de su de aprendizaje, Mary dijo que consideraba que su motivación fue siempre la misma, a pesar de que las oportunidades fueran diferentes. “Traté de tomar lo mejor de las oportunidades que tenía a cada paso”, explicó.

Como conclusión de esta sección, mientras que la motivación extrínseca fue importante especialmente al comienzo de su aprendizaje, la motivación intrínseca fue clave para su éxito posterior. En cuanto a las orientaciones motivacionales instrumentales e integradoras, Mary no experimentó ninguna de ellas de una manera fuerte. Sin embargo, independientemente del tipo y la orientación de la motivación de Mary, la intensidad fue consistentemente alta a lo largo de su proceso de aprendizaje, lo que afectó su aprendizaje de una manera positiva. Este aspecto de la motivación de Mary resalta la idea de que la intensidad es más importante que el tipo y la

orientación de la motivación para el éxito (Celce-Murcia et al., 1996).

Interacciones entre los elementos.

Al analizar los diferentes elementos relacionados con el desarrollo de la competencia oral de Mary, se observa que algunos de ellos tuvieron una influencia importante. Tres de esos elementos en la experiencia de Mary son la personalidad, el contexto y la motivación.

La personalidad de Mary fue claramente importante para el desarrollo de su competencia oral. “Soy perfeccionista”, dijo. Es una persona orientada al logro y esa característica influyó en su experiencia de aprendizaje de manera positiva y negativa. Por un lado, dijo que ser perfeccionista aumentó su ansiedad y la inhibición sobre todo al principio. Por otro lado, esa misma característica la llevó a hacer todo lo posible en las clases y fuera del aula. Al mismo tiempo, su extroversión también facilitó la oportunidad de usar el idioma en situaciones informales.

Otro elemento que influyó indirectamente en el desarrollo del lenguaje de Mary fue el contexto. Como se mencionó anteriormente, los padres de Mary influyeron en su motivación y autoconfianza, junto con sus amigos y maestros. Por otra parte, mencionó que admiraba a aquellas amigas que podían hablar bien el inglés y que eso la motivó a esforzarse para ser como ellas.

Por último, la motivación de Mary, sin duda, influyó en el desarrollo de su competencia oral, aunque de una manera indirecta. Su fuerte motivación para aprender inglés la llevó a buscar diferentes maneras de exponerse a la lengua. Es interesante que, a pesar de que ella se consideraba extrovertida, dedicó mucho tiempo a leer y estudiar por sí misma. Por lo tanto, su motivación influyó en

su uso de estrategias de aprendizaje y su exposición a la lengua.

Resumen. La razón por la cual Mary alcanzó un alto nivel de competencia oral es porque estaba muy motivada. Realmente quería hablar como un nativo, por lo cual dedicó tiempo y esfuerzo para lograr ese objetivo. La respuesta a cómo lo hizo se encuentra en el hecho de que ella utilizó todo tipo de estrategias de aprendizaje. Algunas de las que mencionó, especialmente durante la entrevista, fueron leer, estudiar vocabulario, fonética y gramática, ver videos y hablar con amigos. Por último, otros elementos que contribuyeron al desarrollo de la competencia oral de Mary fueron su autoconfianza, su extraversión, el apoyo de sus padres y amigos y las oportunidades de aprendizaje que tuvo. De este modo, Mary tuvo éxito porque tuvo motivación, tuvo características afectivas y de personalidad positivas e hizo un buen uso de diferentes estrategias de aprendizaje.

Discusión

El objetivo de este estudio fue examinar las experiencias de los estudiantes de inglés adultos que han alcanzado un alto nivel de competencia oral. Tres participantes fueron seleccionados intencionalmente de acuerdo con criterios específicos. A pesar de que sus historias son diferentes en muchos aspectos, presentan rasgos comunes que vale la pena explorar.

Contexto

El entorno en el que los participantes aprendieron inglés difiere en muchos aspectos: valoración alta/baja otorgada al idioma inglés, entorno multi/mono lingüístico y apoyo de los padres alto/bajo. Hay un elemento común, sin embargo, en todos los casos: los modelos a

seguir. Todos los participantes tuvieron a alguien a quien admiraban y querían imitar. Todos ellos mencionan que esto fue un elemento importante para su desarrollo del lenguaje. La influencia de modelos de conducta ha sido investigada por los psicólogos. Por ejemplo, la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1968) destaca la influencia de modelos a seguir en el desarrollo de la identidad. Del mismo modo, Bandura (1986) investigó el impacto de los modelos de comportamiento y propuso que las personas aprenden a través de la observación. A pesar de que el presente estudio no se centra en la identidad ni en comportamientos específicos, la influencia que ejerce el ejemplo de otras personas sobre la motivación sigue siendo relevante.

Exposición en diferentes entornos

Los tres participantes fueron expuestos al inglés, tanto en ambientes extranjeros como en naturales. En todos los casos, la exposición a la lengua en un entorno natural tuvo lugar después de que ya habían logrado un alto nivel de competencia del habla en inglés. Por lo tanto, una parte importante de su desarrollo del lenguaje se produjo en un entorno en el que el inglés no se hablaba extensamente e incluyó tanto exposiciones formales —clases— como informales —leer, cantar, ver televisión y hablar con gente.

Con respecto a los maestros y a los métodos de enseñanza, sus experiencias fueron diferentes. Algunos maestros eran hablantes nativos y otros no. Algunos de ellos utilizaron inglés exclusivamente como el medio de instrucción, mientras otros utilizaron también los idiomas locales. Sin embargo, los participantes no le dieron tanta importancia

a estos aspectos como a los métodos de instrucción. Paul y Mark consideraron el método de traducción e instrucción gramatical como aburrido e incompleto. Por otra parte, Mary, que experimentó un método de enseñanza con diferentes actividades, además de enseñanza de la gramática, lo vio como atractivo y eficaz. Las experiencias de los participantes estuvo de acuerdo con la literatura que hace hincapié en la eficacia de un método de enseñanza que incluya el aprendizaje de la gramática dentro de un contexto comunicativo (por ejemplo, Lightbown y Spada, 1993; Long, 2000; Nassaji y Fotos, 2011; Schmitt, 2010). A pesar de los diferentes aspectos a mejorar, en general, los participantes consideraron las clases como útiles, al menos en cierta medida.

Aparte de los maestros y los métodos de enseñanza que facilitaron el aprendizaje en diferentes grados, hubo otros aspectos que también influyeron en la eficacia de la instrucción en la escuela secundaria: el tamaño de las clases y las distintas experiencias previas con el inglés de los estudiantes. Mark recordó clases de 50-60 estudiantes y dijo que no tenían muchas oportunidades de hablar. Paul mencionó que el profesor prestaba atención a aquellos alumnos que ya sabían inglés, sin tener en cuenta al resto. Mary también dijo que los diferentes niveles de inglés de los estudiantes impidieron a los más avanzados un aprendizaje más rápido. Así, las clases grandes y los diferentes conocimientos previos de inglés de los estudiantes impidieron sacar el máximo provecho de las clases en la escuela secundaria.

Por otro lado, la combinación de diferentes tipos de exposición jugó un papel importante en el desarrollo de la competencia oral de los participantes.

Todos los participantes tuvieron clases de inglés en la escuela, como también otras exposiciones informales a la lengua, tales como leer, ver videos y hablar con la gente. Exponerse a la lengua en una variedad de maneras facilitó el desarrollo de diferentes aspectos de la lengua y aumentó la motivación de los participantes.

Un aspecto importante de la exposición, tal como se refleja en los tres casos, fue la intensidad de la exposición. Mientras que la instrucción se limitó a unas pocas horas a la semana, la exposición informal no se limitó a un horario específico. Mary recordó pasar mucho tiempo leyendo y estudiando por sí misma. Mark dijo que pasó un número significativo de horas viendo CNN y Paul mencionó leer extensamente en inglés como uno de los elementos más importantes para el desarrollo del lenguaje. Todos ellos vieron la época en que pasaron una cantidad considerable de tiempo expuestos al inglés como un período crucial para el desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, se puede inferir que la intensidad de la exposición al inglés fue más importante que la diversidad de tipos de exposición.

Por último, como se mencionó anteriormente, la experiencia de vivir en un país donde el inglés se hablaba ampliamente tuvo lugar cuando los participantes ya habían afianzado el manejo del idioma. En el momento en que tuvieron la oportunidad de vivir en un país de habla inglesa, tenían 27, 31 y 32 años, respectivamente. Esa experiencia, sin embargo, sirvió para cristalizar y perfeccionar sus conocimientos del idioma, lo que apoya los hallazgos que relacionan la exposición a la lengua en los entornos naturales con aumentos en la fluidez, el vocabulario y la capacidad narrativa (Collentine y Freed, 2004).

Uso de estrategias de aprendizaje

En cuanto a las estrategias recogidas en el inventario, Mark y Paul, en general, utilizan estrategias moderadamente, mientras que Mary las utiliza con mayor frecuencia. El grupo de estrategias que fue notablemente más importante para todos ellos fue el metacognitivo. Indicaron haber sido conscientes de su proceso de aprendizaje y haber buscado maneras de mejorar. Además, hubo otras estrategias de aprendizaje que todos ellos utilizan con mucha frecuencia, tales como el uso de palabras nuevas en frases para recordarlas y el parafraseo. Estrategias como ver la televisión o videos fueron consideradas como muy importantes para Mark y Mary, pero no tan importantes para Paul. Del mismo modo, Paul y Mary utilizaron estrategias sociales y afectivas, como practicar con otros estudiantes, iniciar conversaciones y tratar de superar su inhibición de cometer errores al hablar, con mayor frecuencia que Mark. Sin embargo, durante la entrevista, todos ellos informaron haber tenido varias oportunidades de hablar inglés y haberlas aprovechado.

En general, hay una estrategia de aprendizaje que todos los participantes señalaron haber usado con mucha frecuencia en el cuestionario y también durante las entrevistas: la lectura extensa. Todos trataron de leer en inglés tanto como les fuese posible y consideraron esta estrategia como muy importante para el desarrollo del lenguaje.

La evidencia es abrumadora de que la lectura por placer —es decir, lectura recreativa de selección propia— es la principal fuente de nuestra capacidad de leer, escribir con un estilo de escritura aceptable, para desarrollar habilidades de vocabulario y ortografía y para manejar construcciones

gramaticales complejas. (Krashen, 2011, p. 23)

Mary y Paul también mencionaron subrayar las palabras nuevas y anotarlas como estrategias que usaron durante la lectura. Esto sugiere que la lectura facilitó la adquisición de nuevas palabras. Del mismo modo, la investigación pone de relieve la importancia de la adquisición de léxico para el aprendizaje de idiomas y el papel crucial de la lectura en ese proceso (Coady, 1997; Krashen, 1989; Wa-Mbaleka, 2008). Por otra parte, el vocabulario representa una parte importante del lenguaje oral, ya que es evidente en los descriptores de bandas de la sección de habla del IELTS, los cuales incluyen el recurso léxico como uno de los cuatro aspectos evaluados. La lectura también facilita el desarrollo del lenguaje, ofreciendo al alumno la posibilidad de visualizar las formas de la lengua en múltiples ejemplos (Koda, 2004). Además, la lectura puede facilitar el desarrollo de la competencia oral cuando se implementa la vocalización, una estrategia utilizada por Mark. La lectura en voz alta también es mencionada por Celce-Murcia et al. (1996) como un método para enseñar la pronunciación. Por lo tanto, la lectura puede facilitar el desarrollo de la competencia oral, proveyendo oportunidades para la adquisición de léxico, la visualización de las formas de lenguaje y la práctica de la pronunciación.

Personalidad y características afectivas

La personalidad y las características afectivas, en general, han sido consideradas aspectos importantes del desarrollo de un segundo idioma. La naturaleza social del habla subraya aun más la influencia de estos elementos sobre el

aprendizaje y el rendimiento. Este estudio se centró sobre todo en la extraversión, el deseo de comunicarse, la toma de riesgos, la inhibición, la ansiedad y la confianza en sí mismo. La mayor parte de estos elementos fueron descritos por los participantes como dependientes de la situación, por lo que su influencia en el desarrollo de la competencia oral no siempre fue fácil de evaluar. Sin embargo, las percepciones de los participantes sobre el impacto de estos elementos en términos de desarrollo de la competencia proporcionan información valiosa.

Existe la creencia general de que la extroversión se correlaciona con la competencia comunicativa. Sin embargo, los estudios no siempre han confirmado esta hipótesis (Brown, 2007a; Ellis, 2012; Gass y Selinker, 2008). Del mismo modo, los participantes de este estudio demostraron una alta competencia comunicativa, pero solo Mary se consideró a sí misma como extrovertida. Paul y Mark consideraron su extroversión como moderada. Sin embargo, ellos indicaron estar activamente involucrados en actividades de la iglesia e interactuar con visitantes a menudo. La teoría interaccionista (Long, 1996) considera la interacción social como crucial para el desarrollo del lenguaje, ya que proporciona al alumno información, oportunidades para la producción y retroalimentación. Así, a pesar de que Mark y Paul no se consideraron como muy extrovertidos, su lado introvertido no impidió la interacción social que facilitó el desarrollo de su aptitud oral.

Otra de las características afectivas que se ha asociado con los estudiantes de idiomas exitosos es el deseo de comunicarse (Rubin, 1975). Mark y Paul informaron, en el cuestionario de Hashimoto, un cien por ciento de voluntad

de comunicarse en prácticamente todas las situaciones descritas y consideraron esta característica como positiva para su desarrollo del lenguaje. En el caso de Mary, su voluntad de comunicarse era moderadamente alta, pero variaba dependiendo de la situación. Por otra parte, mencionó varias veces durante la entrevista que buscaba oportunidades de hablar, sobre todo con hablantes nativos de inglés, como una estrategia de aprendizaje importante para ella. Ella consideró su disposición a comunicarse como una ventaja para ella como estudiante de idiomas. Por lo tanto, las experiencias de los participantes apoyan la idea de que el deseo de comunicarse facilita el desarrollo del dominio del habla.

En estrecha relación con el deseo de comunicarse, la inhibición y la toma de riesgos también desempeñan un papel en el desarrollo de la competencia oral. Mientras que la inhibición puede crear barreras que impiden el aprendizaje, la toma de riesgos implica hacer conjeturas y practicar el idioma, lo cual implica oportunidades de aprendizaje. En general, la desinhibición y la toma de riesgos han sido vistos como elementos que facilitan el desarrollo del lenguaje (Ehrman, 1999; Gass y Selinker, 2008; Rubin, 1975). Por el contrario, Beebe (1983) señaló

que las personas con alta motivación para el logro son, contrariamente a la creencia popular, moderados y no asumen altos riesgos. A estas personas les gusta estar en control y depender de su habilidad. No toman riesgos frívolos, salvajes y no se meten en situaciones sin salida. (p. 41)

En la misma línea, Ely (1986) no encontró conexiones claras entre la toma de riesgos y el éxito a largo plazo. Los tres participantes de este estudio se con-

sideraron aventureros. Sin embargo, Mary y Paul indicaron que habían experimentado inhibición en ciertas situaciones, especialmente cuando consideraban que carecían de los conocimientos necesarios para un buen desempeño. Dijeron que eran cautelosos al principio, escuchando más que hablando. Por lo tanto, su espíritu aventurero con respecto a hablar se asoció con su confianza en sí mismos. Es interesante que Paul, quien mencionó aprender inglés principalmente escuchando, informó que nunca experimentó inhibición al hablar. Esto puede estar relacionado con el periodo de silencio que algunos estudiantes experimentan al principio de su proceso de aprendizaje y que Krashen (1982) calificó como beneficioso para los estudiantes de idiomas. Por último, a pesar de que los participantes afirmaron tomar riesgos moderados, consideraron su disposición a asumir riesgos y la desinhibición como un elemento facilitador para su desarrollo oral.

Los sentimientos de nerviosismo relacionados con el uso de la lengua que se está aprendiendo se han considerado más una característica relacionada con la situación que un rasgo estable. Comúnmente se denomina ansiedad del lenguaje (Brown, 2007a; Lightbown y Spada, 2006). De acuerdo con este punto de vista, los alumnos pueden experimentar diferentes niveles de ansiedad en función de la situación. Los participantes en este estudio reportaron haber experimentado niveles muy bajos o nulos de ansiedad del lenguaje en el momento del estudio. Paul mencionó experimentar ansiedad del lenguaje cuando empezó a aprender inglés, debido a la falta de práctica. Por su parte, Mary consideró su ansiedad como el resultado de su personalidad perfeccionista, idea apoyada por

investigaciones que relacionan la ansiedad con el perfeccionismo (Gregersen y Horwitz, 2002). Ella mencionó que, en algunas situaciones, la ansiedad del lenguaje le proporcionó la tensión necesaria para un buen desempeño, mientras que en otras ocasiones la ansiedad la llevó a cometer más errores, también confirmado en investigaciones sobre el tema (Bailey, 1983; Gregersen 2003). Por lo tanto, las fuentes y la influencia de la ansiedad del lenguaje en el desarrollo de la competencia oral difieren de un caso a otro.

Según el cuestionario de Hashimoto, todos los participantes se evalúan a sí mismos como altamente competentes para hablar inglés. Durante la entrevista, dijeron que se consideraban a sí mismos como estudiantes muy capaces, en general, y en cuanto a hablar en inglés, altamente competentes. Además, consideraron esta característica personal como un elemento de motivación para esforzarse para alcanzar el éxito. En otras palabras, porque creían que eran capaces de hablar inglés, invirtieron tiempo y esfuerzo en el estudio de esa lengua. La experiencia del participante en este sentido apoya la investigación que relaciona la autoestima y la confianza en sí mismo con el éxito en general (Weiner, 1985) y el dominio de habla, en particular (Heyde, 1979).

Motivación

La motivación es un tema recurrente en los tres casos de este estudio. Los participantes mencionaron repetidamente cómo la motivación les ayudó a tomar ventaja de las clases, utilizar diferentes estrategias de aprendizaje como leer y mirar videos y buscar oportunidades para usar el lenguaje. Sus experiencias apoyan claramente la idea de que

la motivación es uno de los elementos más importantes para la adquisición de un segundo idioma (Dörnyei y Skehan, 2003).

En cuanto a los tipos de motivación, los tres participantes experimentaron motivación extrínseca, en cierta medida, ya que el inglés era una asignatura en la escuela. Mary y Paul también tenían algún tipo de motivación extrínseca adicional cuando fueron enviados por sus padres a tomar clases particulares de inglés. Sin embargo, los tres casos experimentaron un fuerte deseo personal de aprender inglés en algún momento después de la pubertad. Todos ellos reconocieron su motivación intrínseca como un elemento crucial para el desarrollo del lenguaje. Esta evidencia apoya la idea de superioridad de la motivación intrínseca sobre la extrínseca, especialmente con respecto a los resultados a largo plazo, tal como fue propuesto por Brown (2007a).

En relación con el tipo de motivación instrumental, los tres participantes mencionaron algunas razones prácticas para aprender inglés. Paul declaró que el inglés era solo una herramienta para lograr otros objetivos personales, como el crecimiento profesional, por ejemplo. Por otra parte, Mary y Mark consideraron el inglés como útil, no solo porque deseaban estudiar en el extranjero, sino también porque sentían que el inglés era práctico. Por lo tanto, la utilidad del idioma para diferentes fines influyó positivamente para aprender inglés.

Siendo que el desarrollo del lenguaje de los participantes se produjo sobre todo en contextos distintos al natural, no tuvieron la necesidad de integrarse a la cultura de destino y sus actitudes hacia los hablantes nativos de inglés y su cultura fueron diferentes. Mary expresó que

le gustaban algunas de las características de la cultura de destino y, al mismo tiempo, no le gustaban otras. Paul mencionó que consideraba la cultura de destino como cualquier otra cultura y Mark dijo que se sentía parte de la cultura de destino. Es difícil, por tanto, llegar a conclusiones acerca de la influencia de la motivación integradora en términos del desarrollo de la competencia oral. Sin embargo, ninguno de los participantes informó tener fuertes sentimientos negativos hacia hablantes nativos del inglés o su cultura, lo cual, según Brown (2007a), habría sido perjudicial para el aprendizaje de idiomas.

Un aspecto de la motivación que fue similar en todos los casos fue la intensidad. Ellos informaron tener una motivación alta, bastante estable, a lo largo del proceso de aprendizaje y consideraron esto como muy importante para el desarrollo del lenguaje. Hubo diferentes factores que influyeron en su motivación, tales como el amor por los idiomas, un espíritu inquisitivo, el deseo de estudiar en el extranjero, el crecimiento personal y profesional, tener modelos a quienes imitar y un entorno multilingüístico, en el caso de Paul. La utilidad del aprendizaje del inglés, sin embargo, fue percibida por los participantes como el factor principal de motivación.

Interacciones entre los elementos

Una característica personal común a todos los participantes fue su orientación hacia el logro. Paul se describió como competitivo. Mary mencionó ser perfeccionista y buscar la excelencia. Del mismo modo, Mark usó la palabra “determinado” al hablar de su personalidad. Este interés persistente para obtener lo mejor de cada situación con el fin de tener éxito fue, obviamente, un elemen-

to de motivación importante para todos ellos.

De la misma manera, la alta motivación de los participantes para hablar inglés también influyó sobre otros elementos. Emplearon varias estrategias de aprendizaje y buscaron oportunidades para la exposición y la práctica. En otras palabras, debido a su alto grado de motivación, no solo aprovecharon las oportunidades que tuvieron, sino que también buscaron nuevas oportunidades de aprendizaje.

Por último, el alto sentido de autoestima y de autoconfianza de los participantes influyeron positivamente en los aspectos afectivos. Todos ellos expresaron que sentirse competentes al hablar inglés los predispuso para comunicarse con otras personas, para tomar algunos riesgos y redujo su inhibición y su ansiedad del lenguaje. Por lo tanto, la autoestima y la confianza en sí mismos facilitaron el desarrollo del lenguaje de los participantes, generando oportunidades para la práctica.

Referencias

- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. En H. W. Seliger y M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury.
- Bailey, N., Madden, C. y Krashen, S. D. (1974). Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 24(2), 235-243. doi:10.1111/j.1467-1770.1974.tb00505.x
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 545-559.
- Beebe, L. (1983). Risk-taking and the language learner. En H. W. Seliger y M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in*

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN ESTUDIANTES

- second language acquisition* (pp. 39-65). Rowley, MA: Newbury.
- Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Ann Arbor, MI: Karoma.
- Braun, V. y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.
- Brown, H. D. (2007a). *Principles of language learning and teaching* (5ª ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007b). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3ª ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47. doi:10.1093/applin/1.1.1
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225-237). New York: Cambridge University Press.
- Collentine, J. y Freed, B. (2004). Learner context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 26*(2), 153-171. doi:10.1017/S0272263104262015
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. y Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En C. Doughty y M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Malden, MA: Blackwell.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning, 23*(2), 245-258. doi:10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x
- Ehrman, M. E. (1993). Ego boundaries revisited: Toward a model of personality and learning. En J. E. Alatis (Ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice and research* (pp. 331-362). Washington: Georgetown University Press.
- Ehrman, M. E. (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 68-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *The study of second language acquisition* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning, 36*(1), 1-25. doi:10.1111/j.1467-1770.1986.tb00366.x
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: Norton.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3ª ed.). New York: Routledge.
- Gregersen, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals, 36*(1), 25-32. doi:10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x
- Gregersen, T. y Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal, 86*(4), 562-570. doi:10.1111/1540-4781.00161
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies, 20*(2), 29-70.
- Heyde, A. W. (1979). *The relationship between self-esteem and the oral production of a second language* (Tesis doctoral). University of Michigan, Michigan, USA.
- Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning, 45*(3), 419-466. doi:10.1111/j.1467-1770.1995.tb00448.x
- Koda, K. (2004). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal, 73*(4), 440-464. doi:10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x
- Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. En M. Clarke y J. Handscombe (Eds.), *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning* (pp. 207-225). Washington: TESOL.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. (2000). Focus on form in task-based language teaching. En R. D. Lambert y E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179-192). Amsterdam: John Benjamins.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Met, M. (2004). Improving students' capacity in foreign languages. *Phi Delta Kappan*, 86(3), 214-218. doi:10.1177/003172170408600309
- Montgomery, C. y Eisenstein, M. (1985). Real reality revisited: An experimental communicative course in ESL. *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 19(2), 317-334. doi:10.2307/358632
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Nunan, D. (2009). *Second language teaching and learning*. Manila: Cengage Learning.
- Oxford, R. L. y Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23, 1-23. doi:10.1016/0346-251X(94)00047-A
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2ª ed.). New York: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 9(1), 41-51. doi:10.2307/3586011
- Schmitt, N. (Ed.). (2010). *An introduction to applied linguistics* (2ª ed.). London: Hodder and Stoughton.
- Schumann, F. y Schumann, J. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. En H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (Eds.), *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (pp. 241-249). Washington: TESOL.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392. doi:10.1080/01434632.1986.9994254
- Spada, N. (1990). Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 293-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury.
- Wa-Mbaleka, S. (2008). *A meta-analysis investigating the effects of reading on second language learning*. Saarbrücken, Germany: Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford.

Recibido: 10 de marzo de 2015

Revisado: 29 de mayo de 2015

Aceptado: 9 de junio de 2015

ACTITUD HACIA LA INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES DE UN GRUPO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS ARGENTINAS DE NIVEL MEDIO

Vanina Janet Lavooy y Mariano Natanael Berroa
Universidad Adventista del Plata, Argentina

RESUMEN

Siendo que analizar las actitudes de los estudiantes permite conocer sus ideas previas y diseñar estrategias para fomentar el aprendizaje científico, esta investigación buscó (a) describir el concepto de investigación y la actitud hacia la misma en un grupo de adolescentes de los últimos años del nivel medio de instituciones educativas adventistas argentinas y (b) analizar si el sexo y la participación en feria de ciencias influyen sobre su actitud hacia la investigación. La muestra estuvo compuesta por 267 adolescentes. Se utilizó como instrumento una adaptación de la traducción realizada por Hein y Tumino (en prensa) de la “Escala de Actitudes hacia la Investigación de los Estudiantes”, de Papanastasiou (2005). Se aplicaron las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal Wallis para muestras independientes.

Los resultados evidenciaron (a) diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedios del factor dificultad ($U = -2,68$; $p = ,007$) en función del sexo de los estudiantes y (b) diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones actitud positiva ($U = -3,65$; $p = ,000$) y ansiedad ($U = -5,23$; $p = ,000$) de la actitud hacia la investigación, según la participación en feria de ciencias.

Se pudo observar una mayor percepción de dificultad hacia la investigación en las mujeres evaluadas, que en sus pares varones. Así también, se observó una mayor actitud positiva y una mayor ansiedad ante la investigación, por parte de quienes participaron en ferias de ciencias respecto de quienes nunca lo hicieron.

Palabras clave: actitud, investigación, feria de ciencias, nivel medio.

Introducción

Las actitudes no son características innatas en las personas, sino que depen-

Vanina Janet Lavooy y Mariano Natanael Berroa, Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, Universidad Adventista del Plata, Argentina.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Vanina Janet Lavooy, correo electrónico: vanilavooy@gmail.com

den “en gran medida de las condiciones mismas del proceso de educación actual del individuo, así como de su trayectoria escolar” (Rojas Betancur, Méndez Villamizar y Rodríguez Prada, 2012, p. 217).

Según Araya (2002), la función de las actitudes es dinamizar y regular la conducta de las personas, a razón de una orientación favorable o desfavorable

hacia una representación dada. Suelen ser ambivalentes, y resultan difíciles de cambiar una vez formadas.

Debido a lo mencionado, conocer las actitudes permitiría predecir el accionar de las personas en distintos contextos (Baron y Byrne, 2005). De allí la especial relevancia que tiene para los educadores el prestar atención a cómo es la evolución de sus estudiantes en cuanto a aquellas actitudes que les interesa que posean.

Vázquez Alonso y Manassero Mass (1997) explicaban que una buena actitud favorece al rendimiento escolar, siendo que suele implicar motivación, interés y esfuerzo por parte del alumno. Por este motivo las actitudes se vuelven objeto de la educación.

En lo referido a la investigación, Pineda, Alvarado y Canales (1994) la entendían como un estudio sistemático, controlado y empírico de hipótesis, a través de diversas técnicas y procedimientos, con el objetivo de solucionar problemas.

Actualmente, las destrezas en investigación son altamente valoradas en el mundo académico-profesional. Para desarrollarlas, evidentemente es clave tener una actitud positiva hacia la investigación. Rojas Betancur et al. (2012) sostienen que, para mayores niveles de calidad en la formación científica postgradual, es básico el aprestamiento actitudinal en el pregrado. Y explican que los ejercicios investigativos y las metodologías participativas fueron descuidadas por la didáctica actual.

Trejo y García (2009, citados en Rojas Betancur et al., 2012) mencionaban que

abordar la actitud de los estudiantes hacia la investigación como una dimensión multidimensional de la

educación universitaria en el nivel de pregrado conlleva el problema de plantear la incidencia de los aspectos institucionales propios de la forma en que cada universidad realiza los procesos de formación investigativa... y la manera como se incentiva o se desanima al estudiante de acuerdo con el nivel y valor otorgado a la investigación en cada universidad. (pp. 218, 219)

Si esto es tan importante a nivel universitario, puede pensarse que también debería dársele la debida atención en el nivel medio, que prepara al estudiante para futuros estudios y para el mundo laboral. En realidad, la actitud hacia la investigación comienza a desarrollarse ya desde el nivel primario (Moreno Bayardo, 2005). Y si a través de toda la formación se cultiva una actitud favorable hacia la investigación, sin dudas al ingresar con ella al nivel universitario, se favorecería el aprendizaje a nivel de la formación profesional.

Se han realizado investigaciones que abordan las actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios. Estas muestran una tendencia a poseer actitud negativa hacia materias relacionadas con la investigación (Papanastasiou, 2005). Dichas actitudes se convierten en un obstáculo para el aprendizaje y se asocian a resultados académicos desfavorables en tales asignaturas. Sin embargo, modelos causales sugieren que las actitudes funcionarían como mediadores entre el rendimiento pasado y los logros futuros (Papanastasiou, 2005).

No se han encontrado investigaciones que estudien la posible incidencia del sexo en la actitud hacia la investigación, pero sí estudios acerca de la influencia del sexo sobre la actitud hacia la ciencia (de Pro Bueno y Pérez Manzano,

2014; Marbà-Tallada y Márquez Barga-lló, 2010; Vázquez Alonso y Manassero Mas, 2011). Según los mismos, las mujeres tienden a evidenciar una actitud menos positiva hacia la ciencia que los hombres. En este caso, la magnitud de esa diferencia depende de la educación, el país o la cultura (de Pro Bueno y Pérez Manzano, 2014; Vázquez Alonso y Manassero Mas, 2011).

Vázquez Alonso y Manassero Mas (1999) decían que “analizar las actitudes y opiniones de los estudiantes sobre los temas expuestos es un medio para conocer sus ideas previas, lo cual debe ser un paso previo ineludible... del comienzo de cualquier aprendizaje científico” (p. 391). Sin embargo, no se han encontrado investigaciones acerca de las actitudes hacia la investigación ni de las habilidades investigativas en el nivel medio de la educación.

Hein y Tumino (*en prensa*) estudiaron las actitudes hacia la investigación en alumnos de Kinesiología de una universidad argentina, comparando la actitud manifestada por (a) quienes se encontraban cursando la asignatura Metodología del Trabajo Científico (tercer año de la carrera), (b) quienes estaban desarrollando su tesis y (c) quienes ya habían egresado de la carrera (habiendo finalizado su proceso de investigación). Con base en los cinco factores constituyentes del constructo actitud hacia la investigación (*actitudes positivas, utilidad y beneficio, ansiedad, dificultad, relevancia*), hallaron una *actitud* levemente *positiva* por parte de la población estudiada. Los alumnos evidenciaron algún grado de *ansiedad* ante la investigación, así como cierto grado de *dificultad* percibida. En el factor *relevancia* encontraron una valoración positiva de la muestra en lo referido a la aplicación

práctica de la investigación en la competencia profesional.

Teniendo en cuenta estos antecedentes y, considerando el aporte que podría hacer el estudio de la actitud hacia la investigación en estudiantes de nivel medio, el presente estudio tuvo los siguientes objetivos:

1. Evaluar y describir la actitud hacia la investigación de los adolescentes de los últimos tres años de instituciones adventistas argentinas de educación secundaria.
2. Analizar si el sexo y la participación previa en feria de ciencias influyen sobre la actitud hacia la investigación.
3. Describir el concepto de investigación que poseen los adolescentes, en función de la participación o no en feria de ciencias.

Metodología

Diseño y participantes

La presente investigación utilizó un diseño *ex post facto*. La muestra estuvo compuesta por 267 adolescentes del ciclo orientado (tres últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria). Los sujetos de la muestra fueron en un 55,1 % ($n = 147$) mujeres y en un 44,9 % ($n = 120$) varones. La edad promedio fue de 16,49 años con un desvío estándar de 1,02, encontrándose jóvenes de entre 15 y 20 años de edad.

El muestreo fue no probabilístico intencional, seleccionando estudiantes de ocho instituciones adventistas de nivel medio ubicadas en las siguientes provincias argentinas: Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Santa Cruz y Santa Fe.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos: (a) un cuestionario

sociodemográfico elaborado a los fines de la investigación y (b) la versión traducida y validada de Hein y Tumino (*en prensa*) de la Escala de Actitudes hacia la Investigación de los Estudiantes de Papanastasiou (2005), ajustada lingüísticamente para adolescentes.

Cuestionario sociodemográfico. Se recogieron datos demográficos de edad, sexo, año de cursado actual, orientación escolar escogida, participación en feria de ciencias (por sí o por no), y de corresponder, la frecuencia de participación.

Así también se buscó indagar acerca del concepto de investigación que poseían los estudiantes, pudiendo describirlo en enunciados de nivel de complejidad creciente. Las tres opciones entre las que podían elegir fueron: “búsqueda de información que permite profundizar el conocimiento acerca de un tema de interés”, “búsqueda de respuestas para solucionar problemas, siguiendo determinados pasos (un método)”, o “uso de un método, generando nuevos conocimientos para solucionar un problema”. Si bien los últimos dos enunciados son bastante similares, la última podría considerarse la más completa, siendo que además de considerar el uso de un método para solucionar problemas, explicita la generación de nuevos conocimientos.

Escala de Actitudes hacia la Investigación de los Estudiantes. El constructo actitud hacia la investigación fue medido por Papanastasiou (2005) mediante un cuestionario de 32 reactivos con una escala tipo *Likert* de siete opciones de respuesta. Las mismas oscilan entre un total desacuerdo (1) y un total acuerdo (7) por parte del sujeto. El instrumento es autoadministrable.

El instrumento de Papanastasiou (2005) fue desarrollado en el extranjero, por lo cual debía ser validado en Argen-

tina. En colaboración con un experto, Hein y Tumino (*en prensa*) realizaron una traducción de los reactivos del instrumento, aplicándolo posteriormente a una muestra piloto de 88 estudiantes de las carreras de nutrición y medicina. El objetivo fue poder precisar la confiabilidad y validez del instrumento.

El análisis factorial exploratorio (AFE) realizado por Hein y Tumino comprobó que la matriz era factorizable, permitiendo un posterior análisis de componentes principales. Utilizando una rotación *varimax*, encontraron cinco factores coincidentes con la estructura presentada por Papanastasiou (2005): (a) actitud positiva (nueve ítems; $\alpha = .891$), (b) utilidad y beneficio de la investigación (10 ítems; $\alpha = .910$), (c) ansiedad (siete ítems; $\alpha = .829$), (d) dificultad (cuatro ítems; $\alpha = .637$) y (e) relevancia de la investigación (dos ítems; $\alpha = .574$).

Ambas investigaciones (Papanastasiou, 2005; Hein y Tumino, *en prensa*) fueron realizadas en estudiantes universitarios, por lo cual se decidió llevar a cabo un ajuste lingüístico del cuestionario, con el objeto de adecuar su comprensión para los adolescentes de entre 15 y 18 años. Se realizaron las modificaciones pertinentes, asesorados por un grupo de profesionales del ámbito de la psicometría y que han trabajado con población adolescente. Luego se realizó una prueba piloto con un grupo de adolescentes a fin de evaluar la comprensión de los ítems.

El cuestionario utilizado constó de 28 reactivos, que se puntúan con una escala tipo *Likert* de cinco opciones, que abarcan desde el total desacuerdo (1) hasta el total acuerdo (5) del sujeto con las afirmaciones. Por la edad de los sujetos se optó por una escala de respuesta más acotada (cinco opciones en vez de

siete) que mejorara la fiabilidad de los resultados.

Los datos obtenidos fueron interpretados siguiendo la experiencia de Hein y Tumino (*en prensa*), por ser una investigación a nivel local. Al replicarse los análisis con una población de 301 sujetos, la matriz resultó factorizable siendo el índice de Kaiser Meyer y Olkins (KMO) de .861 y el test de esfericidad de Bartlett, con un valor de significación de $p = .000$.

El análisis factorial exploratorio mostró la existencia de cinco factores que explicaron un 52,49 % de la varianza total: (a) utilidad de la investigación (ocho ítems; $\alpha = .855$), vinculada a la percepción por parte de los estudiantes en cuanto a la utilidad, beneficio e importancia de la actividad investigativa; (b) actitud positiva hacia la investigación (cinco ítems; $\alpha = .846$), indicando interés y disfrute por parte de los estudiantes hacia la investigación; (c) dificultad de la investigación (cinco ítems; $\alpha = .717$), vinculada a la percepción de que la investigación como actividad es muy compleja y genera reacciones afectivas adversas en los estudiantes; (d) ansiedad ante la investigación (cuatro ítems; $\alpha = .714$), haciendo alusión a respuestas afectivas de valencia negativa, como inseguridad, susto o ansiedad; (e) aplicabilidad de la investigación (tres ítems; $\alpha = .678$), entendida como la percepción por parte de los estudiantes de que el método científico resulta aplicable en la vida cotidiana o en su futura vida profesional. En el caso de este último factor, el nombre difiere respecto del factor "relevancia" en el estudio de Hein y Tumino (*en prensa*), debido a que los reactivos que se agruparon en el mismo refieren al aspecto pragmático de la aplicación del método científico a la vida cotidiana por parte de los adolescentes.

Procedimientos para la recolección de los datos

Con el objeto de recabar los datos se contactó a la red de colegios privados adventistas argentinos, siendo que anualmente realiza feria de ciencias y tecnología para sus instituciones de nivel medio. El proyecto de investigación fue presentado al director de educación de la organización.

Conseguido el aval, en el contexto de una capacitación para docentes que realizaban tareas de orientación a los alumnos participantes de la feria de ciencias, se les presentó los resultados preliminares realizados en una muestra piloto, invitándolos a colaborar con la evaluación en sus respectivas instituciones. De este modo, veintidós instituciones fueron convocadas a participar, de las cuales ocho respondieron favorablemente.

Cada docente se responsabilizó de la firma de consentimientos informados y posterior aplicación de los cuestionarios a los adolescentes de su institución. La participación fue voluntaria y anónima.

Procedimientos para el análisis de los datos

A los fines de aplicar los análisis estadísticos pertinentes a los datos obtenidos de la muestra, se conformó una base de datos utilizando el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 17.0.

Las variables demográficas se describieron con frecuencias, porcentajes, medias y desvíos estándares. Los valores de los ítems referidos a *ansiedad* y *dificultad* percibidas, fueron invertidos por ser considerados negativos, por tal motivo, el puntaje 1 indicará que el sujeto posee altos montos de ansiedad y el puntaje 5 bajos montos de ansiedad.

Con el objeto de conocer la bondad de ajuste de la distribución de las puntuaciones en función de los factores de la actitud hacia la investigación respecto a una curva normal, se utilizó la prueba no paramétrica Z de Kolmogorov-Smirnov

y las medidas de distribución (curtosis y asimetría). Los resultados obtenidos manifestaron que únicamente el factor dificultad percibida de la actitud hacia la investigación tuvo un comportamiento normal (ver Tabla 1).

Tabla 1

Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, asimetría y curtosis aplicada a los factores de la actitud hacia la investigación

	Z	Sig.	Asimetría	Curtosis
Utilidad	1,64	,009	-1,04	2,06
Actitud positiva	1,51	,020	-,434	,365
Dificultad	1,24	,093	-,006	,029
Ansiedad	2,07	,000	-,535	-,345
Aplicabilidad	1,76	,004	-,151	,144

A fin de conocer si existían diferencias estadísticamente significativas en los rangos promedios obtenidos por cada factor según variables demográficas, posteriormente se aplicaron pruebas U de *Mann-Whitney* y H de *Kruskal Wallis* para muestras independientes puesto que la distribución no fue normal.

Resultados

Orientación cursada por los alumnos

En lo referido a los cursos evaluados, considerando seis años de educación secundaria, los estudiantes pertenecientes a quinto año representaron el 39% ($n = 104$) de la muestra, siendo el grupo mayoritario. El resto de la muestra quedó repartido en un 35,6% ($n = 95$) por estudiantes de 4º año y un 25,5% ($n = 68$) por alumnos del último año. En cuanto a la orientación, la mayor proporción estuvo dada por los alumnos de Economía y Administración, representando el 64,4% ($n = 164$) de los adolescentes evaluados, habiendo además un 27% ($n = 72$) perteneciente a la orientación Ciencias Sociales y Humanidades,

y un 11,3% ($n = 30$) cursando Ciencias Naturales.

Participación en feria de ciencias

De los 267 evaluados, el 65,2% ($n = 174$) había participado al menos una vez en feria de ciencias. El restante 34,8 % ($n = 93$) nunca había presentado trabajos en ese tipo de eventos.

De quienes habían presentado alguna vez trabajos en feria de ciencias, el 34% ($n = 60$) lo había hecho una vez. En la Figura 1 se puede observar que este fue el mayor porcentaje en cuanto a frecuencia de participación, y que solamente la mitad de los adolescentes participó en dos oportunidades. Se pudo observar como a medida que aumenta el número de participación en los adolescentes, se reduce la cantidad de participantes.

Participación en feria de ciencias y sexo

En cuanto a la distribución de la participación en feria de ciencias en función del sexo, se puede observar en la Tabla 2 que el 63,9% ($n = 94$) de las mujeres y el 66,7% ($n = 80$) de los varones habían participado al menos una vez.

ACTITUD HACIA LA INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES

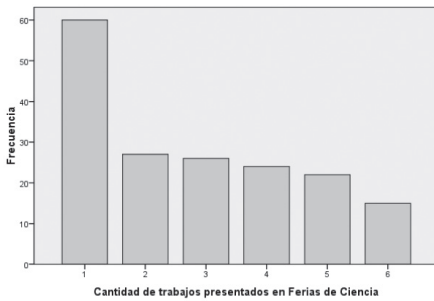


Figura 1. Descripción de la frecuencia de trabajos presentados en feria de ciencias por los alumnos evaluados.

Actitud hacia la investigación

Considerando que las puntuaciones oscilaban entre uno y cinco puntos,

Tabla 2

Distribución de las variables sexo y participación en feria de ciencias en la muestra del estudio

	Femenino		Masculino		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
Participación en feria de ciencias	94	63,9	80	66,7	174	65,2
No participación en feria de ciencias	53	36,1	40	33,3	93	34,8
Total	147	100	120	100	267	100

Tabla 3

Descripción de los valores medios y desvíos estándares obtenidos en los dominios de la actitud hacia la investigación

	Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>
Utilidad	3,98	0,67
Actitud positiva	3,42	0,78
Ansiedad*	3,40	0,92
Aplicabilidad	3,34	0,82
Dificultad*	2,96	0,72

* Escalas recodificadas (ver apartado "Procedimientos para el análisis de los datos")

se puede observar que en promedio la muestra manifestó estar de acuerdo con el supuesto de que la investigación es útil. Respecto de los factores *actitud positiva* y *aplicabilidad* del método a la vida diaria, en promedio se evidenció una actitud superior al valor medio, lo que indicaría una actitud con tendencia positiva. También se observó un puntaje superior a la media en *ansiedad* ante la investigación, indicando bajos montos de ansiedad ante la investigación. El factor referido a la *dificultad* percibida fue el que presentó un promedio levemente inferior a la media de la escala, indicando una percepción de cierta dificultad por parte de los encuestados (ver Tabla 3).

Actitud hacia la investigación y sexo

Para comparar los rangos promedios de los factores de la actitud hacia la investigación según el sexo, y conocer si existen diferencias, se aplicó una prueba U de *Mann-Whitney*.

Los resultados obtenidos indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas en la dificultad percibida hacia la investigación en función del sexo, siendo mayor la *dificultad* percibida en las mujeres que en los hombres ($Z = -2.68; p = ,007$) (ver Tabla 4).

Actitud hacia la investigación y participación en feria de ciencias

Con el objeto de conocer si la distribución de las puntuaciones de los

factores de la actitud hacia la investigación diferían entre sí de forma estadísticamente significativa en función de la presentación o no de trabajos en feria de ciencias, se aplicó una prueba U de *Mann-Whitney*. Los resultados muestran que la *actitud positiva* ($Z = -3,65$; $p = ,000$) y también la *ansiedad* hacia la investigación ($Z = -5,23$; $p = ,000$) difieren entre aquellos que han presentado trabajos en feria de ciencias y aquellos que no lo hicieron. Entre quienes participaron alguna vez en feria de ciencias, la *actitud positiva* y la *ansiedad* fueron mayores que entre quienes nunca lo hicieron (ver Tabla 5).

Tabla 4

Comparación de los rangos promedios de la actitud hacia la investigación según el sexo

Factor	U de <i>Mann-Whitney</i>	Z	p
Utilidad	7656,50	-1,85	,063
Actitud positiva	7696,50	-1,79	,073
Dificultad	7138,50	-2,68	,007
Ansiedad	7647,00	-1,87	,061
Aplicabilidad	8210,50	-0,98	,327

Tabla 5

Comparación de los rangos promedios de la actitud hacia la investigación según la participación en feria de ciencias

Factor	U de <i>Mann-Whitney</i>	Z	p
Utilidad	7410,00	-1,13	,256
Actitud positiva	5902,50	-3,65	,000
Dificultad	8011,50	-,133	,894
Ansiedad	4959,00	-5,23	,000
Aplicabilidad	7943,50	-,24	,805

A fin de poder comparar a los sujetos evaluados en función de la frecuencia de participación en feria de ciencias, se re-

agruparon las respuestas de aquellos que habían participado seis o más veces en un solo grupo que se contrastara con los otros referidos a quienes lo habían hecho menos veces.

Entonces se aplicó una prueba H de *Kruskal Wallis* que permitió saber si la distribución de las puntuaciones de los factores de la actitud hacia la investigación difería de forma estadísticamente significativa en función de la frecuencia de participación de los sujetos en feria de ciencias. Los resultados obtenidos indican que la *ansiedad* percibida ($\chi^2 = 14,88$; $p = ,01$) difirió en función de la cantidad de veces que se participó en feria de ciencias, aumentando paralelamente a la frecuencia de participación (ver Tabla 6).

Tabla 6

Comparación de los rangos promedios de la actitud hacia la investigación según frecuencia de participación en feria de ciencias.

Factor	χ^2	gl	p
Utilidad	7,01	5	,22
Actitud positiva	4,91	5	,43
Dificultad	6,67	5	,25
Ansiedad	14,88	5	,01
Aplicabilidad	2,13	5	,83

Concepto de investigación

Respecto de cómo definirían la investigación los alumnos evaluados, se encontró que el 47,7% ($n = 124$) de la muestra optó por la opción "La investigación es una búsqueda de información que permite profundizar el conocimiento acerca de un tema de interés". El 37,3% ($n = 97$) de los adolescentes se inclinó por la opción "La investigación es el uso de un método, generando nuevos

conocimientos para solucionar un problema”. Y el restante 15,0% ($n = 39$) de los alumnos seleccionó la opción que afirma “La investigación es una búsqueda de respuestas para solucionar problemas, siguiendo determinados pasos (un método)”.

Concepto de investigación y participación en feria de ciencias

Acerca de la definición de investigación de los estudiantes evaluados, el 44,1% ($n = 75$) de quienes habían presentado trabajos en feria de ciencias eligió la opción “La investigación es el uso de determinados pasos (un méto-

do), generando nuevos conocimientos para solucionar un problema”. De todos modos, puede notarse que le siguió muy de cerca el porcentaje de estudiantes de este mismo grupo que eligió la opción “La investigación es una búsqueda de información que permite profundizar el conocimiento acerca de un tema de interés” ($n = 66$; 38,8%). En el caso de quienes no habían presentado trabajos en Feria de ciencia, el 64,4% ($n = 58$) se inclinó por este último concepto (ver Tabla 7). Aplicando una prueba Chi Cuadrado, se halló que existe una relación entre ambas variables.

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes para cada concepto acerca de investigación, según si la muestra presentó o no trabajos en Feria de Ciencia.

Definición:	Presentó trabajos		No presentó trabajos		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1...una búsqueda de información que permite profundizar el conocimiento acerca de un tema de interés.	66	38,8	58	64,4	124	47,7
2...una búsqueda de respuestas para solucionar problemas, siguiendo determinados pasos (un método).	29	17,1	10	11,1	39	15,0
3...el uso de determinados pasos (un método), generando nuevos conocimientos para solucionar un problema.	75	44,1	22	24,4	97	37,3
Totales	170	100	90	100	260	100

Discusión

Actitud hacia la investigación

Puede notarse respecto de la actitud hacia la investigación que el promedio de los estudiantes del grupo estudiado sostuvo que la investigación es útil para su formación. Aparentemente los alumnos de nivel medio estarían conformes con la enseñanza de la investigación en este nivel. Podría decirse que la *actitud* desarrollada muestra una tendencia *po-*

sitiva, que se percibe su *aplicabilidad* y que el grado de *dificultad* percibido está por debajo de la media.

Por otra parte, los valores de *ansiedad* fueron superiores al valor medio, indicando bajos montos de ansiedad, por ende, favoreciendo a una mejor actitud hacia la investigación. Siendo que la mayoría de la muestra había participado en feria de ciencias y que el instrumento preguntaba acerca de la participación en

tales eventos, podría hipotetizarse una reducción de la ansiedad de los encuestados frente al conocimiento de los procesos de feria de ciencias y al desarrollo de la investigación en sí.

Tales resultados en gran parte coinciden con los hallados en el estudio de Hein y Tumino (*en prensa*) con alumnos universitarios de Kinesiología. Los autores hallaron que los estudiantes también consideraron útil la investigación, manifestando una *actitud positiva* y niveles leves en la *dificultad* percibida. La diferencia más notoria se produjo en la dimensión *ansiedad*, siendo mayor en los estudiantes del nivel universitario.

Actitud hacia la investigación y sexo

Investigaciones previas (de Pro Bueno y Pérez Manzano, 2014; Vázquez Alonso y Manassero Mas, 2009, 2011) encontraron que los varones en la educación media suelen poseer una actitud hacia la ciencia más favorable que las mujeres. Sin embargo, en el presente estudio los resultados no indicaron diferencias en cuanto a la actitud positiva hacia la investigación según el sexo, evidenciando la paridad en las condiciones de ambos grupos frente a la investigación como práctica de la ciencia. La única diferencia significativa se halló en la dificultad percibida, siendo mayor en las mujeres.

En contraposición a los resultados presentados, el estudio de de Pro Bueno y Pérez Manzano (2014) había encontrado tendencia a una visión “un poco” más positiva hacia la ciencia en los varones. Pero lo interesante de tal estudio fue que en la dimensión correspondiente al ámbito de salud, eran las mujeres quienes tenían una visión más positiva de las ciencias que los varones. De allí podría pensarse que la actual enseñanza

en la diversidad ha permitido un avance en revertir los tradicionales prototipos sexistas que no consideraban las facultades naturales de cada individuo.

Actitud hacia la investigación y participación en feria de ciencias

Los resultados mostraron que los adolescentes que habían participado al menos una vez en feria de ciencias, manifestaron una *actitud positiva* mayor que quienes nunca lo hicieron. En esta línea, Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994) sugieren que la tendencia a la acción que conlleva una actitud influye en el comportamiento de las personas. De este modo podríamos hipotetizar que quienes participaron lo hicieron porque tenían una actitud que los impulsó a la acción. Hein y Tumino (*en prensa*) hallaron que los egresados de Kinesiología que habían finalizado sus tesis de grado tuvieron una actitud más positiva hacia la investigación que los sujetos evaluados que aún cursaban la carrera. En base a esto, y teniendo en cuenta que el estudio de Hein y Tumino fue realizado a nivel universitario y no en el nivel medio, se podría llegar a pensar que podría haber una relación circular entre la actitud y la acción, tema que debería ser estudiado con mayor profundidad.

Los estudiantes de nivel secundario evaluados manifestaron una *ansiedad* ante la investigación mayor entre quienes habían participado en feria de ciencias. Salvando las diferencias referidas al nivel educativo, tal resultado contrasta con los hallados por Hein y Tumino (*en prensa*) en cuanto a la ausencia de diferencias en la percepción de ansiedad entre quienes cursaban la carrera y los egresados de ella. Una posible explicación de este hecho sería que los adolescentes que se presentaron en la

feria de ciencias no sólo comprenden las implicaciones del desarrollo de un proyecto de investigación, sino que se ven expuestos a otros aspectos, como ser la comunicación directa con un público variado y desconocido o el verse expuestos ante un jurado evaluador. En este caso, la conciencia de los estudiantes en cuanto a la complejidad del proceso y la diversidad de habilidades requeridas en él podría generar tales niveles de ansiedad más elevados.

Según se mencionara en un apartado anterior, debe considerarse el hecho de que el instrumento no presenta enunciados vinculados a la actividad de feria de ciencias, sino con investigación en general. Pero podría ser que quienes participaron en feria de ciencias asocien la investigación con instancias de feria de ciencias, mientras que quienes nunca participaron podrían asociarla con tareas escolares de investigación con menor grado de complejidad, cuyos niveles de ansiedad serían consecuentemente menores debido a su envergadura y acercamiento a lo cotidiano. Esta posible hipótesis se apoya en lo afirmado por Moreno Bayardo (2005), para quien existe un concepto generalizado que asocia el nombre de “investigación” con tareas únicamente de “búsqueda de información”, que no necesariamente requieren organizar, sintetizar o problematizar información para producir nuevo conocimiento como pretenden para la investigación los ámbitos académicos.

Concepto de investigación y participación en feria de ciencias

El hecho de que haya predominado la elección del concepto de investigación que da cuenta de un método para hallar soluciones a problemas entre quienes han presentado trabajos en feria de cien-

cias, podría indicar que la preparación para este tipo de eventos y la participación en ellos favorece la comprensión acerca del concepto de investigación, lo cual podría responder a la relación hallada entre ambas variables. Quienes nunca han participado se inclinaron en su mayoría por un concepto que, como se mencionó en un párrafo anterior, Moreno Bayardo (2005) caracterizaba como de “búsqueda de información” más que como un método con el objeto de solucionar problemas específicos.

De todos modos, invita a la reflexión el hecho de que menos de la mitad de quienes habían presentado trabajos de investigación, lograron reconocer como principal aporte de la investigación el hecho de generar nuevos conocimientos a través de un método. A partir de los datos se vuelve necesario repensar acerca del *cómo* se está trabajando la enseñanza de la investigación en el nivel medio.

Conclusiones

Es posible observar que los encuestados que participaron con mayor frecuencia en feria de ciencias han obtenido valores más altos en su actitud hacia la investigación. Por ello sería oportuno generar investigaciones que busquen precisar si realmente la tarea en este sentido está logrando influir sobre los alumnos.

Aunque esto no sucediera así, puede notarse que, para quienes naturalmente poseían una actitud positiva hacia la investigación, resultó favorable propiciar contextos en los que se exprese, fortalezca y profundice la actitud poseída, estimulando la formación científica de los estudiantes, altamente necesaria y valorada hoy.

Un estudio de Vázquez Alonso y Manassero Mas (2009), referido a patrones

actitudinales de la vocación científica y tecnológica en estudiantes de nivel medio, mostró que las variables actitudinales son predictoras significativas de la vocación en ciencia y técnica y que el núcleo común, tanto para el sexo femenino como para el masculino, estaba constituido por los enfoques innovadores en la educación científica. El presente estudio mostró una tendencia favorable en la actitud positiva hacia la investigación por parte de adolescentes del ciclo orientado de nivel medio. Ello estimula a que todo el personal de las instituciones continúe buscando estrategias para profundizar la formación basada en el desarrollo de una actitud positiva hacia la investigación. Es evidente que a nivel cognitivo los alumnos han comprendido su utilidad; pero a nivel emocional, si bien no se puede decir que se percibieron ansiosos, aún es necesario generar contextos de mayor disfrute del proceso y el producto de la investigación.

Por ello se sugiere afianzar desde las asignaturas la utilidad de la investigación en el contexto cotidiano del estudiante, como contraposición al tradicional enfoque que reservaba la investigación únicamente para instancias universitarias. En ese sentido cabe recordar lo explicado por Martínez Rodríguez y Márquez Delgado (2014), en cuanto a que solucionando problemas teórico-prácticos la persona asimila de modo consciente el método científico y desarrolla gradualmente los modos de acción característicos del sistema de conocimientos, habilidades y valores de la formación en investigación. El desafío, entonces, pasa a ser doble: a nivel de cada docente, así como de cuerpo colegiado institucional que aúna criterios de abordaje estimulantes para toda su comunidad educativa.

Referencias

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología social* (10ª ed.). Madrid: Pearson Education.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- de Pro Bueno, A. y Pérez Manzano, A. (2014). Actitudes de los alumnos de primaria y secundaria ante la visión dicotómica de la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 111-132.
- Hein, E. y Tumino, M. (en prensa). Actitudes hacia la investigación en alumnos y egresados de kinesiología. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Marbà-Tallada, A. y Márquez Bargalló, C. (2010). ¿Qué opinan los estudiantes de las clases de ciencias? Un estudio transversal de sexto de primaria a cuarto de ESO. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 19-30.
- Martínez Rodríguez, D. y Márquez Delgado, D. L. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347-360.
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the "Attitude toward Research" scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26.
- Pineda, E., Alvarado, E. y Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). Washington: Organización Panamericana de la Salud-Organización Mundial de la Salud.
- Rojas Betancur, H., Méndez Villamizar, R. y Rodríguez Prada, A. (2012). Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado. *Entramado*, 8(2), 216-229.
- Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M. A. (1997). Una evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 199-213.
- Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M. A. (1999). Características del conocimiento científico: creencias de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 377-395.
- Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M. A. (2009). Patrones actitudinales de la vocación científica y tecnológica en chicas y chicos de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(4), 1-15.

ACTITUD HACIA LA INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES

Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M. A. (2011). El descenso de las actitudes hacia la ciencia de chicos y chicas en la educación obligatoria. *Ciência&Educação*, 17(2), 249-268.

Recibido: 3 de febrero de 2015
Revisado: 12 de marzo de 2015
Aceptado: 16 de junio de 2015

ADICCIÓN A INTERNET Y PARTICIPACIÓN DE LA ESPIRITUALIDAD CRISTIANA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Gabriela de Sousa Matías
Universidad de Morelos, México

RESUMEN

La presente investigación trató de establecer en qué medida la adicción a internet se relacionaba con las dimensiones de la participación de la espiritualidad cristiana de los estudiantes, tanto de la escuela preparatoria como de los alumnos de pregrado en una universidad de orientación confesional en el noreste de México. Esta investigación responde a un diseño cuantitativo, ex post facto, descriptivo, exploratorio, transversal y correlacional. La población fue de 1752 alumnos inscritos y la muestra estuvo formada por 234 estudiantes de los niveles preparatorio y de pregrado. Se encontró que existe relación significativa negativa entre la adicción a internet y las diferentes dimensiones de la Escala de Participación de la Espiritualidad Cristiana. Con respecto al género, se observó que los varones tuvieron una relación negativa entre la adicción a internet y las dimensiones adoración, meditación, examen de conciencia y servicio. En el estudio no se observaron alumnos con problemas graves de adicción a internet. Algunos de ellos tienen un uso de moderado a alto de esta tecnología, sin que llegue a ser un problema de adicción severo. Las edades más susceptibles son de 19 a 21 años.

Sin embargo, un mayor uso de internet se relacionó negativamente con las distintas disciplinas de la espiritualidad cristiana, lo que permite inferir que el tiempo dedicado a la tecnología afecta de manera inversa a la participación de la espiritualidad cristiana.

Palabras clave: adicción a internet, espiritualidad, estudiantes.

Introducción

En el mundo actual, las actividades de esparcimiento y/o lúdicas han evolucionado tanto en variedad como en calidad. Antes, los jóvenes pasaban más

tiempo en actividades formativas y con mayor actividad física. Hoy, la tecnología ha acaparado la atención y concentrado en pocos dispositivos muchas posibilidades de distracción y esparcimiento, con grandes estímulos fisiológicos, emocionales y psicológicos (Margulis, 2007).

Gabriela de Sousa Matías, Escuela de Terapia Física y Rehabilitación, Universidad de Morelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Gabriela de Sousa Matías, correo electrónico: losbelve@gmail.com

Una de las tecnologías más usadas por niños, adolescentes y jóvenes desde fines del siglo XX es internet. La usan

no solo como medio de comunicación y estudio, sino principalmente como medio de entretenimiento, con todas las posibilidades que ofrece (García-Piña, 2008).

Los jóvenes probablemente usan más de su tiempo en internet que en las actividades de recreación y/o formación académica y probablemente usan más tiempo en internet que en su relación personal con Dios. La preocupación de los educadores adventistas en la actualidad entiende que el futuro de la sociedad quedará determinado por los jóvenes de hoy. Existe un peligro potencial en la tecnología que propicia contenidos capaces de corromper la mente y degradar el carácter de los jóvenes (White, 1975).

La ciberadicción se observa cuando el niño deja de verse con sus amigos y se instala frente a la pantalla con videojuegos, cuando el adolescente presta más atención a su iphone que a su novia o cuando el joven no rinde en los estudios porque revisa obsesivamente su correo electrónico. En todos estos casos, hay una clara interferencia negativa en la vida cotidiana (Estalló, 2001, citado en Echeburúa Odrizola y De Corral Gargallo, 2010).

Por considerar que “hay quienes se exponen temerariamente al peligro y a las tentaciones” (White, 1977) y que la vida devocional puede verse afectada por el mal uso de la tecnología, surgió el interés de investigar esta realidad en un grupo de estudiantes universitarios.

Adicción a internet

Los avances de la tecnología de la comunicación ejercen impacto sobre los paradigmas sociales y económicos. En la actualidad, el fácil acceso a internet conlleva tanto riesgos como oportunidades (Young y Nabuco de Abreu, 2011).

Algunos usuarios de internet con síntomas de adicción muestran consecuencias negativas en las áreas académica, social y laboral. Se entiende que el uso adictivo de internet es un trastorno de control de impulsos que no implica la utilización de sustancias tóxicas; por eso se le suele llamar adicción no química (Young, 1998). La excesiva preocupación y el bajo control de impulsos o comportamientos con respecto al uso de computadoras e internet conducen a un deterioro que se asocia con trastornos psicológicos (Weinstein y Lejoyeux, 2010).

Algunos estudios hablan de internet como un medio fresco de comunicación, que permite al usuario la posibilidad de usarla como un medio de evasión y aun como una automedicación (Kandell, 1998). Cualquier actividad que se realiza de manera desmedida es susceptible de convertirse en una adicción, con la presencia o no de una sustancia química (Echeburúa Odrizola y De Corral Gargallo, 1994). Varios estudios muestran que los adolescentes son los más susceptibles de desarrollar la adicción a internet (Choi et al., 2009; Ferron y Duguay, 2004; Mottram y Fleming, 2009; Tornaim Spritzer, Ilana Pinsky, Zaleski, Caetano y Tavares, 2009; Van Rooij, Schoenmakers, Vermulst, van den Eijnden y van de Mheen, 2011; Xiao-Si, Ze-Ai y Wen, 2006).

Las conductas, en general, que están asociadas al placer que provoca el evento se denominan reforzadores. Estos reforzadores pueden ser positivos o negativos y se denominan motivación positiva o motivación aversiva. Inicialmente, un reforzador positivo hace que el individuo repita la acción que le produce placer. Pero el reforzador se transforma en negativo cuando termina

controlando a la persona que busca evadirse de tensiones emocionales.

En el contexto hispánico, se encontró que el 9.6% de los adolescentes españoles menores de edad hacían un uso excesivo de la red. En cuanto a la edad, se observó que con la edad aumentaba el uso diario de la web (Viñas Poch, 2009). Sin embargo, otro estudio también realizado en España con jóvenes universitarios de ambos sexos mostró que la cifra de jóvenes que usaban internet excesivamente llegaba solamente al 1% (Muñoz-Rivas, Navarro Perales y Ortega de Pablo, 2003). Estudios similares analizaron la prevalencia de la adicción a internet entre adolescentes y jóvenes en otros países de América Latina, Europa y Asia (Castellana Rosell, Sánchez Carbonell, Graner Jordana y Beranuy Fargues, 2007; Kaltiala-Heino, Lintonen y Rimpelä, 2004; Ko et al., 2010; Park, Kim y Cho, 2009; Siomos, Dafouli, Braimiotis, Mouzas y Angelopoulos, 2008; Tornaim Spritzer et al., 2009; Van Rooij et al., 2011; Whang, Lee y Chang, 2003; Xiao-Si et al., 2006; Yang y Tung, 2007).

Un estudio realizado por Kelton (citado en Throop, 2007) arrojó como resultado que el 65% de las cónyuges pasan más tiempo en la computadora y en el ciberespacio que con sus parejas. También se ha visto que en las personas con uso excesivo de internet se ve afectada la calidad laboral, llegando a veces a ser grave (Griffiths, 2010). La mitad de los empleados usan internet en horario de trabajo con fines personales, lo que se traduce en una disminución de la productividad, un mal servicio al cliente, un uso ilegítimo de los recursos de la red institucional y hasta el riesgo de que las empresas puedan tener compromisos legales (Young, 2010).

Internet y adicciones

Los estudios muestran que la utilización de videojuegos tiene un efecto fisiológico desfavorable para los niños y adolescentes (Baldaro et al., 2004; Borusiak, Bouikididis, Liersch y Russell, 2008), al producir en el cerebro una excitación emocional y una disminución de las regiones que regulan el autocontrol (Mathews, 2007). Por otro lado, las investigaciones relacionan los videojuegos violentos con conductas agresivas y un estado de hostilidad en el jugador (Anderson y Carnagey, 2009; Anderson y Murphy, 2003; Barlett, Harris y Baldassarro, 2007; Farrar, Krcmar y Nowak, 2006; Fischer, Kastenmüller y Greitemeyer, 2010; Konijn, Bijvank y Bushman, 2007; Polman, de Castro y van Aken, 2008; Swing y Anderson, 2007). Los videojuegos desensibilizan al individuo y provocan una menor reacción frente a situaciones violentas; por lo tanto, aumenta la agresividad del sujeto frente a las diversas situaciones (Bartholow, Sestir y Davis, 2005; Funk, Buchman, Jenks y Bechtoldt, 2003; Staude-Müller, Bliesener y Luthman, 2008). Por el contrario, algunos investigadores sugieren que la elección del juego agresivo se debe a una agresividad previa del jugador y no viceversa, y que no hay evidencia suficiente para aceptar que el jugador de juegos agresivos aumenta su agresividad a largo plazo (Wolock, 2004).

Otro tipo de adicción que se relaciona con el uso de internet es el cybersexo. El aumento del uso de la tecnología facilita la obtención del estímulo sexual a través de internet y teléfonos celulares. A esta realidad se suma que el cybersexo puede ser de bajo costo y que algunas personas que sufren depresión, soledad, ira, angustia o decepciones, hagan un uso indebido de la internet, por lo que

hay comorbilidad entre la adicción al cybersexo y los trastornos psicológicos mencionados (Tüzer, 2011). Este tipo de personas son vulnerables y presentan una correlación positiva entre adicción y soledad (Esen y Siyez, 2011).

Adicción a internet y trastornos psicológicos

Algunas investigaciones muestran que los usuarios utilizan excesivamente internet para buscar alivio emocional, mitigar sus sentimientos de desesperanza (Viñas Poch, 2009) y escapar de la realidad que los rodea (Kwon, Chung y Lee, 2011). Otros factores de riesgo para la adicción a internet son la insatisfacción familiar, una actitud favorable hacia la bebida y el estrés por eventos recientes (Lam, Peng, Mai y Jing, 2009).

También se relaciona la adicción a internet con el neuroticismo (Astonitis Villafuerte, 2005), una inclinación hacia los comportamientos obsesivo-compulsivos y una mayor inclinación hacia la depresión, la hostilidad y la psicosis (Dong, Lu, Zhou y Zhao, 2011), trastornos psíquicos con alta impulsividad (Cao, Su, Liu y Gao, 2007) y un aumento de la búsqueda de recompensa y de novedad (Ko et al., 2010).

Por otro lado, un mayor uso de las computadoras, tanto en la escuela como en el hogar, genera un menor desarrollo social y emocional (Seo, Chun, Jwa y Choi, 2011; Shyam y Bhorja, 2011), mayor ansiedad (Ferron y Duguay, 2004) y sintomatología depresiva (Ha et al., 2007).

En Taiwan, un estudio sobre adicción a internet encontró que, de 10 adolescentes que cumplían con los parámetros de adicción, todos tenían un historial de problemas familiares, con las finanzas, con la gestión del tiempo,

con el rendimiento académico, con la salud y la tolerancia y manifestaban un comportamiento obsesivo-compulsivo (Tsai y Lin, 2003).

Con respecto a las dinámicas familiares, Park et al. (2009) encontraron que la comunicación familiar, las relaciones con los padres, la cohesión familiar y la exposición a violencia familiar se correlacionaban con la adicción a internet. Sin embargo, un estudio de Liu y Kuo (2007) no encontró diferencias significativas entre estudiantes adictos y no adictos con respecto a las dinámicas familiares.

A pesar de ello, cuando la adicción se presenta, pueden desarrollarse algunas conductas negativas en las relaciones familiares, en las relaciones con el medio social y una disminución en el rendimiento académico (Kandell, 1998). Navarro-Mancilla y Rueda Jaimes (2007) reportaron que los adolescentes que hacen un uso desmedido de internet presentan problemas de salud física y mental, aumento de sus problemas familiares y deterioro de sus relaciones sociales y logro académico, lo que conlleva a aumentar su depresión y favorecer la aparición del trastorno bipolar. Otro estudio afirma que, en el grupo de adictos, existía un bajo nivel de autoestima y malas relaciones interpersonales, las que eran poco duraderas y superficiales (Jiménez y Pantoja, 2007).

La espiritualidad cristiana

La espiritualidad cristiana está determinada esencialmente por su objeto, es decir, el Dios infinito, pero personal (Berthoud, 2010). La espiritualidad es, principalmente, una conexión con Dios, que lleva a una conexión con el prójimo y, a la vez, conecta a ambos (Ellens, 2008).

Los cristianos a veces definen como espiritualidad el conocimiento de Dios, pero, en realidad, la espiritualidad es la respuesta del ser humano hacia Dios por el amor que le proporciona. El ser humano puede tener mucho conocimiento de Dios, pero si ese conocimiento no lo lleva a obedecerlo, alabarlo y reverenciarlo, no se puede decir que existe una espiritualidad (Barbosa de Sousa, 2005). Por tanto, la espiritualidad es una forma de vivir la vida en la justicia y el amor. Hablar de espiritualidad no es hablar de una parte de la vida, sino de toda la vida (Mena López, 2013). Si la espiritualidad lleva a buscar un encuentro con Dios, a relacionarse con él, es una espiritualidad de religión, es decir, busca ligarse nuevamente con el Creador (Comblin, 1990; Perrin, 2007).

Malmim (2013) encontró que tanto la oración como la espiritualidad se relacionan positivamente con el manejo del estrés y con la salud. Además, Reuss (2007) encontró que la oración y la adoración afianzan las comunidades y desarrollan la espiritualidad.

La participación en la adoración, la oración y los cultos durante la adolescencia favorecen la vida espiritual en la fase adulta (O'Connor, Hoge y Estrelada, 2002). Estos factores llevan al adulto a mantenerse firme en su práctica espiritual.

En la espiritualidad, la adoración se manifiesta de diversas maneras. Una de ellas es el cuidado del cuerpo, que tiene una relación directa con la mayordomía. Estudios realizados con miembros de la iglesia adventista afirman que la salud tiene un correlación positiva con la espiritualidad y la religiosidad (Cotton, Zembracki, Rosenthal, Tsevat y Drotar, 2006).

La espiritualidad, la oración y el servicio se ven reflejados en un cristiano

cuando suple las necesidades del prójimo y lo sirve. Una iglesia que se organiza y sirve al prójimo se motiva y se activa (Moxley, Washington y McElhaney, 2012). Un estudio realizado con 133 alumnos de pregrado de una universidad católica encontró que existía una relación significativa positiva entre la espiritualidad, el servicio y la satisfacción con la vida. Una vida espiritual activa favorece la calidad de vida de la persona (Chidarikire, 2012; Pashak y Laughter, 2012). Además, existe una relación positiva entre la espiritualidad y la generosidad (Bardy y Hapenny, 2010). Se encontró que trabajadores sociales del estado que son espirituales tienen mayor noción de trascendencia, más compasión por el prójimo y mejor relación en su trabajo, ya sea con los empleadores como con los ciudadanos (Houston y Cartwright, 2007).

La espiritualidad ha favorecido tanto la salud física como la mental y aun la recuperación de las adicciones. Variables como la religión y la espiritualidad protegen a los individuos de la adicción y favorecen el proceso de tratamiento y recuperación (por ejemplo, los alcohólicos). Quienes tenían fe en la oración y hacían meditación tuvieron resultados positivos sobre la adicción (Gutiérrez Reynaga, Andrade Palos, Jiménez Tapia y Juárez García, 2007).

La espiritualidad que se centra en la búsqueda de significado, propósito y trascendencia se asocia significativamente con la reducción del estrés percibido y la depresión y con la disminución en la tendencia al alcoholismo y las adicciones (Wiggins, Uphold, Shehan y Reid, 2008).

Se ha observado que la espiritualidad favorece una actitud de agradecimiento a Dios que, a su vez, favorece las buenas

relaciones interpersonales y la salud (Emmons y Kneezel, 2005). Un estudio realizado con estudiantes evangélicos, divididos en grupos de estudiantes que asisten a instituciones religiosas y no religiosas, observó que los estudiantes que eligen ser cristianos y asisten a una institución evangélica tienen un compromiso mucho más fuerte con sus creencias que los que estudiaron en universidades no confesionales (Railsback, 2006).

Un estudio con adolescentes de Malasia encontró una relación significativa negativa entre la espiritualidad y la adicción a internet, siendo las mujeres las que marcaron la diferencia (Charlton, Soh, Ang y Chew, 2013). Las evidencias muestran que una participación espiritual activa favorece una vida de relación con Dios. Al mismo tiempo, parecería que un mayor uso de internet, que puede llevar a la adicción, hace que estas prácticas tengan un menor impacto en la vida de los estudiantes.

De allí que surge el interés de conocer cuál es el efecto del uso de internet sobre el crecimiento espiritual de los jóvenes en los siguientes aspectos: (a) oración, (b) arrepentimiento, (c) adoración, (d) meditación, (e) examen de conciencia, (f) lectura de la Biblia, (g) evangelismo, (h) compañerismo, (i) servicio y (j) mayordomía.

Por lo tanto, la pregunta que guió esta investigación fue la siguiente: ¿Existe relación significativa entre la adicción a internet y cada una de las dimensiones de la participación de la espiritualidad cristiana en estudiantes de la Universidad de Montemorelos?

Metodología

Esta investigación responde a un diseño cuantitativo, descriptivo, transversal y correlacional. La investigación fue

no experimental, ex post facto. Recogió datos de los alumnos sobre las horas de esparcimiento usadas en internet y su perfil de espiritualidad cristiana.

Población y muestra

La población estuvo compuesta por el conjunto de alumnos que cursaban estudios en el nivel preparatorio y de las 29 carreras de nivel de pregrado de una universidad de orientación confesional del noreste de México, durante el segundo semestre del ciclo escolar 2010-2011. Según los registros del departamento de admisión, en ese período se hallaban inscriptos 1,752 estudiantes.

La muestra, seleccionada mediante un procedimiento probabilístico aleatorio, quedó constituida por 234 sujetos, que representa el 13.35% del total del alumnado; 144 de los sujetos fueron de género masculino (61.5%), 88 de género femenino (37.6%) y dos sujetos no reportaron el género (.9%). El 41% vivía en las residencias estudiantiles como alumnos internos. El 59% del grupo participante estuvo compuesto por estudiantes externos.

En cuanto a la edad, la mayor frecuencia se encontró en el rango que va de 19 a 21 años, con 119 estudiantes que representan el 50.9% de la muestra.

Instrumentos

Cuestionario de adicción a internet. El instrumento seleccionado para medir la adicción a internet fue el Cuestionario de Problemas Relacionados con el uso de Internet (CERI). El CERI (Beranuy Fargues, Chamarro Lusa, Graner Jordania y Carbonell Sánchez, 2009), compuesto por 10 ítems, formando un modelo bifactorial. El primer factor, denominado conflictos intrapersonales, está compuesto por seis ítems

que explican el 27.14% de la varianza; el segundo factor, denominado conflictos interpersonales, está compuesto por cuatro ítems que explican el 12.18% de la varianza. La confiabilidad, medida con el alfa de Cronbach, mostró un índice para el primer factor de .74 y para el segundo de .75. Según los autores del CERI, en conjunto, la escala obtuvo una consistencia interna de .77, considerada aceptable.

El CERI se valora mediante una escala tipo Likert de cuatro opciones: (a) 1: *nunca*, (b) 2: *ocasionalmente*, (c) 3: *frecuentemente* y (d) 4: *siempre*. La puntuación total tiene un rango posible que va de 10 a 40 puntos.

Escala de la participación de la espiritualidad cristiana. La variable dependiente participación de la espiritualidad cristiana fue medida con la Escala de la Participación de la Espiritualidad Cristiana (EPEC) (Thayer, 2004) traducida y adaptada al español por Quiyono (2014).

El EPEC se compone de 50 ítems agrupados en 10 dimensiones, que se valoran mediante una escala Likert de seis opciones: (a) 1: *nunca*, (b) 2: *muy raras veces*, (c) 3: *raras veces*, (d) 4: *ocasionalmente*, (e) 5: *frecuentemente* y (f) 6: *muy frecuentemente*. La puntuación total posible tiene un rango que va de 50 a 300 puntos.

Las diez dimensiones del EPEC son las que se describen a continuación: (a) oración, con cinco ítems; (b) arrepentimiento, con cinco ítems; (c) adoración, con cuatro ítems, (d) meditación, con cinco ítems; (e) examen de conciencia, con siete ítems; (f) lectura de la Biblia, con siete ítems; (g) evangelismo, con cuatro ítems; (h) compañerismo, con cinco ítems; (i) servicio, con cuatro ítems y (j) mayordomía, con cuatro ítems.

La confiabilidad del EPEC, medida por el alfa de Cronbach, fue de .97, considerada muy buena.

En este estudio se eliminaron los ítems 33 y 50 por tener una escala de medición diferente.

Procedimientos

Para la recolección de los datos, se solicitó autorización por escrito al director de cada facultad para la aplicación del instrumento. También se solicitó permiso por escrito al coordinador de cada carrera implicada en el estudio.

El instrumento fue aplicado por la investigadora en forma grupal, proveyendo información suficiente para contestar el instrumento y se garantizó el anonimato en la manipulación de los resultados.

Para el análisis de los datos se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson para observar si existía relación significativa entre las variables del estudio.

Resultados

Adicción a internet

El ítem de la variable adicción a internet que obtuvo una mayor puntuación fue el cinco –Cuando navegas por internet, ¿te pasa el tiempo sin darte cuenta? –, con una media de 2.83 en una escala de 1 a 4. Esto da cuenta del problema de pérdida de control frente a los estímulos de la red y al problema de la administración del tiempo. El ítem que obtuvo una menor puntuación fue el 10 –Cuando no estás conectado a internet, ¿te sientes agitado o preocupado?–, con una media de 1.35, lo que muestra un menor grado de problemas por el síndrome de abstinencia por falta de conexión (ver Tabla 1).

Tabla 1

Descriptivos de los ítems de la variable adicción a internet

Ítem	M	DE
1. Cuando tienes problemas, conectarte a internet te ayuda a evadirte de ellos.	2.02	.864
2. ¿Con qué frecuencia anticipas tu próxima conexión a la red?	2.48	.947
3. ¿Piensas que la vida sin internet es aburrida, vacía y triste?	1.85	.928
4. ¿Te enfadas o te irritas cuando alguien te molesta mientras estás conectado?	1.64	.755
5. Cuando navegas por internet ¿te pasa el tiempo sin darte cuenta?	2.83	.902
6. ¿Te resulta más fácil o cómodo relacionarte con la gente a través de internet que en persona?	1.88	.890
7. ¿Con qué frecuencia haces nuevas amistades con personas conectadas a internet?	1.95	.711
8. ¿Con qué frecuencia abandonas las cosas que estás haciendo para estar más conectado a la red?	1.94	.696
9. ¿Piensas que tu rendimiento académico o laboral se ha visto afectado negativamente por el uso de la red?	2.05	.894
10. Cuando no estás conectado a internet ¿te sientes agitado o preocupado?	1.35	.599

También se analizó si existía diferencia de media de adicción a internet entre los grupos determinada por el género de los estudiantes. Mediante la prueba *t* de Student, se observó que no existía diferencia significativa de adicción a internet entre varones y mujeres ($t_{(230)} = -1.527, p = .128$).

Se buscó establecer si existía diferencia de media de adicción a internet entre los grupos determinados por la edad de los estudiantes. El ANOVA mostró que existía diferencia significativa de media de adicción a internet entre grupos determinados por la edad ($F_{(3,229)} = 3.430, p = .018$). Los estudiantes de 16 a 18 años obtuvieron una puntuación más alta ($M = 21.46$) que los de 19 a 21 años ($M = 19.84$), los de 22 a 25 ($M = 19.31$) y que los mayores de 25 ($M = 17.90$).

Por último, se buscó establecer si existía diferencia de media de adicción a internet entre los grupos determinados por el tipo de residencia de los estudiantes. Los resultados de la prueba *t* de Student mostraron que no existía diferencia

de media de adicción a internet entre estudiantes internos y externos ($t_{(231)} = .526, p = .599$).

Participación de la espiritualidad cristiana

En la variable participación de la espiritualidad cristiana, el ítem con mayor valoración fue el 24 –Aun cuando la maldad se ve tan poderosa y penetrante, tengo la confianza de que la voluntad de Dios finalmente hará justicia–, con una media de 5.53 en una escala de 1 a 6 puntos. El otro ítem que pertenece a la misma dimensión y obtuvo la misma media ($M = 5.53$) fue el 25, que declara: Aun cuando una situación se vea irremediablemente difícil o dolorosa, tengo la confianza de que mediante su providencia, Dios podrá sacar algo bueno de eso. Ambos ítems corresponden a la dimensión examen de conciencia (ver Anexo).

La menor puntuación la obtuvo el ítem 17 –Registro en mi diario personal mis pensamientos espirituales–, con una media de 2.83. Parece que

los estudiantes no tienen el hábito muy arraigado de escribir un diario personal de ejercicios espirituales.

Se analizó si existía diferencia de participación en espiritualidad cristiana entre los grupos determinados por el género. Los resultados de la prueba t de Student mostraron que existe diferencia significativa de las dimensiones meditación ($t_{(230)} = 2.328, p = .021$), examen de conciencia ($t_{(230)} = 3.943, p = .000$) y servicio ($t_{(229)} = 1.972, p = .050$) entre grupos de estudiantes determinados por el género. Los varones obtuvieron una mayor puntuación en la dimensión meditación ($M = 4.10$) que las mujeres ($M = 3.78$). En la dimensión examen de conciencia, los varones obtuvieron una mayor puntuación ($M = 5.17$) que las mujeres ($M = 4.79$). Lo mismo sucedió con la dimensión servicio, en la que los varones obtuvieron una mayor puntuación ($M = 4.05$) que las mujeres ($M = 3.76$).

También se analizó si existía diferencia significativa de la participación en la espiritualidad cristiana de acuerdo con la edad de los estudiantes. El ANOVA mostró que existía diferencia significativa en la dimensión mayordomía entre los grupos determinados por la edad ($F_{(3,228)} = 2.863, p = .038$). Los estudiantes de 16 a 18 años obtuvieron una puntuación más baja ($M = 3.71$) que los de 19 a 21 años ($M = 3.96$), que los de 22 a 25 ($M = 4.00$) y que los mayores de 25 años ($M = 4.51$).

Otro análisis buscó establecer si existía diferencia de media de participación de espiritualidad cristiana entre los grupos determinados por el tipo de residencia: internos y externos. La prueba t de Student mostró que existía diferencia significativa en la dimensión mayordomía entre los estudiantes inter-

nos y externos ($t_{(230)} = 1.979, p = .049$). Los estudiantes internos obtuvieron una mayor puntuación ($M = 4.13$) que los estudiantes externos ($M = 3.85$).

Relación entre adicción a internet y participación en la espiritualidad cristiana

Para evaluar la relación entre la adicción a internet y las dimensiones de la participación en la espiritualidad cristiana se realizó una prueba r de Pearson.

Los resultados mostraron que existe una correlación significativa negativa entre la adicción a internet y las siguientes dimensiones de la escala de participación de la espiritualidad cristiana: arrepentimiento ($r = -.142, p = .030$), adoración ($r = -.146, p = .026$) y meditación ($r = -.139, p = .033$). Además, se indagó qué dimensión de la adicción a internet era la que tenía relación significativa con estas dimensiones y se encontró que solo los conflictos intrapersonales tenían una relación significativa negativa: arrepentimiento ($r = -.165, p = .012$), adoración ($r = -.169, p = .010$) y meditación ($r = -.131, p = .045$).

Las dimensiones lectura de la Biblia, servicio y mayordomía también correlacionaron de manera significativa y negativa con la adicción a internet ($r = -.130, p = .048$; $r = -.159, p = .015$; $r = -.187, p = .004$) respectivamente, pero solo con la dimensión de conflictos interpersonales de la escala de adicción a internet: lectura de la Biblia ($r = -.142, p = .031$), servicio ($r = -.161, p = .014$) y mayordomía ($r = -.184, p = .005$).

La dimensión examen de conciencia de la escala de participación de la espiritualidad cristiana correlacionó significativamente con la adicción a internet ($r = -.190, p = .004$). Se encontró que tenía una relación significativa negativa con

ADICCIÓN A INTERNET Y PARTICIPACIÓN DE LA ESPIRITUALIDAD

los conflictos intrapersonales ($r = -.154$, $p = .018$) y con los conflictos interpersonales ($r = -.203$, $p = .002$).

Finalmente, no se encontró relación significativa entre la adicción a internet y las dimensiones evangelismo ($r = -.070$, $p = .287$), compañerismo ($r = -.082$, $p = .211$) y oración ($r = -.085$, $p = .194$).

Comparaciones según nivel de adicción

Se recodificó la variable adicción a internet, a fin de determinar dos grupos extremos. El primer grupo, denominado grupo de uso normal de internet, corresponde al primer cuartil, cuyo punto de corte se ubicó en 17 puntos, en una escala de 10 a 40. Este grupo está formado por 78 sujetos que representan el 33.3% de la muestra.

El segundo grupo, denominado grupo de adicción moderada, corresponde al último cuartil, cuyo punto de corte se ubicó en 23 puntos y está formado por 64 sujetos que representan el 27.4% de la muestra.

Se utilizó la prueba estadística t de Student y se encontró que la única di-

mensión en la que existe diferencia significativa fue la dimensión examen de conciencia ($t_{(140)} = 2.237$, $p = .027$) entre los grupos determinados por su adicción a internet. El grupo de uso normal de internet mostró una mayor puntuación ($M = 5.18$) que el grupo de adicción moderada ($M = 4.90$).

También se realizaron análisis por género para observar si existía diferencia significativa de perfiles de media de la variable participación de la espiritualidad cristiana y sus dimensiones entre los grupos determinados por su adicción a internet.

En el caso del género femenino, se observó que ninguna de las dimensiones resultó significativa.

En cuanto al género masculino, se encontraron diferencias significativas entre los grupos de adicción a internet en las dimensiones oración, adoración, meditación, examen de conciencia y servicio, tal como se observa en la Tabla 2, en todos los casos con mejores puntuaciones en el grupo de uso normal de internet.

Tabla 2

Prueba t de dimensiones de espiritualidad cristiana entre grupo de varones determinados por su nivel de adicción a internet

Dimensión	Prueba t para igualdad de medias			Diferencia de medias
	t	gl	p	
Oración	2.627	59	.011	0.37821
Arrepentimiento	1.781	64	.080	0.32075
Adoración	3.064	91	.003	0.45204
Meditación	2.044	91	.044	0.42438
Examen de conciencia	2.899	57	.005	0.41883
Lectura de la Biblia	1.768	91	.080	0.40024
Evangelismo	1.246	91	.216	0.33238
Compañerismo	1.484	91	.141	0.35233
Servicio	2.314	91	.023	0.566
Mayordomía	1.675	91	.097	0.41572
Toda la escala	2.692	91	.008	0.40609

Discusión

Según Young (1998), la adicción a internet implica un trastorno en el control de los impulsos del usuario. En este estudio se ha observado que una cantidad de alumnos de la institución tienen moderados problemas con la administración del tiempo al utilizar internet. Si bien no se observa un grado de adicción, este hallazgo habla de una falta de dominio propio por parte de los usuarios, aunque, según los resultados, los alumnos no tienen dificultades con la abstinencia a la conexión. En este estudio, al igual que en otros (Graner, Beranuy, Sánchez, Chamarro y Castellana, 2006), se ha observado que algunos adolescentes hacen un uso de normal a moderado del internet, pero a veces tienen la tendencia a aumentar su uso de manera que podría llegar a causar problemas, tanto en lo académico como en lo familiar.

Con respecto al género, varias investigaciones observaron que los varones son más susceptibles a la adicción a internet que las mujeres (Choi et al., 2009; Ferron y Duguay, 2004; Mottram y Fleming, 2009; Siomos et al., 2008; Tornaim Spritzer et al., 2009; Van Rooij et al., 2011; Xiao-Si et al., 2006). Sin embargo, en Finlandia, Kaltiala-Heino et al. (2004) encontraron valores muy similares para ambos sexos. Este último hallazgo coincide con lo encontrado en este estudio, en el que se encontró que no existe diferencia significativa de adicción a internet entre géneros.

Algunos estudios que relacionan la adicción a internet con las edades de los usuarios muestran que los adolescentes son más susceptibles frente a este tipo de adicción (Choi et al., 2009; Ferron y Duguay, 2004; Mottram y Fleming, 2009; Tornaim Spritzer et al., 2009; Van Rooij et al., 2011; Xiao-Si et al., 2006).

Sin embargo, en un estudio realizado por Viñas Poch (2009), se observó que, cuanto mayor es la edad del usuario, tanto mayor es la cantidad de horas pasadas en internet. Este mismo resultado fue obtenido por Xiao-Si et al. (2006) con alumnos de enseñanza media. Podría ser que las responsabilidades académicas y laborales influyeran en estos resultados, ya que en la actualidad el uso de internet es ampliamente requerido para dichos objetivos.

En este estudio se encontró que los alumnos cuyo rango de edad se situaba entre los 19 y los 21 años (50.9%) eran más propensos a la adicción a internet que los alumnos situados en un rango de 22 a 25 años. Este fenómeno se puede explicar conociendo que la universidad se esfuerza por enseñar a sus alumnos valores como la mayordomía del tiempo y el dominio propio. Además, los alumnos mayores tienen mayor conciencia del uso que le dan a la tecnología y son más responsables.

Los resultados de este estudio revelan que hay una relación entre la adicción a internet y las dimensiones de la participación en la espiritualidad cristiana de los jóvenes evaluados. Esta relación es inversa, o sea, a mayor adicción, menor participación en la espiritualidad cristiana. Esto podría deberse a que si se dedica al internet gran parte del tiempo y las energías, seguramente quedará poco tiempo en cantidad y calidad para construir una relación con Dios. Una disminución de la participación en la vida espiritual tiene un impacto no solo en la espiritualidad de la persona, sino también en la satisfacción, la calidad de vida, la generosidad, las relaciones laborales y la salud mental y física, ya que todos estos factores han demostrado estar asociados en las investigaciones

(Bardy y Hapenny, 2010; Chidarikire, 2012; Cotton et al., 2006; Emmons y Kneezel, 2005; Houston y Cartwright, 2007; Pashak y Laughter, 2012; Wiggins et al., 2008).

Por otro lado, se encontró que hay tres dimensiones de la participación en la espiritualidad que no se ven afectadas por la adicción a internet: evangelismo, compañerismo y oración. Este resultado es llamativo, especialmente en lo que se refiere a la oración, y requiere de mayor estudio y profundización para analizar si es que realmente la adicción a internet no tiene ninguna relación con estos tres aspectos de la espiritualidad o si hay alguna otra explicación para ello.

Un aporte de este estudio fue haber identificado qué dimensiones de la adicción a internet afectaban cada dimensión de la participación en la espiritualidad. Los conflictos intrapersonales afectan negativamente el arrepentimiento, la adoración, el examen de conciencia y la meditación. Esto es de esperar, ya que son aspectos personales de la relación con Dios y la vida espiritual debe responder a una relación personal con Dios (Ellens, 2008). En cambio, los aspectos interpersonales afectan la lectura de la Biblia, el servicio, el examen de conciencia y la mayordomía, dimensiones que, en su mayoría, implican una práctica de la espiritualidad en relación con los demás.

La educación cristiana tiene una gran responsabilidad de ayudar a los estudiantes a fortalecer su compromiso con sus creencias religiosas y a desarrollar su espiritualidad (Railsback, 2006). Los resultados de esta investigación remarcan la importancia de dialogar de este tema con los jóvenes y de proveerles herramientas y técnicas para hacer un buen uso de la tecnología y prevenir o

tratar la adicción a internet, para que de esa manera puedan desarrollar una espiritualidad sana y vibrante.

Referencias

- Anderson, C. A. y Carnagey, N. L. (2009). Causal effects of violent sports video games on aggression: Is it competitiveness or violent content? *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 731-739. doi:10.1016/j.jesp.2009.04.019
- Anderson, C. A. y Murphy, C. R. (2003). Violent video games and aggressive behavior in young women. *Aggressive Behavior*, 29, 423-429. doi:10.1002/ab.10042
- Astonitis Villafuerte, L. M. (2005). Personalidad, hábitos de consumo y riesgo de adicción al internet en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 23(1), 65-112.
- Baldaro, B., Touzzi, G., Codispoti, M., Montebanarocci, O., Barbagli, F., Trombini, E. y Rossi, N. (2004). Aggressive and non-violent videogames: Short-term psychological and cardiovascular effects on habitual players. *Stress and Health*, 20(4), 203-208. doi:10.1002/smi.1015
- Barbosa de Sousa, R. (2005). *Cuida tu corazón-Ensayos sobre espiritualidad cristiana*. Buenos Aires: Kairós.
- Bardy, L. y Hapenny, A. (2010). Giving back and growing in service: Investigating spirituality, religiosity, and generativity in young adults. *Journal of Adult Development*, 17(3), 162-167. doi:10.1007/s10804-010-9094-7
- Barlett, C. P., Harris, R. J. y Baldassarro, R. (2007). Longer you play, the more hostile you feel: Examination of first person shooter videogames and aggression during videogame play. *Aggressive Behavior*, 33(6), 486-497. doi:10.1002/26.20227
- Bartholow, B. D., Sestir, M. A. y Davis, E. B. (2005). Correlates and consequences of exposure to video game violence: Hostile personality, empathy, and aggressive behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(11), 1573-1586. doi:10.1177/0146167205277205
- Beranuy Fargues, M., Chamarro Lusaar, A., Graner Jordania, C. y Carbonell Sánchez, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a internet y el abuso del móvil. *Psicothema*, 21(3), 480-485.
- Berthoud, P. (2010). Discerning spirituality: Biblical and reformed perspectives. *European Journal of Theology*, 19(1), 50-62.
- Borusiak, P., Bouikidias, A., Liersch, R. y Russell, J. B. (2008). Cardiovascular effects in adolescents while they are playing video

- games: A potential health risk factor? *Psychophysiology*, 45(2), 327-332. doi:10.1111/j.14698986.2007.00622.x
- Cao, F., Su, L., Liu, T. y Gao, X. (2007). The relationship between impulsivity and internet addiction in a sample of Chinese adolescents. *European Psychiatry*, 22(7), 466-471. doi:10.1016/j.eurpsy.2007.05.004
- Castellana Rosell, M., Sánchez Carbonell, X., Graner Jordana, C. y Beranuy Fargues, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 196-204.
- Charlton, J. P., Soh, P. C., Ang, P. H. y Chew, K. W. (2013). Religiosity, adolescent internet usage motives and addiction. *Journal of Information, Communication and Society*, 16(10), 1619-1638. doi:10.1080/1369118X.2012.735251
- Chidarikire, S. (2012). Spirituality: The neglected dimension of holistic mental health care. *Advances in Mental Health*, 10(3), 298-302. doi:10.5172/jamh.2012.10.3.298
- Choi, K., Son, H., Park, M., Han, J., Kim, K., Lee, B. y Gwak, H. (2009). Internet overuse and excessive daytime sleepiness in adolescents. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 63(4), 455-462. doi:10.1111/j.1440-1819.2009.01925.x
- Comblin, J. (1990). *Antropología cristã*. Petrópolis: Vozes.
- Cotton, S., Zebracki, K., Rosenthal S. L., Tsevat, J. y Drotar, D. (2006). Religion/spirituality and adolescent health outcomes: A review. *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 472-480. doi:10.1016/j.jadohealth.2005.10.005
- Dong, G., Lu, Q., Zhou, H. y Zhao, X. (2011). Precursor or sequela: Pathological disorders in people with internet addiction disorder. *PLoS ONE*, 6(2), e14703. doi:10.1371/journal.pone.0014703
- Echeburúa Odrizola, E. y De Corral Gargallo, P. (1994). Adicciones psicológicas: más allá de la metáfora. *Clínica y Salud*, 5, 251-258.
- Echeburúa Odrizola, E. y De Corral Gargallo, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96. doi:10.20882/adicciones.196
- Ellens, H. (2008). *Understanding religious experiences: What the Bible says about spirituality*. Westport, CT: Greenwood.
- Emmons, R. y Kneezel, T. T. (2005). Giving thanks: Spiritual and religious correlates of gratitude. *Journal of Psychology and Christianity*, 24(2), 140-148.
- Esen, E. y Siyez, D. M. (2011). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psikososyal değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(36), 127-136.
- Farrar, K. M., Krcmar, M. y Nowak, K. L. (2006). Contextual features of violent video games, mental models, and aggression. *Journal of Communication*, 56(2), 387-405. doi:10.1111/j.1460-2466.2006.00025.x
- Ferron, B. y Duguay, C. (2004). Utilisation d'internet par les adolescents et phénomène de cyberdépendance. *Revue Québécoise de Psychologie*, 25(2), 167-180.
- Fischer, P., Kastenmüller, A. y Greitemeyer, T. (2010). Media violence and the self: The impact of personalized gaming characters in aggressive video games on aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 192-195. doi:10.1016/j.jesp.2009.06.010
- Funk, J. B., Buchman, D. D., Jenks, J. y Bechtoldt, H. (2003). Playing violent video games, desensitization, and moral evaluation in children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 413-436. doi:10.1016/S0193-3973(03)00073-X
- García-Piña, C. A. (2008). Riesgos del uso de internet por niños y adolescentes. Estrategias de seguridad. *Acta Pediátrica de México*, 29(5), 273-279.
- Graner, C., Beranuy, M., Sánchez, X., Chamorro, A. y Castellana, M. (2006). ¿Qué uso hacen los jóvenes y adolescentes de internet y del móvil? En L. Álvarez Pousa, J. Evans Pirn y O. Crespo Argibay (Eds.), *Comunicación e xuventude: Actas do foro internacional* (pp. 71-89). Santiago de Compostela, España: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.
- Griffiths, M. (2010). Internet abuse and internet addiction in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 22(7), 463-472. doi:10.1108/13665621011071127
- Gutiérrez Reynaga, R., Andrade Palos, P., Jiménez Tapia, A. y Juárez García, F. (2007). La espiritualidad y su relación con la recuperación del alcoholismo en integrantes de Alcohólicos Anónimos. *Salud Mental*, 30(4), 62-68.
- Ha, J. H., Kim, S. Y., Bae, S. C., B. S., Kim, H., Sim, M., Lyoo, I. y Cho, O. (2007). Depression and internet addiction in adolescents. *Psychopathology*, 40(6), 424-430. doi:10.1159/000107426
- Houston, D. J. y Cartwright, E. K. (2007). Spirituality and public service. *Public Administration Review*, 67(1), 88-102. doi:10.1111/j.1540-6210.2006.00699.x
- Jiménez, A. L. y Pantoja, V. (2007). Autoestima y relaciones interpersonales en sujetos adictos a internet. *Revista de Psicología*, 26(1), 78-89.
- Kaltiala-Heino, R., Lintonen, T. y Rimpelä, A. (2004). Internet addiction? Potentially pro-

- blematic use of the internet in a population of 12-18 year-old adolescents. *Addiction Research and Theory*, 12(1), 89-96. doi:10.1080/1606635031000098796
- Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *CyberPsychology and Behavior*, 1(1), 11-17. doi:10.1089/cpb.1998.1.11
- Ko, C. H., Hsiao, S., Liu, G. C., Yen, J. Y., Yang, M. J. y Yen, C. F. (2010). The characteristics of decision making, potential to take risks, and personality of college students with internet addiction. *Psychiatry Research*, 175(1-2), 121-125. doi:10.1016/j.psychres.2008.10.004
- Konijn, E. A., Bijvank, M. N. y Bushman, B. J. (2007). I wish I were a warrior: The role of wishful identification in the effects of violent video games on aggression in adolescent boys. *Developmental Psychology*, 43(4), 1-21. doi:10.1037/0012-1649.43.4.1038
- Kwon, J. H., Chung, C. S. y Lee, J. (2011). The effects of escape from self and interpersonal relationship on the pathological use of internet games. *Community Mental Health Journal*, 47(1), 113-121. doi:10.1007/s1059-009-9236-1
- Lam, L. T., Peng, Z., Mai, J. y Jing, J. (2009). Factors associated with internet addiction among adolescents. *CyberPsychology and Behavior*, 12(5), 551-555. doi:10.1089/cpb.2009.0036
- Liu, C. L. y Kuo, F. Y. (2007). A study of internet addiction through the lens of the interpersonal theory. *CyberPsychology and Behavior*, 10(6), 799-804. doi:10.1089/cpb.2007.9951
- Malmim, M. (2013). Warrior culture, spirituality, and prayer. *Journal of Religion and Health*, 52(3), 740-758. doi:10.1007/s10943-013-9690-5
- Margulis, L. (2007). El aspecto lúdico del e-learning: el juego en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 3(1). doi:10.19083/ridu.3.23
- Mathews, V. (2007). Violent video games poison the teenage brain: Study. *American School Journal*, 194(2), 10.
- Mena López, M. (2013). Teología, espiritualidad y reivindicaciones de género hacia la recuperación de la dimensión antropológica de la espiritualidad. *Estudos de Religião*, 27(1), 68-86.
- Mottram, A. y Fleming, M. (2009). Extraversion, impulsivity, and online group membership as predictors of problematic internet use. *CyberPsychology and Behavior*, 12(3), 319-321. doi:10.1089/cpb.2007.0170
- Moxley, D., Washington, O. y McElhaney, J. (2012). "I don't have a home": Helping homeless people through faith, spirituality, and com-
passionate service. *Journal of Religion and Health*, 51(2), 431-449. doi:10.1007/s10943-010-9363-6
- Muñoz-Rivas, M., Navarro Perales, M. E. y Ortega de Pablo, N. (2003). Patrones de uso de internet en población universitaria española. *Adicciones*, 15(2), 137-144.
- Navarro-Mancilla, A. y Rueda Jaimes, G. (2007). Adicción a internet: revisión crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(4), 691-700.
- O'Connor, T. P., Hoge, D. R. y Estrelada, A. (2002). The relative influence of youth and adult experiences on personal spirituality and church involvement. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(4), 723-732. doi:10.1111/1468.5906.00157
- Park, S. K., Kim, J. Y. y Cho, C. B. (2009). Prevalence of internet addiction and correlations with family factors among South Korean adolescents. *Family Therapy*, 36(3), 163-177.
- Pashak, T. J. y Laughter, T. C. (2012). Measuring service-mindedness and its relationship with spirituality and life satisfaction. *College Student Journal*, 46(1), 183-192.
- Perrin, D. B. (2007). *Studying christian spirituality*. Chicago: Routledge.
- Polman, H., de Castro, B. O. y van Aken, M. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 34(3), 256-264. doi:10.1002/ab.20245
- Quiyono, E. (2014). *Relationship between involvement in institutional activities and Christian life commitment among undergraduate students of a Christian university in México* (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 3618064).
- Railsback, G. (2006). Faith commitment of born-again students at secular and evangelical colleges. *Journal of Research on Christian Education*, 15(1) 39-60. doi:10.1080/10656210609484993
- Reuss, K. (2007). The ecumenical and communal significance of prayer and worship in the spirituality of unity. *Ecumenical Review*, 59(4), 467-479. doi:10.1111/j.1758-6623.2007.t600648.x
- Seo, H., Chun, H., Jwa, S. y Choi, M. (2011). Relationship between young children's habitual computer use and influencing variables on socio-emotional development. *Early Child Development and Care*, 181(2), 245-265. doi:10.1080/03004430.2011.536644.
- Shyam, R. y Bhoria, A. (2011). Information technology (internet): Effects on social participation and well-being of users. *Journal of the Indian*

- Academy of Applied Psychology*, 37(1), 157-162.
- Siomos, K. E., Dafouli, E. D., Braimiotis, D. A., Mouzas, O. D. y Angelopoulos, N. V. (2008). Internet addiction among Greek adolescent students. *CyberPsychology and Behavior*, 11(6), 653-657. doi:10.1089/cpb.2008.0088
- Staudé-Müller, F., Bliesener, T. y Luthman, S. (2008). Hostile and hardened? An experimental study on (de-)sensitization to violence and suffering through playing video games. *Swiss Journal of Psychology*, 67(1), 41-50. doi:10.1024/1421-0185.67.1.41
- Swing, E. L. y Anderson, C. A. (2007). The unintended negative consequences of exposure to violent video games. *International Journal of Cognitive Technology*, 12(1), 3-13.
- Thayer, O. J. (2004). Constructing a spirituality measure based on learning theory: The christian spiritual participation profile. *Journal of Psychology and Christianity*, 23(3), 195-207.
- Throp, J. (2007). Cyber-addiction. *Marriage Partnership*, 24(2), 7.
- Tornaim Spritzer, D., Ilana Pinsky, R., Zaleski, M., Caetano, R. y Tavares, H. (2009). Acesso a jogos de azar em adolescentes brasileiros: por que devemos nos preocupar? *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 31(4), 387-395. doi:10.1590/51516-4446009000400021
- Tsai, C. y Lin, S. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: An interview study. *Cyberpsychology and Behavior*, 6(6), 649-652. doi:10.1089/109493103322725432
- Tüzer, V. (2011). Internet, cybersex and infidelity, current approaches in psychiatry. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, 3(1), 100-116.
- Van Rooij, A. J., Schoenmakers, T. M., Vermulst, A. A., Van den Eijnden, R. J. J. M. y van de Mheen, D. (2011). Online video game addiction: Identification of addicted adolescent gamers. *Addiction*, 106(1), 205-212. doi:10.1111/j.1360-0443.2010.03104.x
- Viñas Poch, F. (2009). Uso autoinformado de internet en adolescentes: perfil psicológico de un uso elevado de la red. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 109-122.
- Weinstein, A. y Lejoyeux, M. (2010). Internet addiction or excessive internet use. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 277-283. doi:10.3109/00952990.2010.491880
- Whang, L. S., Lee, S. y Chang, G. (2003). Internet over-users' psychological profiles: A behavior sampling analysis on internet addiction. *CyberPsychology and Behavior* 6(2), 143-150. doi:10.1098/109493103321640338
- White, E. (1975). *La educación cristiana*. Doral, FL: APIA.
- White, E. (1977). *Mente, carácter y personalidad* (Vol. 1). Doral, FL: APIA.
- Wiggins, M. I., Uphold, C. R., Shehan, C. L. y Reid, K. J. (2008). The longitudinal effects of spirituality on stress, depression, and risk behaviors among men with HIV infection attending three clinics in the Southeastern United States. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 10(2), 145-168. doi:10.1080/19349630802081210
- Wolock, E. (2004). Violence in video games. *Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers*, 5(3), 53-58. doi:10.1108/17473610410814256
- Xiao-Si, L., Ze-Ai, L. y Wen, X. (2006). Epidemiological investigation on internet addiction among middle school students in Hefei. *Chinese Mental Health Journal*, 20(1), 51-54.
- Yang, S. C y Tung, C. J. (2007). Comparison of internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 79-96. doi:10.1016/j.chb.2004.03.037
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyber-Psychology and Behavior*, 1(3), 237-244. doi:10.1089/cpb.1998.1.237
- Young, K. S. (2010). Killer surf issues: Crafting an organizational model to combat employee internet abuse. *Information Management Journal*, 44(1), 34-38.
- Young, K. S. y Nabuco de Abreu, C. (2011). Systemic dynamic with adolescents addicted to the internet. En K. S. Young y C. Nabuco de Abreu (Eds.), *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment* (pp. 245-266). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons. doi:10.1002/9781118013991.ch14

Recibido: 25 de enero de 2015
 Revisado: 8 de febrero de 2015
 Aceptado: 10 de abril de 2015

ADICCIÓN A INTERNET Y PARTICIPACIÓN DE LA ESPIRITUALIDAD

Anexo

Descriptivos de los ítems del EPEC

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>
24. Aun cuando la maldad se ve tan poderosa y penetrante, tengo la confianza de que la voluntad de Dios finalmente hará justicia.	5.53	.814
25. Aún cuando una situación se ve irremediamente difícil o dolorosa, tengo la confianza de que mediante su providencia, Dios podrá sacar algo bueno de eso.	5.53	.792
2. Cuando oro, siento que Dios es infinito y santo.	5.45	.977
11. Mi adoración a Dios es una respuesta a lo que Dios ha hecho por mí.	5.30	.909
6. Cuando las experiencias de mi vida me llevan a la desesperación o la depresión, me dirijo a Dios en busca de liberación.	5.29	.984
3. En mis oraciones, le muestro a Dios mis más íntimos pensamientos y necesidades.	5.25	1.044
19. Cuando examino mi vida, reconozco mi gran necesidad del trabajo redentor de Dios en mi favor.	5.24	.940
7. El arrepentimiento forma parte de mis oraciones privadas a Dios.	5.21	.972
8. Cuando confieso y me arrepiento de mis pecados, experimento la seguridad de haber sido perdonado por Dios.	5.20	.971
10. Cuando confieso un pecado, expreso mi deseo de ser libertado de su poder.	5.20	.947
22. Cuando escucho de hambres, inundaciones, terremotos y otros desastres, deseo ayudar de alguna manera a esas personas.	5.11	1.087
1. Cuando oro, tengo la confianza de que Dios contestará mi oración.	5.10	1.033
9. Siento verdadera tristeza por mis pecados.	5.01	1.040
13. Mi participación en la Santa Cena me lleva a una más estrecha relación con Jesús.	5.00	1.150
23. Cuando veo o leo respecto a la forma inmoral como algunas personas viven, siento necesidad de que se respete la voluntad Dios.	4.99	1.094
12. Mi adoración se enfoca en la Trinidad: el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo.	4.96	1.185
21. Cuando escucho o leo informes de crímenes terribles que se cometen en contra de algunas personas, me entristezco por la maldad que hay en el mundo.	4.93	1.180
5. En mis oraciones, le agradezco a Dios por la salvación que me ha provisto mediante Cristo Jesús.	4.91	1.177
4. En mis oraciones, busco activamente descubrir la voluntad de Dios.	4.89	1.125
45. Dependo de Dios para que me ayude a cumplir la tarea que me ha asignado.	4.89	1.265
27. Leo o estudio la Biblia con el propósito de conocer la voluntad de Dios.	4.65	1.216
47. Mis acciones hacia la naturaleza están guiadas por lo que es mejor para el medio ambiente.	4.64	1.246
28. Cuando leo o estudio la Biblia intento conocer los principios que enseña el pasaje específico que estoy estudiando.	4.59	1.226
26. Utilizo principios bíblicos para dirigir mis decisiones éticas.	4.54	1.167
15. Reflexiono profundamente en los pasajes que leo de la Biblia.	4.40	1.141
16. Escucho música que alaba a Dios.	4.35	1.384

DE SOUSA MATÍAS

20. Evalúo mi cultura a la luz de los principios bíblicos.	4.34	1.277
18. Perdono generosamente a los que pecan contra mí aun cuando el daño o dolor que me causaron es muy grande.	4.27	1.281
31. Cuando leo o estudio la Biblia, cambio mis creencias y/o conductas para acomodarme a la nueva información o comprensión adquirida.	4.23	1.311
32. Leo artículos y/o libros devocionales.	4.17	1.428
38. Cuando alguien en la iglesia está enfermo o pasando por otro problema y me necesita, le ayudo.	4.17	1.359
30. Como parte de mi estudio de la Biblia, considero la forma como la iglesia ha tratado sus asuntos a lo largo de la historia.	4.06	1.332
29. Estudio la Biblia para comprender las doctrinas de mi iglesia.	4.02	1.344
37. Oro por las personas y las organizaciones que se dedican a trabajar por la salvación de los no creyentes.	3.92	1.499
41. Dentro de mi iglesia local, me relaciono personalmente aún con aquellos con quienes no comparto intereses sociales o intelectuales.	3.91	1.484
44. Cuando un amigo, vecino, creyente sufre dolor, situación difícil, o pérdida, me acerco y sufro con ellos.	3.91	1.412
35. Basado en mis dones y habilidades espirituales, ayudo de alguna manera en el ministerio de la enseñanza de la iglesia.	3.88	1.485
49. Renuncio a cosas que deseo a fin de dar con sacrificio a la obra de Dios.	3.82	1.368
42. He visto evidencia de que mi participación en la iglesia ayuda a fortalecer y construir la congregación como un todo.	3.80	1.511
40. Sirvo como pacificador entre mis amigos y/o miembros de mi iglesia.	3.68	1.478
46. Utilizo mi hogar para proveer hospitalidad a los extraños o a los que tienen necesidad.	3.52	1.620
48. Doy apoyo financiero a la obra de la iglesia.	3.43	1.478
43. Sirvo en algún ministerio de la iglesia o agencia de la comunidad para ayudar a los necesitados.	3.40	1.659
36. Invito a personas no religiosas a asistir a la iglesia o a grupos pequeños.	3.33	1.503
34. Trabajo junto con otros cristianos con el propósito de atraer a personas no religiosas a Cristo Jesús.	3.25	1.432
39. Me reúno con grupos pequeños de amigos cristianos para orar, estudiar la Biblia o servir.	3.01	1.569
17. Registro en mi diario personal mis pensamientos espirituales.	2.83	1.694

MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

Moisés Díaz Pinedo
Universidad Peruana Unión, Perú

Reseña bibliográfica

Introducción

La educación superior está impulsando cambios de índole organizativa y pedagógica como nunca antes se habían planteado en la universidad. Uno de estos cambios importantes fue la apuesta decidida por focalizar la atención en los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente, en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias (Euridyce, 2009).

A partir de ello, en Europa, todas las titulaciones oficiales universitarias (Grado y Máster) se han diseñado dentro de un modelo de formación por competencias (Gimeno Sacristán, 2008). Este hecho ha estimulado la aparición de cambios en la metodología didáctica a aplicar, en función del contexto pedagógico particular de cada disciplina: nivel, curso, tipo de estudiante. Sin embargo, este cambio no siempre se ha visto reflejado en el sistema de evaluación del aprendizaje basado en competencias. La evaluación queda relegada a un segundo plano. Eso hace necesario hacer un cambio de paradigma de evaluación, de una evaluación final y sumativa que está más orientada en la calificación a una más continua y formativa, orientada a mejo-

rar el aprendizaje (López-Pastor, 2011).

Esta inquietud lleva a investigar, sobre la necesidad de revisar los sistemas de evaluación del aprendizaje basado en competencias para que el cambio propuesto sea real y efectivo (Olmos Migueláñez y Rodríguez Conde, 2010).

Evaluación del aprendizaje

Díaz (2003) manifiesta que evaluar el aprendizaje es un proceso de interacción comunicativa, intencionalmente realizado por el profesor, que mediante instrumentos recoge y analiza la información sobre los cambios que se evidencian en el educando, para valorar y tomar decisiones relacionadas a la programación curricular (afirmación o reprogramación).

Por su parte, Esquivel (2009) menciona que, en su conceptualización más amplia, la evaluación de los aprendizajes es un proceso sistemático de acopio de información que permite al profesor emitir un juicio de valor sobre las adquisiciones o aprendizajes que alcanzan los estudiantes como resultado de su participación en las actividades de enseñanza. La información que se recolecta está condicionada por la existencia de dos elementos fundamentales: (a) ¿Cuáles son los aprendizajes que se pretende que alcancen los estudiantes? y (b) ¿Cuáles son las muestras observables en las tareas, realizaciones o ejecuciones de los estudiantes que se consideran como pruebas

Moisés Díaz Pineda, Universidad Peruana Unión, Perú.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Moisés Díaz Pineda, correo electrónico: mdiaz@upeu.edu.pe

del logro de los aprendizajes? Comúnmente, los aprendizajes se formulan en términos de objetivos, mientras las pruebas se obtienen de la observación de las tareas, realizaciones y ejecuciones de los estudiantes y de la aplicación de escalas y rúbricas a éstas.

Por otra parte, es importante analizar las funciones de la evaluación. La evaluación puede darse en diversos momentos de los procesos de enseñanza y del aprendizaje, y también puede servir para la toma de diferentes clases de decisiones, según el propósito del empleo de la información que genera. De estas dos perspectivas, tiempo y propósito, se originan las tres funciones básicas de la evaluación: diagnóstica o inicial, formativa y sumativa.

Tradicionalmente, el docente ha considerado la evaluación como un elemento importante de su quehacer de aula, pero la ha aplicado al final de una unidad o un curso para comprobar mediante ella si los alumnos han logrado los aprendizajes esperados. Esa concepción disocia la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje y la convierte en un ejercicio que influye muy poco en la modificación de su práctica de la enseñanza y en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Esquivel, 2009). Margalef García (2014) encontró que las creencias y concepciones que tienen los docentes acerca de la evaluación muchas veces, junto con condiciones institucionales, genera resistencias a la hora de implementar nuevas prácticas evaluativas. La poca experiencia y la falta de información también generan dudas y resistencia.

Asimismo la evaluación puede ponerse al servicio de la toma de decisiones de naturaleza pedagógica y didáctica. En otras palabras, se confiere una función

pedagógica a la evaluación, que se logra por la aplicación de la evaluación formativa, mediante la cual se evalúa continuamente durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las tareas y medios de la evaluación son una extensión de este proceso, que enfatiza una caracterización cualitativa y dinámica de los aprendizajes. Esta función pedagógico-didáctica es de carácter integrador, en el sentido de que hace posible la integración de la unidad enseñanza, aprendizaje y evaluación (Esquivel, 2009).

Shepard (2006) propone el concepto de *encarnar* como la caracterización completa de la alineación entre las tareas, los proyectos y las preguntas complejas o problemas a que se enfrentan los estudiantes y todos los elementos constitutivos que se han especificado como comprensiones y capacidades que se quiere que logren.

La evaluación debe ser continua. Las oportunidades de realizar evaluaciones formativas se planifican de tal forma que se presenten durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. De esta manera, la evaluación se constituye en un recurso para juzgar la docencia y significa una oportunidad de mejoramiento del proceso de enseñanza.

La calidad de los instrumentos y medios que se utilizan para evaluar es importante. Esta calidad se podría juzgar, desde la perspectiva de las demostraciones de su validez, por lo siguiente: (a) el alineamiento que presenten con respecto a los objetivos o intenciones y los criterios con los que se juzgan, (b) la congruencia con las actividades de enseñanza y (c) la representatividad entre las posibles situaciones o problemas que ejemplifican las intenciones u objetivos. También, la calidad de los instrumentos y medios se podría juzgar por la confiabilidad de los

resultados. Metodológicamente podría calcularse la confiabilidad de la aplicación de los criterios para juzgar un logro determinado: (a) por parte de todos los estudiantes y el profesor, (b) en la autoevaluación por parte del estudiante en diferentes ocasiones y (c) en la coevaluación por parte de los coevaluadores.

Ante la realidad de que nuestros sistemas educativos privilegian la evaluación sumativa en su acepción acreditativa porque lo establecen las normas legales o por la costumbre, se debería procurar lo siguiente:

1. Que la evaluación tenga un papel menos protagónico en la educación básica. Que en esta se incremente su empleo conforme aumenta el nivel educativo, empezando después del tercer año escolar.

2. Que la evaluación se realice de tal manera que se juzgue el desempeño del individuo respecto a los criterios establecidos y no con respecto al desempeño de los otros estudiantes (evaluación criterial en vez de evaluación normativa).

3. Que los resultados obtenidos se empleen también para realimentar a los estudiantes y para modificar y mejorar la enseñanza.

4. Que los resultados sirvan para verificar el logro de aprendizajes importantes y complejos (competencias) por parte de los estudiantes y que tengan relación con desempeños obtenidos mediante la evaluación formativa.

Considerando la teoría y la realidad en la práctica, la evaluación queda, de nuevo, relegada a un segundo plano, desgajada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Santos Guerra (2010), la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos: sólo se evalúa al alumno, sólo se evalúan los resultados y sólo se eva-

lúan los conocimientos. Inclusive, muchas veces la evaluación es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje o independiente del mismo. Villardón (2006) agrega que quizá por ello es el aspecto de la educación superior que más ansiedad produce entre los estudiantes y más inseguridad entre el profesorado. En definitiva, la innovación o reforma a las aproximaciones tradicionales de la evaluación de los aprendizajes ha sido escasa y lenta. Las investigaciones muestran que los docentes de las universidades catalanas utilizan pocas técnicas de evaluación por competencias y raramente realizan una evaluación diagnóstica, tan necesaria en el desarrollo de competencias. Además, los resultados indican que no se suele evaluar los procesos o progresiones, sino solamente los productos, lo que deja de lado la autorregulación (Cano e Ion, 2012). Además, aunque los responsables académicos de las facultades reconocen las ventajas de implementar la evaluación basada en competencias, encuentran dificultades al hacerlo (Ion y Cano, 2011).

McDonald, Boud, Francis y Gonczi (2000) explicitan algunas de las consecuencias negativas de la evaluación de los aprendizajes, tal y como se ha estado llevando a cabo:

1. La evaluación de los estudiantes se centra en lo que se considera fácil de evaluar.

2. La evaluación estimula a los estudiantes a centrarse sobre aquellos aspectos que se evalúan, e ignoran materiales importantes no evaluables.

3. Los estudiantes dan más importancia a las tareas que se van a evaluar para obtener una acreditación.

4. Los estudiantes adoptan métodos no deseables de aprendizaje influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación.

5. Los estudiantes retienen conceptos equivocados sobre aspectos claves de las materias que han superado.

En síntesis, son diversas las situaciones y preocupaciones acerca de cómo evaluar para formar personas competentes, éticas, autorrealizadas y comprometidas con la sociedad y la iglesia. Eso nos lleva a la necesidad de establecer un modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias que sirva de marco conceptual y de guía para la comprensión de la evaluación como una valoración integral del estudiante, que posibilite, además de saber qué grado de competencia desarrolla el alumno, el crecimiento personal desde un proyecto ético de vida, considerando el contexto y sus saberes previos, así como sus necesidades vitales, las fortalezas y los aspectos por mejorar.

Una de las propuestas sobre evaluación de los aprendizajes que responde a las características antes analizadas desde la perspectiva de su definición, propósitos, estructuración, instrumentos y medios es la evaluación de las competencias. Los apartados siguientes se dedicarán a desarrollar sus elementos constitutivos.

Evaluación del aprendizaje basado en competencias

Antes de definir lo que significa el constructo evaluación del aprendizaje basado en competencias, vamos a considerar que todo proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación responde no sólo a un cambio estructural sino que, además, impulsa un cambio en las metodologías docentes; que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida, y que debe hacer énfasis en los métodos

de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Es decir, se debe enfatizar la importancia que se otorga al aprendizaje, y más a un aprendizaje a lo largo de la vida, como a la adquisición de competencias para el desempeño profesional, que debe ser medido a través de los resultados del aprendizaje. Aquí se enlazan competencia, aprendizaje y evaluación.

Debido a la interconexión existente entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, se entiende a esta última como parte más de dicho proceso e inherente al mismo. Así, si estamos ante un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional donde el profesor es quien transmite la información y los alumnos se limitan a reproducirla, lógicamente estamos demandando un tipo de evaluación sumativa; mientras que si el modelo de enseñanza-aprendizaje predominante otorga mayor índice de participación al alumno, confiriéndole el rol principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, lógicamente el tipo de evaluación que demandaremos será formativa, siendo la función del docente la de orientar el aprendizaje del alumno (Olmos Migueláñez, 2008). Mateos y Pérez Echeverría (2006) señalan que “promover en los alumnos la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y no centrar el aprendizaje en el logro de ciertos resultados exige de los profesores nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación” (p. 406).

En consecuencia, en este mismo contexto, la implementación de un modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias afecta tanto a la metodología de la enseñanza como también a los procesos de aprendizaje y evaluación. En este sentido se debe señalar que “lo

que se evalúa no es la competencia en sí, sino su ejercicio por parte del alumno” (Delgado et al., 2005, p. 36). En esta misma línea, De Miguel (2005) señala que, puesto que “la guía para el alumno serán los sistemas de evaluación, el profesor deberá ser especialmente cuidadoso a la hora de diseñar su sistema de evaluación de modo que resulte coherente con la finalidad que se persigue” (p. 157).

Como primer antecedente al estudio de la evaluación del aprendizaje basado en competencias es necesario comprender el desarrollo histórico de la educación basada en competencias que tuvo su origen en los Estados Unidos. Uno de los pioneros fue McClelland (1976), quien en los años sesenta comenzó a desarrollar técnicas para identificar principios y descubrir variables que permitieran predecir la actuación en el trabajo. Su principal conclusión fue que los métodos tradicionales de aprendizaje y evaluación no garantizaban un buen desempeño de las actividades laborales ni el éxito en la vida y que, además, discriminaba frecuentemente a mujeres, minorías étnicas y otros grupos vulnerables en el mercado laboral. A partir de aquí, estableció que era necesario buscar otras variables o competencias que permitieran predecir las actuaciones de las personas en el trabajo. Se establece lo que hoy se conoce como modelo de competencias en educación bajo el enfoque de la competencia laboral o profesional, que surge como una respuesta a la necesidad de mejorar permanentemente la calidad y pertinencia de la educación y formación de recursos humanos, frente a la evolución de la tecnología, la producción y la sociedad para elevar así el nivel de competitividad de las empresas (Rodríguez, 2007).

Otro antecedente son los dos informes presentados a la UNESCO: un primer informe titulado *Aprender a ser*, publicado en la década de los años 70, marca ya una diferencia con respecto a la línea tradicional de la educación (Fernández, 2005). El segundo informe, presentado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, fue aprobado en enero de 1996. Delors (1997) propone que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y, por último, aprender a ser. La evaluación por competencias también se enfoca en *Aprender a ser* y en los cuatro pilares del conocimiento.

Asimismo, el modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias descansa en las aportaciones llevadas a cabo por investigadores evaluativos, tales como Ralph Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Parlett y Hamilton, Stake, Jenkins y S. Kemmis, McDonald y Eisner (Mateo, 2006).

Ahumada (2005) destaca que la perspectiva constructivista asumida respecto a la evaluación considera que no es posible fragmentar los procesos de aprendizaje para evaluarlos: que se requiere una aproximación holística; que la enseñanza debe partir de actividades auténticas o reales y que en ese mismo tenor hay que plantear las situaciones de evaluación. El acto de enseñar y el acto de evaluar son indisolubles. También ofrece una tipología de conocimientos basada en César Coll, que permite la aplicación de enfoques globalizadores y constructivos, tanto en la enseñanza como en la evaluación. Así surge el modelo de congruencia.

Por su parte Tobón, Pimienta y García (2010) manifiestan que, desde la

década de 1990, el modelo de competencias en educación, y por ende la evaluación, se han consolidado debido al aporte de los diversos enfoques o perspectivas de las competencias que enfatizan determinados aspectos y tienen visiones diferentes, entre los cuales se hallan el funcionalista, el conductual, el constructivista y el socioformativo.

En un nivel más concreto, Shephard et al. (2014) diseñaron un instrumento para evaluar las competencias medioambientales de los alumnos de una universidad en Nueva Zelanda y encontraron que el instrumento resultó adecuado. Concluyeron que es posible evaluar el grado en el que se adquieren las competencias y es algo que deben hacer todas las universidades que dicen trabajar por competencias.

Conceptualización de la evaluación de las competencias

Cázares y Cuevas de la Garza (2007) enfatizan que la evaluación es un proceso continuo, dinámico y flexible dirigido a la generación de conocimiento sobre el aprendizaje, la práctica docente y el programa en sí mismo, construido a partir de la sistematización de evidencias; conocimiento cuya intención es provocar reflexiones que transformen el trabajo cotidiano del aula y permita desarrollar, a su vez, aprendizajes para los actores. Y agregan que en este sentido, habrá que pensar en estrategias para involucrar al alumno en una corresponsabilidad en el desarrollo eficaz del curso, solicitándole que produzca traslados de sus aprendizajes en diferentes espacios dentro del aula y fuera de ella. La evaluación deberá comprometer a los estudiantes a aplicar el conocimiento y las habilidades para desarrollar la competencia de transferir los aprendizajes nuevos, a partir

de la construcción del propio convencimiento. Esta idea de evaluación, supone que evaluar con el enfoque de las competencias implica transformaciones en la práctica evaluativa, empezando porque el objeto de evaluación trasciende la repetición de conceptos y la mera esfera cognitiva, aunque las incluye. La competencia se va desarrollando al entrar en contacto con la propia tarea, el proyecto o la elaboración. Su evaluación deberá entenderse también como un acompañamiento de este proceso, que atraviesa por diferentes contextos tanto personales como situacionales. En el entendido de que las competencias son invisibles, se infieren dado su carácter subyacente; por lo que su evaluación se basa en lo que se conoce como evidencias, es decir, actuaciones o construcciones de los alumnos relacionadas con la(s) competencia(s) prevista(s) en la planeación. A partir de la articulación de las evidencias, se presupone que la competencia fue desarrollada de manera reflexiva, responsable y efectiva.

Pimienta (2008) declara que evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o la valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico.

Villalobos (2009) traduce a la evaluación como una valoración y hace referencia a todos los procesos en donde se adentra la evaluación educativa de orden sistémico, institucional, curricular de la docencia o enseñanza, y sobre todo de la evaluación del aprendizaje. Agrega que el significado esencial de la evaluación del aprendizaje basado en competencias consiste en realizarla con sentido integrado y de forma integral en la búsqueda de la mejora personal y profesional del estudiante, con base en la instrumentación didáctica. Se sustenta en la recolección

de datos objetivos para elaborar criterios y formarse un juicio valorativo, con la finalidad de tomar decisiones para la promoción, acreditación y certificación del estudiante. Los objetos de evaluación están centrados en los desempeños de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes está en función de los procesos de acreditación o certificación que permiten al estudiante la realización de alguna actividad posterior en algún ámbito laboral o profesional.

Esquivel (2009) manifiesta que una de las mejores opciones para la evaluación de las competencias es la evaluación del desempeño y la define como una evaluación en la que los estudiantes deben ejecutar tareas, mostrar ejecuciones o resolver problemas, en vez de simplemente proveer respuestas marcadas, escritas u orales de una prueba. El desempeño se juzga contra criterios preestablecidos y de naturaleza múltiple: Esquivel enfatiza la evaluación de conocimientos y habilidades complejas y de alto nivel de pensamiento en un contexto del mundo real en que se emplean esos conocimientos y habilidades. En ella se emplean diversos instrumentos y medios que requieren un tiempo sustancial de parte de los estudiantes para completarla. Correa Bautista (2012), por su parte, sostiene que la aplicación de pruebas escritas solo permite evaluar competencias cognitivas pero no procedimentales o del actuar profesional. Para estas últimas, se requiere de la observación directa del actuar profesional en casos reales o entornos simulados. La evaluación del desempeño tiene consecuencias para los actores del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje:

1. Es significativa para el estudiante, pues lo convierte en un participante activo de la evaluación.

2. El estudiante debe expresar el conocimiento logrado mediante varias formas de desempeño.

3. Obliga al profesor a reenfocar su acción didáctica: ésta será menos directiva y él se convertirá en un docente más guiador-facilitador del aprendizaje.

4. La evaluación se convierte en parte necesaria del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, no sólo porque implica privilegiar la evaluación formativa, sino también porque el estudiante aprende en las propias actividades.

5. El currículo se modifica, pues pasa de listados de contenidos y habilidades a descripciones de desempeños, tales como distintas clases de productos, de discursos, de artefactos y de proyectos o tareas que el estudiante debe realizar.

6. Los ambientes educativos se transforman, pues se caracterizan por la colaboración entre estudiantes, por el acceso a recursos de diversa índole, por la flexibilidad en el ritmo del aprendizaje, por la oportunidad de conversar sustantivamente e intercambiar información y por un uso flexible del tiempo.

Tobón, Pimienta y García (2010) manifiestan que el eje esencial en torno de la valoración de las competencias es precisamente la preocupación acerca de cómo evaluar una formación de personas competentes, éticas, autorrealizadas y comprometidas con la sociedad. Eso lleva a la necesidad de tomar en cuenta al estudiante en su integridad, con sus requerimientos, cultura, saberes previos, expectativas y dudas. En esto precisamente consiste asumir la evaluación como una valoración: que la evaluación posibilite, además de saber qué grado de competencias desarrolla el alumno, el crecimiento personal desde el proyecto ético de vida. Esto supera la concepción tradicional de la evaluación como un

medio para la toma de decisiones referidas a acreditar un semestre o grado, o aprobar exámenes.

Evaluar las competencias desde la valoración supera el tener criterios y evidencias, así como instrumentos de evaluación validados. Considera el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, indaga sobre sus estrategias de aprendizaje, toma en cuenta la cultura de los jóvenes y, con base en ello, busca escenarios, ambientes y actividades para que los alumnos desarrollen competencias a partir de la construcción de un proyecto ético de vida, buscando que se superen cada día en torno a las metas vitales.

La evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias pertinentes, en el marco del desempeño de esa persona en la realización de actividades y/o análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. La realimentación es la esencia de la evaluación y es necesario que se brinde en forma oportuna y con asertividad. En otras palabras, es un proceso que busca el mejoramiento continuo con base en la identificación de logros y aspectos por mejorar, en la actuación de las personas respecto a la resolución de problemas del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, recreativo y ambiental-ecológico). Implica tener en cuenta los criterios, evidencias y niveles de desempeño de determinada competencia y brindar una realimentación oportuna y con asertividad a los estudiantes (Tobón, 2011).

En síntesis, la evaluación por competencias es un proceso complejo que requiere formas de evaluación que sean coherentes con las competencias a evaluar. También requiere que se definan sus indicadores, una descripción de niveles de adquisición y la observación del aprendizaje de los alumnos (Rullán Ayza, Fernández Rodríguez, Estaré Dubreuil y Márquez Cebrián, 2010).

Características de la evaluación de las competencias

La evaluación de las competencias tiene las siguientes características:

1. Se basa en la actuación ante actividades y problemas del contexto, el cual se tiene presente en las diferentes estrategias de evaluación (pruebas escritas, entrevistas, pruebas de desempeño, ensayos o juego de roles).

2. Es un proceso dinámico y multidimensional, que implica considerar diversos factores relacionados para comprender el aprendizaje del estudiante y determinar sus logros y aspectos a mejorar (por ejemplo, los saberes previos, la competencia evaluada, las metas del alumno y el contexto).

3. Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje (es decir, considera el desempeño del estudiante y los resultados alcanzados finalmente).

4. La realimentación se hace considerando los criterios de una competencia determinada y la parte cuantitativa, por medio de los niveles de desarrollo de las competencias y ciertos porcentajes de logro.

5. Trata de favorecer el proyecto ético de vida (necesidades personales, fines, etc.) de los estudiantes.

6. Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante.

7. Busca que la valoración del aprendizaje sea un proceso primordialmente intersubjetivo (aunque también se considera intrasubjetivo en cuanto a las autoevaluaciones, tanto del profesor como de los estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa), basado en criterios consensuados con otras personas, a partir de los requerimientos del contexto disciplinar, social y profesional, reconociendo que la evaluación siempre va a tener una dimensión subjetiva que es preciso analizar, discutir y acordar.

8. Busca elevar la calidad de la educación en general, porque permite identificar aspectos a mejorar en los estudiantes y establecer estrategias institucionales.

Cuando se la concibe como una experiencia formativa y de aprendizaje, la evaluación de las competencias pasa a ser una valoración de las competencias mismas. Aquí el concepto valoración da cuenta de que la evaluación se asume como un proceso complejo que, llevado a la práctica, consiste esencialmente en buscar que cada estudiante perciba con mayor claridad cómo va en su formación como profesional y como ser humano íntegro y, a partir de ello, se le brinden sugerencias, apoyo tutorial, consejos y espacios de reflexión, para avanzar cada día más en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias básicas (esenciales para vivir en la sociedad), específicas (profesionales) y genéricas (comunes a toda profesión); considerando, además, que el ser humano no se reduce a competencias, pues en la valoración hay muchos aspectos que no pasan por éstas, como el crecimiento personal, el sentido de la vida, la apreciación artística, la experiencia espiritual y los actos de creatividad.

En conclusión, tomando en cuenta todas estas consideraciones y, estableciendo que la evaluación de las competencias constituye un nuevo paradigma en el marco de la evaluación, además de que se integran principios que tradicionalmente se han establecido para esta área, la evaluación de las competencias se define como una valoración sistemática del desempeño de los estudiantes, por medio de la comparación entre los criterios y las evidencias que muestran el grado de dominio que se posee en torno a una actuación determinada ante problemas pertinentes del contexto.

El propósito de la evaluación de las competencias es determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje de una o varias competencias en cierto espacio educativo, acorde con un claro perfil de egreso de un programa académico que permite definir el nivel de aprendizaje de dichas competencias. Para ello se consideran tanto las fortalezas de los estudiantes, como los aspectos a mejorar, las estrategias que emplean en el aprendizaje, su cultura y su contexto. El logro del propósito anterior implica que la evaluación sea un proceso que tenga como base la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Así, el fin esencial de la evaluación de las competencias es determinar cómo se forman éstas en los estudiantes durante los módulos y a lo largo de un programa educativo, con el fin de que aprendan a desempeñarse con un compromiso ético e idoneidad ante los problemas del contexto actual y futuro, en el marco de un aprendizaje y mejoramiento continuos que aseguren el emprendimiento y la empleabilidad. La evaluación posee un carácter instrumental y no tiene razón de ser si no es para contribuir a la mejora de lo evaluado.

Elementos básicos que deben considerarse para la estructuración de un modelo de evaluación

Quijano (2003) manifiesta que la puesta en escena de un modelo de evaluación basado en competencias implica asumirlo como un proceso de carácter complejo con ciertas bondades de tipo académico, social, cultural, psicológico, que exige del docente conocimiento y formación para tal efecto. Agrega que la evaluación adquiere significación en tanto manifestación y evidencia de desempeños, como consecuencia de la interacción entre estudiantes, docentes, conocimiento y contextos. En este sentido las prácticas evaluativas, los criterios y los instrumentos deben orientarse hacia la creación de diversos ambientes de aprendizaje y recoger los niveles de interpretación, argumentación y proposición de las competencias formuladas.

Además, la manifestación y evidencia de las competencias exige un seguimiento sistematizado por parte del docente y realimentación sobre dicho proceso. El seguimiento debe constatar las prácticas de evaluación, los criterios de evaluación, los portafolios de evidencias, los resultados prácticos, las relaciones teóricas en entornos concretos; requiere de estrategias claras y comunicación a tiempo con los estudiantes.

En síntesis, los elementos que convergen en un modelo de evaluación por competencias, según Quijano (2003), son los siguientes: (a) visión y misión institucional, (b) perfil académico, profesional y ocupacional de los estudiantes, (c) formulación de competencias, (d) determinación de logros, indicadores de logros y niveles de competencia, (e) finalidades del programa, módulo o guía, (f) organización y selección de contenidos, (g) estrategias pedagógicas

de aprendizaje, (h) contexto e (i) evaluación de aprendizajes.

Ahumada (2005) menciona que una propuesta evaluativa válida es aquella que es consustancial a cada aprendizaje, de manera que ya no es posible entender un aprendizaje sin evaluación ni una evaluación sin aprendizaje. Ultimamente se da mayor relevancia a la evaluación de los procesos de aprendizaje que a sus resultados. Ahumada pone de manifiesto que los elementos se obtienen de la observación de ciertos principios, que son los siguientes:

1. Continuidad y permanencia de la evaluación. La evaluación debe constituir un proceso más que un suceso y, por tanto, interesa obtener evidencias centradas en el proceso de aprender más que en los resultados o productos.

2. Carácter realimentador del proceso evaluativo. Apunta a establecer niveles de progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, tomando en cuenta su incorporación significativa o su relación con los conocimientos previos de cada estudiante. El profesor debe estar atento a las posibles carencias o desviaciones que sufren los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de hacer las observaciones y correcciones pertinentes.

3. Funciones de la evaluación en el proceso de aprendizaje. El proceso evaluativo enfatiza las funciones diagnóstica y formativa, dándole menor importancia a lo sumativo, entendido esto último sólo como una certificación de evidencias de logros o resultados con sentido para el alumno. En este sentido, Guerrero-Roldán, Huertas, Mor y Rodríguez (2013) señalan que la evaluación juega un papel de referencia en el desarrollo de las habilidades y destrezas, ya que es en las actividades de evaluación que se

define cómo deben ser demostradas esas competencias. Además, la evaluación y la realimentación son esenciales para que el alumno pueda ir autorregulando su aprendizaje y adquiriendo competencias.

4. Propiedad consustancial del proceso evaluativo. Permite mostrar al estudiante el nivel de logro de sus aprendizajes significativos. La autoevaluación y la co-evaluación permanentes son formas adecuadas para obtener evidencias durante el proceso de aprender; refuerzan la idea de que dichas evidencias emanan del sujeto aprendiz y no sólo de la observación o el reconocimiento de indicadores de progreso fijados por parte del maestro.

5. Utilización de nuevos procedimientos de evaluación. El creciente uso de nuevos procedimientos evaluativos no ortodoxos que complementen la información obtenida mediante pruebas escritas u orales es otro de los aspectos que habría que estimular como una forma de renovar el proceso de evaluación. Es necesario utilizar nuevas prácticas evaluativas.

Villardón (2006) presenta dos enfoques complementarios y necesarios de la evaluación de los aprendizajes, que conducen a una concepción global de lo que debe ser la evaluación en la universidad como elemento de la formación de competencias. Se refiere a la evaluación en su función sumativa como evaluación de competencias y a la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de competencias. A continuación se describen ambos enfoques con sus elementos.

1. Evaluación de competencias: Este enfoque de evaluación requiere que el alumnado actúe eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas signifi-

cativas para el desarrollo de competencias, que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional. La competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, pero puede ser inferida del desempeño. Esto requiere pensar acerca de los tipos de actuaciones que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficientes, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo. Para lograr este tipo de juicios sobre la competencia se deben seguir tres principios (McDonald, et al, 2000). En primer lugar, usar métodos de evaluación adecuados que permitan evaluar la competencia de manera integrada con sus criterios de realización. En segundo lugar, utilizar métodos que sean directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado. En tercero y último lugar, basarse en una amplia base de evidencias para inferir la competencia. Para este enfoque Villardón propone los siguientes elementos que son esenciales en una evaluación de competencias: (a) el contexto, (b) el estudiante, (c) la autenticidad de la actividad y (d) los indicadores.

2. Evaluación para el desarrollo de competencias. El desarrollo de competencias implica la participación del aprendiz aplicando y transfiriendo conocimiento de una forma adecuada. En el marco de una planificación coherente, la participación del alumno en la evaluación está en consonancia con esta idea.

Villa y Poblete (2007) manifiestan que desarrollar un modelo adecuado para evaluar las competencias significa que estas están previamente definidas y

explicitadas, de modo que la acción de evaluación sólo tenga que considerar los indicadores referidos a los niveles establecidos en ellas. Cuando no se sabe bien lo que se quiere evaluar, cualquier procedimiento puede ser utilizado, pues en realidad da igual lo que se evalúa. Evaluar por competencias significa, en primer lugar, saber qué se desea evaluar; en segundo lugar, definir explícitamente cómo se va a evaluar; y, en tercer lugar, concretar el nivel de logro que se va a evaluar. Esto puede lograrse, por ejemplo, estableciendo rúbricas. Raposo-Rivas y Martínez-Figueira (2014) encontraron que utilizar rúbricas de evaluación permite a los alumnos ir adquiriendo mayor autorregulación en su aprendizaje y una perspectiva más objetiva de cómo van avanzando. Las rúbricas son, por lo tanto, un buen recurso para la evaluación de las competencias y permiten la autoevaluación y la coevaluación.

Cázares y Cuevas de la Garza (2007) presentan una propuesta metodológica de evaluación basada en competencias en la cual se recuperan seis cuestionamientos esenciales:

1. ¿Qué? Refiere al objeto de evaluación, es decir, lo que vamos a evaluar. Y los componentes principales que se destacan son las evidencias y los criterios. Ambos caracterizan a dicho objeto y proponen un referente para establecer comparaciones, además de especificar con mayor precisión qué es lo que se pretende evaluar.

2. ¿Para qué? Este es un cuestionamiento que busca dar sentido a las acciones de evaluación; funciona también como filtro para que, mediante un proceso reflexivo, se definan objetos que en efecto guarden relación con los propósitos del programa y con las competencias a desarrollar.

3. ¿Cómo? Una vez que se tiene claro qué se va a evaluar y su sentido, es necesario pensar en términos metodológicos, es decir, en la técnica más adecuada para llevar a cabo el proceso de evaluación. Más que recuperar técnicas preestablecidas, se debe proceder a la creación de estrategias pertinentes. De lo que se trataría, entonces, es de definir el proceso o los pasos a seguir, de acuerdo con un enfoque ya sea cualitativo, cuantitativo o una combinación de ambos.

4. ¿Con qué? Aquí nos referimos a los instrumentos que se utilizarán para llevar a cabo el proceso. Existen dos tipos de instrumentos: los de aplicación, que sirven para recuperar la información sobre las evidencias de los estudiantes; y los de sistematización, que permiten organizar la información recuperada y tomar decisiones al respecto. En dichos instrumentos se estructuran los criterios definidos.

5. ¿Cuándo? Entendida como una serie de acciones sistematizadas, conviene determinar los momentos en que se llevará a cabo cada evaluación, empezando por la diagnóstica e incorporando la formativa y la sumativa, según las necesidades del propio diseño. Es aquí donde cobra importancia la noción de que los procesos de la evaluación no son independientes de la planeación del programa en su conjunto; es necesario reconceptuar la evaluación para invertir tiempo en ella, más allá de las revisiones que se puedan realizar.

6. ¿Quién? Se refiere al agente evaluador, que bien puede ser el propio docente o un externo, ya sea un colega, una institución, una empresa donde se realizó alguna práctica o algunos posibles usuarios de los productos: de eso se trata la heteroevaluación. Cuando los sujetos que evalúan son los compañeros,

se trata de una coevaluación, y cuando el propio alumno es quien evalúa, viene a ser la autoevaluación, una capacidad imprescindible que requiere ser desarrollada de manera intencional por el propio proceso evaluatorio. Si los alumnos aprenden a autoevaluarse, se promueven los procesos de autogestión, muy necesarios para el desempeño en la vida misma.

Sosa Espinoza (2007) señala como elementos del proceso de evaluación la planificación de la evaluación, la obtención y selección de la información, la interpretación y valoración de la información, la comunicación de los resultados y la toma de decisiones. La planificación de la evaluación implica esencialmente dar respuesta a las siguientes interrogantes: qué, para qué, cómo, cuándo se evaluará y con qué instrumentos se evaluará. La obtención y selección de la información se realiza mediante técnicas formales, semiformales o no formales. De toda la información obtenida se deberá seleccionar la que resulte más confiable (cuando procede de la aplicación sistemática de técnicas e instrumentos) y significativa (cuando se refiere a aspectos relevantes de los aprendizajes). La evaluación tiene que estar alineada con los objetivos del aprendizaje, o sea, con el resultado que se espera obtener. Por eso, en el caso de la evaluación por competencias, son las competencias las que tienen que estar bien identificadas y descritas, de manera que permita su evaluación. Siguiendo a Miller, la evaluación de las competencias se tiene que dar en cuatro niveles: el saber, el saber cómo, el mostrar cómo y el hacer. Estos últimos dos niveles requieren la observación del comportamiento y su evaluación a través de rúbricas (Champin, 2014). En cuanto a la interpretación y valoración

de la información, se realiza en términos del grado de desarrollo de los aprendizajes establecidos en cada área. Se trata de encontrar sentido a los resultados de la evaluación, determinar si son coherentes o no con los propósitos planteados (y sobre todo con los rendimientos anteriores de los estudiantes) y emitir un juicio de valor. En la interpretación de los resultados también se consideran las posibilidades reales de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes y la regularidad demostrada, porque ello determina el mayor o menor desarrollo de las competencias. Esta es la base para una valoración justa de los resultados. Se valoran los resultados cuando se les otorga algún código representativo que comunica lo que el alumno fue capaz de realizar. Hay diferentes escalas de valoración: numéricas, literales o gráficas. Pero, también se puede emplear un estilo descriptivo del estado en que se encuentra el aprendizaje de los alumnos. La comunicación de los resultados significa que se analiza y se dialoga acerca del proceso educativo con la participación de los alumnos y docentes, de tal manera que los resultados de la evaluación son conocidos por todos los interesados. Así, todos se involucran en el proceso y los resultados son más significativos. Los instrumentos empleados para la comunicación de los resultados son los registros auxiliares del docente, los registros consolidados de evaluación y las certificaciones.

Por último, los resultados de la evaluación deben llevar a aplicar medidas pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de aprendizaje. Las deficiencias que se produzcan pueden provenir tanto de las estrategias empleadas por el docente como de la propia evaluación. Para una adecuada toma de decisiones, se debe realizar un análisis de los resultados

obtenidos, aplicando medidas estadísticas apropiadas.

Marzano y Kendall (2008) presentan un modelo de conducta ante el aprendizaje influido por la evaluación, donde el modelo hace alusión a tres sistemas mentales: el interno (self), el metacognitivo y el cognitivo. El cuarto componente del modelo es el conocimiento. Desarrollaron una nueva taxonomía conformada por dos dimensiones: niveles de procesamiento y dominios del conocimiento. Los niveles de procesamiento son conformados por los tres sistemas mencionados anteriormente (interno o self, metacognitivo y cognitivo). Del sistema cognitivo se despliegan los cuatro subtipos correspondientes: recuperación, comprensión, análisis y utilización del conocimiento. Los dominios de conocimiento que se declaran en la nueva taxonomía se pueden clasificar en tres: información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores.

Con la nueva taxonomía de dos dimensiones es más sencillo poder ubicar las competencias de aprendizaje y evaluación, así como generarlas por el nivel de especificidad que se maneja en esta propuesta. Asimismo, los autores de la nueva taxonomía confirman que su uso puede ir más allá, como punto de partida para la planeación de las evaluaciones basadas en competencias, en especial en la construcción de reactivos que ayuden a desarrollar habilidades del pensamiento.

Olmos Migueláñez (2008) enfatiza las modalidades de evaluación, considerando que las modalidades son las distintas variedades bien definidas de un hecho o concepto determinado, en este caso, las variantes que puede mostrar la evaluación. El autor propone una clasificación, atendiendo a diversos criterios que ayu-

dan a ajustar el tipo de evaluación: (a) el momento de la evaluación (inicial, continua y final), (b) los agentes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), (c) las funciones (formativa y sumativa), (d) el sistema de referencia (normativo o criterial) y (e) el paradigma (cuantitativo o cualitativo).

Pimienta (2008) propone un modelo genérico de evaluación que gira en base a ciertas preguntas guía:

1. ¿Qué evaluar? Debemos evaluar los aprendizajes propuestos en los programas, expresados en competencias y claramente especificados en sus manifestaciones.

2. ¿Para qué evaluar? Para tomar las medidas que dependan de la práctica docente y para contribuir a que mejoren significativamente los procesos de aprendizaje de los alumnos.

3. ¿Quién evalúa? Los profesores emiten los juicios sobre los estudiantes, pero los datos pueden ser recabados de diversas fuentes. La evaluación no es tarea exclusiva de quien desempeña un papel particular ni debe ser un instrumento para dominar o ejercer el poder sobre otros, sino un instrumento para los docentes y mejorar lo que ellos desarrollan dentro de sus salones de clase.

4. ¿Cómo evaluar? Se utilizan técnicas e instrumentos de evaluación y para ello habrá que diseñarlos adecuadamente.

Villalobos (2009) menciona que lo esencial en la evaluación del aprendizaje basado en competencias es planear los procesos de intervención pedagógica, sustentados en las evidencias del aprendizaje del estudiante. Lo que resulta relevante es considerar los elementos didácticos en la intervención pedagógica de evaluación y conformar y constituir

los diversos modelos de evaluación, con base en su análisis y en las respuestas a los cuestionamientos quiénes, para qué, qué, cómo, con qué, cuándo y dónde.

Quiroz (2010) propone un modelo ideal de competencias profesionales que atiende cuatro aspectos fundamentales: (a) binomio educación sociedad, (b) concepción curricular, (c) concepción enseñanza aprendizaje y (d) cultura organizacional. Este modelo orienta la concepción que ha de asumir el modelo académico (modelo didáctico y modelo de evaluación) que están dentro de la concepción enseñanza aprendizaje. El elemento evaluación, que también está dentro de la concepción enseñanza-aprendizaje, toma como base el desempeño individual y concreto, aunque las actividades de aprendizaje se realicen de forma grupal o en equipos. El modelo propuesto por Quiroz presenta una visión integral que mantiene las etapas diagnóstica, formativa y sumativa. En este modelo se requiere de varias fuentes de evidencia y los criterios de desempeño se explicitan ampliamente al inicio de los cursos (forma y tiempos para su demostración) con el acuerdo de alumnos y evaluadores.

Tobón et al. (2010) consideran que lo esencial en la evaluación de las competencias es tener claridad de los principios, buscando que estos efectivamente se pongan en práctica en el trabajo cotidiano con las personas, ya sea en las organizaciones sociales, oficiales, empresariales o educativas. Según ellos, los principios básicos a tener en cuenta en la evaluación basada en competencias son los siguientes:

1. La evaluación se lleva a cabo para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad. La evaluación siempre se lleva a cabo, independiente-

mente del fin (diagnóstica, formativa, para promoción o certificación) o del contexto en el cual se efectúe, a fin de generar información que permita tomar decisiones con respecto a cómo se desempeña la persona ante una actividad o problema, y cómo puede mejorar.

La valoración no debiera tener como fin diferenciar a los estudiantes competentes de los no competentes (evaluación normativa tradicional), pues esto contribuye a generar una cultura educativa enfocada en la rivalidad entre los alumnos y dificulta la cooperación. Debe reconocer que los estudiantes tienen diferentes capacidades y que su desarrollo depende tanto del proyecto ético de vida como de los recursos, oportunidades y características del entorno en que viven.

2. La evaluación se planea y ejecuta buscando que esté contextualizada en los campos personal, social, disciplinar, ocupacional, laboral, ambiental, cultural e investigativo en todos los ciclos educativos. Esto significa que debe llevarse a cabo mediante actividades y problemas que tengan pertinencia, para que haya un mayor grado de implicación del estudiante. De esta manera deberían privilegiarse estrategias de evaluación que sean empleadas, a su vez, en el campo profesional, para determinar la calidad del desempeño, tales como los portafolios, la realización de actividades o la simulación de ellas, la entrevista, la presentación y el análisis de productos. Por ejemplo, Raurell Torredà et al. (2014) evaluaron las competencias técnicas de estudiantes de enfermería mediante estacaciones de simulación. Encontraron que este tipo de evaluación permite a los docentes identificar fortalezas y debilidades en la formación de los alumnos, de manera que se puedan hacer mejoras en el programa formativo. Sin embargo, no

hay que olvidar que se trata de un terreno formativo y, por consiguiente, también se debe determinar cómo se da el proceso de aprendizaje en lo actitudinal, lo cognoscitivo y lo procedimental, por lo que se requiere el uso de otras estrategias, como los diarios personales, la observación del comportamiento en actividades cooperativas, las pruebas escritas de desempeño, y las fundamentaciones orales de informes, entre otras.

3. La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño. Una de las principales razones para consolidar las evaluaciones con base en competencias es que este tipo de evaluación privilegia el desempeño del estudiante ante actividades reales o simuladas propias del contexto, más que ante actividades enfocadas en los contenidos académicos, como es el caso de la evaluación tradicional. Sin embargo, la evaluación con base en competencias también analiza los contenidos teóricos, aunque lo hace teniendo como referencia el desempeño, es decir, la actuación ante actividades y problemas

La evaluación también es para el docente y aun para la misma administración de la universidad. Cuando se evalúa a los estudiantes con respecto al desarrollo de sus competencias, la información obtenida no sólo es realimentación para ellos, sino también para los docentes y la misma administración de la universidad, lo que permite determinar si las estrategias docentes, los recursos y el plan formativo de la institución están favoreciendo el desarrollo de las competencias de acuerdo con el currículo propuesto. La evaluación de las competencias, entonces, debe servir al docente como realimentación para mejorar la calidad de los procesos didácticos. En general, la valoración de los estudiantes debe servir

para mejorar la calidad de los cursos, la misma metodología de valoración y los programas formativos (Zabalza, 2003). Maldonado Rojas y Vidal Flores (2015) encontraron que la evaluación de las competencias de los egresados permite identificar los puntos débiles de las trayectorias de aprendizaje y la malla curricular.

4. La evaluación desde el enfoque competencial integra lo cualitativo y lo cuantitativo. En este enfoque está muy bien establecido que la evaluación siempre debe procurar integrar lo cualitativo con lo cuantitativo, pues con palabras no se puede medir y con números no se puede comprender ni explicar. Dicha integración se plantea con el concepto de evaluación criterial, lo cual significa que toda valoración de los aprendizajes se hace sobre la base de criterios discutidos colectivamente, argumentados y consensuados, a partir de los cuales se definen niveles de aprendizaje de las competencias.

5. Participación de los estudiantes en el establecimiento de las estrategias de valoración. El éxito de los procesos de valoración de las competencias depende del grado en que los estudiantes los asuman como válidos. Para lograr esto es muy importante crear espacios para discutir en ellos la importancia de la valoración, sus tipos y estrategias, buscando que los estudiantes expongan sugerencias y comentarios con el fin de implementar o mejorar dicho proceso dentro de un curso determinado, teniendo como referencia las competencias, con sus respectivos criterios, saberes, rangos y evidencias. Esto ayuda a que la valoración sea vista cada vez más cercana a ellos y cada vez menos como un instrumento para juzgar su aprendizaje en forma unilateral.

6. La evaluación debe acompañar todo proceso formativo. Todo proceso formativo debe tomar en cuenta la evaluación, con el fin de determinar los logros en los aprendizajes y los aspectos a mejorar, así como el grado de calidad y pertinencia de las actividades realizadas. Esto brinda información clave para reorientar el proceso y garantizar la formación de los estudiantes. De ahí que muchas estrategias formativas sean en sí mismas estrategias de evaluación, en tanto que brindan información acerca de la formación de los estudiantes.

Considerando los principios básicos mencionados anteriormente, y desde el enfoque socioformativo, la evaluación de las competencias se hace siguiendo ciertos ejes clave (Tobón, 2011), que forman parte de los elementos estructurantes de un modelo de evaluación: (a) apropiación de la evaluación de competencias como un proceso complejo y articulado al desarrollo humano integral, (b) desarrollo de la competencia de evaluación en los facilitadores y evaluadores, (c) determinación de la finalidad de la evaluación de competencias: diagnóstica, formativa, acreditativa o de certificación, (d) construcción de los referentes de la evaluación, competencias, criterios y evidencias, considerando los problemas del contexto, (e) establecimiento de niveles de desempeño para

la evaluación, receptivo-reproductivo, resolutorio, autónomo y estratégico, (f) construcción de instrumentos de evaluación con problemas pertinentes del contexto, (g) planeación del portafolio, (h) aplicación de la metacognición e (i) comunicación asertiva del proceso y resultados de la evaluación de competencias.

Propuesta de un modelo teórico de la evaluación del aprendizaje basado en competencias

A modo de conclusión, se plantea un modelo teórico basado en los aportes de los diferentes autores ya mencionados, sintetizándolos en tres aspectos: principios, procesos y estrategias. Asimismo, incorpora dos elementos que ayudan a evaluar el proceso de desarrollo de las competencias: niveles de dominio y ejes clave.

En la Tabla 2, se sintetizan los principales aportes de los autores, organizados en función de los elementos que más se destacan en las propuestas de evaluación y que servirán para formar la estructura del modelo de evaluación basado en competencias.

La Figura 1 grafica una representación del modelo teórico de evaluación por competencias propuesto, en el cual convergen tres elementos básicos: principios, procesos y estrategias. Se considera que los principios constituyen la base fundamental del modelo propuesto. Tabla 2

Elementos estructurantes de la evaluación del aprendizaje basado en competencias

Elementos	Autores
<p>Principios: Continuidad y permanencia de la evaluación. Carácter realimentador del proceso evaluativo. Funciones de la evaluación en el proceso de aprendizaje. Propiedad consustancial del proceso evaluativo. Integra lo cualitativo y lo cuantitativo.</p>	<p>Ahumada (2005) Tobón et al. (2010) White (1978, 2005)</p>

<p>Utilización de nuevos procedimientos de evaluación. Participación de los estudiantes en el establecimiento de las estrategias de valoración.</p> <p>La evaluación se lleva a cabo para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad.</p> <p>La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño. Reconoce el desarrollo de un pensamiento divergente en donde son fundamentales la crítica y la creatividad.</p> <p>El principio de la adaptación (adaptarse a las necesidades del alumno).</p> <p>El principio de la individualidad (tratar a cada estudiante como un caso individual a ser considerado).</p> <p>El principio del interés genuino (mostrar un interés genuino hacia el alumno).</p> <p>El principio del contenido práctico (preparar al alumno para ejercer los deberes prácticos de la vida).</p> <p>El principio del termómetro (verificar los conocimientos de los alumnos y suplirlos en sus puntos débiles).</p>	
<p>Procesos:</p> <p>Fase de planificación: Visión y misión institucional. Perfil académico, profesional y ocupacional de los estudiantes. Formulación de competencias, criterios, normas, objeto de evaluación, procedimientos, agentes y el momento. Determinación de logros, indicadores de logros y niveles de competencia. Establecer los niveles de calidad de la educación. Finalidades del programa, módulo o guía. Construir una tabla de especificaciones. Organización y selección de contenidos.</p> <p>Fase de desarrollo: Engloba varios subprocesos: recogida de información, análisis e interpretación de la información, instrumentos o técnicas de evaluación diversos, adecuados y viables.</p> <p>Fase de contrastación: Análisis de resultados obtenidos y comparación con los criterios establecidos, las evidencias, juicios y toma de decisiones; divulgación de la información y seguimiento.</p> <p>Fase de Metaevaluación: Este paso es primordial. Evaluación de la propia evaluación. Cumple con normas o estándares, y son: utilidad, viabilidad (factibilidad), honradez o pertinencia ética (legitimidad) y precisión.</p> <p>Secuencia didáctica: Situación problema del contexto, competencias, actividades, evaluación, recursos. Proceso metacognitivo.</p> <p>Cuestionamientos guía:</p> <p>¿Qué evaluar? Evaluar aprendizajes propuestos en los programas, expresados en las competencias y claramente especificados en las manifestaciones de las mismas.</p> <p>¿Para qué evaluar? Evaluamos para algo: para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y para la toma de conciencia acerca de los procesos.</p> <p>¿Quién evalúa? Profesores, estudiantes, padres de familia y comunidad. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Agente (externo o interno).</p> <p>¿Cómo evaluar? Planear la evaluación. Se utilizan técnicas e instrumentos de evaluación y para ello habrá que diseñarlos adecuadamente.</p> <p>¿Cuándo? Momento de la evaluación: Inicial, continua y final.</p> <p>¿Para qué? Funciones: formativa y sumativa.</p> <p>¿Con qué comparamos? Sistema de referencia: Normativo o criterial.</p>	<p>Flórez (2001)</p> <p>Quijano (2003)</p> <p>Cabra (2005)</p> <p>Villardón (2006)</p> <p>Sosa Espinoza (2007)</p> <p>Olmos Migueláñez (2008)</p> <p>Quiroz (2010)</p> <p>Tobón et al. (2010)</p> <p>Cázares y Cuevas de la Garza (2007)</p> <p>Villa y Poblete (2007)</p> <p>Pimienta (2008)</p> <p>Villalobos (2009)</p>

MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

<p>Estrategias:</p> <p>Didácticas. Instrumentos y recursos que muestren las evidencias de conocimientos, actitudes y procedimientos de los estudiantes.</p> <p>Recursos didácticos. Portafolios, proyectos, organizadores gráficos, rúbricas, entre otros, que muestran las evidencias cognitivas, las evidencias de actitud y las evidencias de procedimientos cognitivos.</p> <p>Técnicas. Observación, entrevista, encuesta, test (pruebas, exámenes), portafolio.</p> <p>Instrumentos. Guías estructuradas y no estructuradas (de observación, de entrevista, de autoevaluación, de coevaluación, de portafolio); cuestionarios y escalas (rúbricas); exámenes (objetivos, abiertos, de desempeño); análisis de proyectos, tareas.</p> <p>Método matricial complejo: Competencia, proceso de evaluación (tipos, finalidades y participantes), criterios, evidencias, indicadores por nivel de dominio, ponderación y puntaje, criterios e indicadores fundamentales para acreditar, recomendaciones de evaluación y realimentación.</p>	<p>Flórez (2001) Quijano (2003) Villardón (2006) Tobón et al. (2010)</p>
<p>Niveles de dominio</p> <p>Dominios del conocimiento: Información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores.</p> <p>Niveles de pensamiento: Recuperación, comprensión, análisis, uso del conocimiento, metacognición y sistema interno o self.</p> <p>Nivel inicial-receptivo. Tiene nociones sobre el tema y algunos acercamientos al criterio considerado. Requiere apoyo continuo.</p> <p>Nivel básico. Tiene algunos conceptos esenciales de la competencia y puede resolver problemas sencillos.</p> <p>Nivel autónomo. Se personaliza de su proceso formativo, tiene criterio y argumenta los procesos.</p> <p>Nivel estratégico. Analiza sistemáticamente las situaciones, considera el pasado y el futuro. Presenta creatividad e innovación.</p> <p>Nivel de asimilación del conocimiento (nivel cognitivo), que tiene cuatro niveles: comprensión, conocimiento o familiarización, saber o reproducción, saber hacer o aplicación; y finalmente, creación.</p>	<p>Marzano y Kendall (2008) Tobón et al. (2010) Pimienta (2008)</p>
<p>Ejes clave:</p> <p>Formar y aplicar la competencia docente de evaluación. Establecer el propósito de la evaluación de las competencias. Enfocarse en aprendizajes esperados y evidencias.</p> <p>Emplear problemas del contexto en la evaluación. Evaluar por medio del portafolio.</p> <p>Planear y utilizar mapas de aprendizaje.</p> <p>Aplicar la metacognición en la formación y la evaluación.</p> <p>Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación basados en problemas.</p> <p>Realimentar a los estudiantes con asertividad.</p>	<p>Tobón (2011)</p>

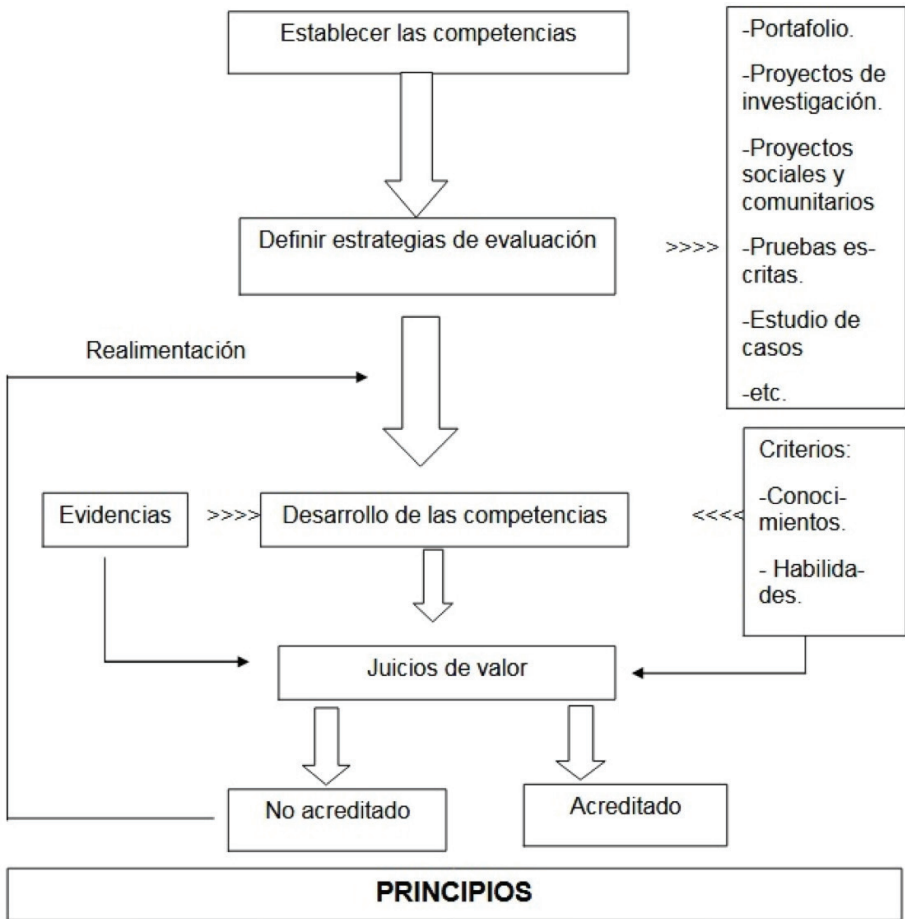


Figura 1. Modelo teórico de evaluación por competencias.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Cabra, F. (2005). *Calidad y estándares de la evaluación del alumno*. Tesis doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Cano, E. e Ion, G. (2012). *Prácticas evaluadas en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias*. *Estudios sobre Educación*, 22, 155-177.
- Cázares, L. y Cuevas de la Garza, J. F. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado* (2ª ed.). México: Trillas.
- Champin, D. (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 31(3), 566-571.
- Correa Bautista, J. E. (2012). La importancia de la evaluación por competencias en contextos clínicos dentro de la docencia universitaria en salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 10(91), 73-82.
- De Miguel, M. (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Proyecto EA2005-0118). Recuperado de http://www.ub.edu/oce/documents/pdfes/mec/mec_2005_comp.pdf
- Delgado, A. M. (Coord.), Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencia y*

- diseño de la evaluación continua y final en el EEES. (Proyecto EA2005-0054). Recuperado de <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: Correo de la Unesco.
- Díaz, M. (2003). *Las evaluaciones escritas y la actitud de los alumnos frente al estudio* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En E. Martín y F. Martínez Rizo (Coord.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-144). Madrid: OEI. Fundación Santillana.
- Eurydice (2009). *La educación superior en Europa 2009: Progresos en el proceso de Bolonia*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099ES.pdf
- Fernández, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-14. Recuperado de <http://www.rioei.org/investigacio/939Fernandez.pdf>
- Flórez, R. (2001). *Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill Inter- americana.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Guerrero-Roldán, A., Huertas, M. A., Mor, E. y Rodríguez, M. E. (2013). Explicitando la interrelación entre las actividades de aprendizaje, el proceso de evaluación y la adquisición de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(2), 127-146.
- Ion, G. y Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la educación superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 246-258.
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173.
- Maldonado Rojas, M. y Vidal Flores, S. (2015). Evaluación de competencias profesionales en egresados de tecnología médica. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 29(3), 435-447.
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55. doi:10.5944/educxx1.17.2.11478
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2008). *Designing and assessing Educational objectives: Applying the new taxonomy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Lima: El Comercio.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Schever, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-417). Barcelona: Graó.
- McClelland, D. C. (1976). *A guide to job competence assessment*. Boston: McBear.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cintefor*, 149, 41-72.
- Olmos Migueláñez, S. (2008). *Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M. J. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1), 1-13.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1972). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programmes*. Edinburgh: University of Edinburgh. Centre for Research in the Educational Sciences.
- Pimienta, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*. México: Pearson-Prentice Hall.
- Quijano, M. H. (2003). Propuesta modelo de evaluación por competencias. *Revista- Escuela de Administración de Negocios*, 48, 55-71.
- Quiroz, M. E. (2010). *Modelos educativos en el IPN y el ITESM. Las competencias profesionales en la educación superior*. México: ANUIES.
- Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M. E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), 499-513. doi:10.5294/edu.2014.17.3.6
- Raurell Torredà, M., Olivet Pujol, J., Romero Collado, A., Bonmatí Tomàs, A., Baltasar Bagué, A. y Patiño Masó, J. (2014). Prueba de evaluación de la competencia objetiva estructurada (ECO) en 4to curso del grado de Enfermería

- de la Universidad de Girona. *Agora de Enfermería*, 69(18), 5-7.
- Rodríguez, G. (2007). ¿Qué son las competencias laborales? *Contribuciones a la economía. Revista Académica Virtual*. Recuperado el 30 de junio de 2011, de <http://www.eumed.net/ce/2007a/grg-comp.htm>
- Rullán Ayza, M., Fernández Rodríguez, M., Estaré Dubreuil, G. y Márquez Cebrián, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos de fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 74-100.
- Santos Guerra, M. A. (2010). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Buenos Aires: Bonun.
- Shepard, L. A. (2006). Evaluation in the classroom. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (pp. 623-646). Westport: Praeger.
- Shephard, K., Harraway, J., Lovelock, B., Skmeaff, S., Slooten, ... y Jowett, T. (2014). Is the environmental literacy of university students measurable? *Environmental Education Research*, 20(4), 476-495. doi:10.1080/13504622.2013.816268
- Sosa Espinoza, M. J. (2007). *Evaluación educativa*. Lima: Editorial Imprenta Unión.
- Stake, R. E. (1983). La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 91-108). Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en la Educación Básica*. México: Santillana.
- Tobón, S., Pimienta, J. H. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dir.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villalobos, M. (2009). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México: Minos Tercer Milenio.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- White, E. (1975). *La educación cristiana*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1978). *La educación*. Florida, Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2005). *Consejos para los maestros, padres y alumnos*. México: APIA.
- Zabalza, L. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Recibido: 15 enero de 2015

Revisado: 13 febrero de 2015

Aceptado: 5 de marzo de 2015