



REVISTA INTERNACIONAL DE

# ESTUDIOS en EDUCACIÓN

## Estudios

Irma Carolina Reyna Rodríguez y  
Fernando Javier Gómez Triana

**1**

Estrategias de aprendizaje colaborativo en estudiantes de nivel medio superior en las unidades de aprendizaje Biología y Fundamentos de Genética y Biotecnología

**Pág. 67**

Sonia Patricia Krumm, Doris  
Cairus y Josué Quinde

**2**

Prácticas y concepto de evaluación prevalentes en docentes de los niveles primario y secundario

**Pág. 74**

Marta Emilia Soto Ovares y  
Jaime Rodríguez Gómez

**3**

Clima social familiar y rendimiento académico en alumnos de sexto grado de algunas escuelas públicas y privadas del noreste de México

**Pág. 93**

Gandey Milorme

**4**

Los efectos del involucramiento parental sobre el desempeño académico de estudiantes en un grupo de escuelas particulares de Puerto Príncipe, Haití

**Pág. 109**

## Reflexiones

John Wesley Taylor V

**5**

Mitos en la investigación cualitativa

**Pág. 118**



# EQUIPO EDITORIAL

---

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Víctor Daniel Álvarez Manrique, Enoc Iglesias Ortega,  
Rafael Osvaldo Paredes, Alfa Rigel Suero Moreta

Asistentes editoriales: Gisela Biaggi, Enedelia Peña Solís,  
Eduardo Sánchez, Jeshúa Moreno Valladares

Asesores de redacción: Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz,  
Claudia Pérez Hernández, Gladys Elisabeth Steger

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,  
Raquel Inés Bouvet, Roberto Badenas, Fernando Canale, William Roberto Darós, Jair del Valle,  
Tevni Grajales Guerra, Hernán D. Hammerly, Jorge Antonio Hilt, Gabriela Liliana Krumm,  
Sonia Patricia Krumm, Viviana Lemos, Julián Melgosa, José Eduardo Moreno,  
Laura Beatriz Oros, María Cristina Richaud de Minzi, Raúl Rodríguez Antonio,  
Jaime Rodríguez Gómez, Roberto Rodríguez Gómez,  
John Wesley Taylor, Marisa Cecilia Tumino, María Vallejos Atalaya

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS  
EN EDUCACIÓN, Año 19, No. 2, julio -  
diciembre de 2019. Publicación semestral de la  
Universidad de Montemorelos en coedición  
con la Universidad Adventista del Plata,  
Universidad Adventista de Bolivia, la  
Universidad Adventista de Chile, la  
Corporación Universitaria Adventista de  
Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave.  
Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros,  
Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel.  
826 2630900 Ext. 1750, [www.um.edu.mx](http://www.um.edu.mx),  
[vkorniej@um.edu.mx](mailto:vkorniej@um.edu.mx). Editor responsable: Dr.  
Víctor Andrés Korniejczuk. Reserva de  
Derechos al Uso Exclusivo No.  
04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico  
2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional  
del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones  
y opiniones expresadas en la Revista no son  
necesariamente las del editor o de los editores  
asociados, sino de los autores de los artículos.  
Responsable de la última actualización de este  
número, Dr. Jorge Antonio Hilt, Av. Libertad  
1300 Pte., Montemorelos, Nuevo León, C.P.  
67510. Fecha de última modificación: 30 de  
junio de 2019.

## **Estudios**

- 67 Estrategias de aprendizaje colaborativo en estudiantes de nivel medio superior en las unidades de aprendizaje Biología y Fundamentos de Genética y Biotecnología  
*Irma Carolina Reyna Rodríguez y Fernando Javier Gómez Triana*
- 74 Prácticas y concepto de evaluación prevalentes en docentes de los niveles primario y secundario  
*Sonia Patricia Krumm, Doris Cairus y Josué Quinde*
- 93 Clima social familiar y rendimiento académico en alumnos de sexto grado de algunas escuelas públicas y privadas del noreste de México  
*Marta Emilia Soto Ovares y Jaime Rodríguez Gómez*
- 109 Los efectos del involucramiento parental sobre el desempeño académico de estudiantes en un grupo de escuelas particulares de Puerto Príncipe, Haití  
*Ganddey Milorme*

## **Reflexiones**

- 118 Mitos en la investigación cualitativa  
*John Wesley Taylor*

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO  
EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR  
EN LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE  
BIOLOGÍA Y FUNDAMENTOS DE  
GENÉTICA Y BIOTECNOLOGÍA**

**COLLABORATIVE LEARNING STRATEGIES IN UPPER  
MIDDLE LEVEL STUDENTS IN THE BIOLOGY AND  
FUNDAMENTALS OF GENETICS AND  
BIOTECHNOLOGY LEARNING UNITS**

Irma Carolina Reyna Rodríguez

*Universidad Autónoma de Nuevo León, México*

*mvz.carolreyna@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0003-3925-297X>

Fernando Javier Gómez Triana

*Universidad Autónoma de Nuevo León, México*

*fernando.gomez.21@hotmail.com*

<https://orcid.org/0000-0003-2652-8949>

**RESUMEN**

*La investigación tuvo el propósito de examinar la aplicación de actividades lúdicas y prácticas de laboratorio en el nivel de enseñanza medio superior, en las unidades de aprendizaje Biología y Fundamentos de Genética y Biotecnología. Se intentó detectar el beneficio de tales actividades y prácticas en función del aprovechamiento de los alumnos y de la reducción del número de estudiantes con segunda oportunidad. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con una muestra total de 387 estudiantes. Los resultados mostraron un aumento en el índice de aprobación en los grupos donde se realizaron actividades lúdicas y prácticas de laboratorio. La experiencia recomienda implementar tales actividades y prácticas para un mejor aprovechamiento escolar.*

*Palabras clave:* aprendizaje colaborativo, actividades lúdicas, prácticas de laboratorio, aprovechamiento escolar

**ABSTRACT**

*The research was intended to examine the application of games activities and laboratory practices at the upper secondary level, in the Biology and Fundamentals of Genetics and Biotechnology learning units. The purpose was to detect the benefit of such activities and practices based on student achievement and the reduction in the number of students with a second chance. A*

*quasi-experimental design was used with a total sample of 387 students. The results showed an increase in the approval rate in the groups where game activities and laboratory practices were carried out. Experience recommends implementing such activities and practices for better academic achievement.*

*Keywords:* collaborative learning, game activities, laboratory practices, school achievement

### **Introducción**

A través de la historia, el aprendizaje ha sido estudiado desde distintos puntos de vista, abarcando los procesos involucrados a fin de descubrir en qué consiste y encontrar los elementos intervinientes y el modo en que se manifiesta y optimiza.

Sin embargo, únicamente se puede hablar de aprendizaje cuando el cambio que se produce es duradero, para lo cual la práctica resulta imprescindible (Díaz Mosquera, 2012).

Algunas teorías mencionan que el aprendizaje colaborativo es direccionado desde una perspectiva de desarrollo, como un proceso biológico y/o cultural que ocurre con los años. En este espectro de definiciones, también se incluye al aprendizaje que es logrado por la adquisición de experticia dentro de una comunidad profesional. (Collazos Ordoñez, Guerrero y Vergara, 2001, p. 2)

Sin embargo, no siempre se logran estos resultados. Springer, Stanne y Donovan (1999) realizaron un estudio de revisión centrado en la comparación de investigaciones sobre los efectos del trabajo de pequeños grupos en el aprendizaje cooperativo o colaborativo. Los resultados de este estudio no presentan cambios relevantes en el rendimiento de los estudiantes que trabajaron en pequeños grupos en aprendizaje coope-

rativo, aprendizaje colaborativo o una mezcla de ambos. Concluyeron que cualquier método que mantenga a los estudiantes activos en el aprendizaje puede tener efectos positivos, con lo cual coinciden también Goikoetxea y Pascual (2002).

Por otra parte, se ha encontrado en estudios recientes que la aplicación de actividades lúdicas y de prácticas de laboratorio que se implementan para beneficiar al aprendizaje colaborativo es acertada para lograr los objetivos de la investigación. Así mismo, se encontró que es eficaz su aplicación incluso en el nivel superior. Tal es el caso de la Universidad de Entre Ríos, Argentina, donde Clérico (2012) estudió el rol del juego con un grupo de estudiantes de diferentes áreas como anatomía y fisiología, ciencias económicas, lingüística y comunicación humana, entre los periodos 2008-2011. Los resultados mostraron que la actividad lúdica constituye una herramienta valiosa para mejorar el rendimiento en el aprendizaje.

En lo que concierne a las prácticas de laboratorio, los estudiantes son beneficiados al desarrollar habilidades en el manejo instrumental en las prácticas, fomentando autonomía e interés por el área de investigación, aunados a una disciplina de trabajo organizado requerida en cualquier actividad (Severiche Sierra y Acevedo Barrios, 2013).

El aporte de las prácticas de laboratorio enriquece el interés por aprender, por participar y relacionarse con las ciencias biológicas de manera más tangible para el estudiante. García Barros, Martínez Losada y Mondelo Alonso (1995) describen que, si se pretende promover el aprendizaje significativo de conceptos, junto al acercamiento del alumno a los procesos de la ciencia, resulta imprescindible que la formación docente haga especial énfasis en el análisis de contenidos implicados en diferentes tipos de actividades prácticas. Dicho análisis permite a los docentes aplicar sus conocimientos previos sobre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, vistos en las materias de carácter general, a los temas específicos de las ciencias de la naturaleza.

La importancia de realizar este proyecto radica en que, con la implementación de las actividades lúdicas y las prácticas de laboratorio, no solo se busca lograr un resultado eficaz por parte del estudiante al finalizar el curso, cuya relación busca determinar el presente estudio, sino también fomentar la participación del grupo, motivar al estudiante, despertar su interés por el estudio de la vida y los avances tecnológicos en la genética, y que conozcan que es algo de lo que ellos pueden ser partícipes en un futuro para quienes muestren interés en carreras encaminadas a dichas unidades de aprendizaje, aunque la medición de estas variables no se incluyeron en el proyecto.

Agudelo G. y García G. (2010) señalan la importancia de trabajar con estrategias que favorezcan las prácticas pedagógicas, en donde la experiencia fundamente un aprendizaje significativo en el estudiante.

Se espera que con el uso de las activi-

dades lúdicas y las prácticas de laboratorio se pueda no solo obtener un buen resultado en la calificación del estudiante y un aprendizaje significativo, sino que se logre despertar el interés por conocer otras dinámicas de trabajo colaborativo que pueden ser divertidas e interesantes; así mismo, que facilite su comprensión de los contenidos abordados y que modifique su perspectiva sobre las unidades de aprendizaje como materias tediosas.

### ¿Qué es el aprendizaje?

A través de la historia en el ámbito educativo, se han estudiado diversas formas de enseñar y aprender. En términos generales, la enseñanza se entiende como la transmisión de conocimientos y el aprendizaje como la adquisición de conocimientos. Pero en términos profesionales, ¿cómo podemos definir qué es aprender?

Desde hace dos décadas se han manifestado dos tipos de visiones en la definición de aprendizaje. En la última década se enfatiza que el aprendizaje es construcción activa de conocimiento, no recepción pasiva de información. La valoración del aprendizaje es considerada cualitativamente y se presta atención a qué tipo de estructuras de conocimiento construyen los estudiantes y cómo las generan.

### El aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo no es innovador. Para Lara Ros (2001), los primeros estudios datan de 1938 con Thorndike y de 1949 con Deutsch. Luego, nuevamente en la década de los 70, el aprendizaje cooperativo retoma su interés en el área educativa.

Sin embargo, en el trabajo colaborativo los grupos no constituyen el ente fundamental por el simple hecho

de acomodar grupos en un aula y advertirles que son un grupo que deben colaborar o cooperar. Al formar grupos de trabajo colaborativo, es primordial supervisar que los elementos básicos estén estructurados de manera clara en cada sesión de trabajo. Sólo así, se puede lograr que se involucre el esfuerzo grupal, ligado a la colaboración y al resultado del mismo (Maldonado Pérez, 2008).

Este aprendizaje no se da naturalmente al exponer una instrucción o alguna tarea a un grupo de estudiantes, sino que es necesario tener como base una intención que, por medio del trabajo en equipo, propicie el aprendizaje esperado. Como resultado, esta experiencia en grupo debe manifestar un aprendizaje en particular para cada individuo. Sin duda, la interacción en la construcción del conocimiento promueve mejores y mayores resultados a diferencia del trabajo individual (Lillo Zúñiga, 2013).

El aprendizaje colaborativo solo puede darse en un ambiente empático en donde cada individuo sienta la libertad de poder expresarse y ser partícipe en la acción del trabajo grupal.

Otras actividades que apoyan la estrategia del aprendizaje colaborativo es el uso de las actividades lúdicas, en donde por medio del juego se puede dar la adquisición del conocimiento de algún contexto o tema específico de manera divertida y con la participación de todo el grupo.

Por su parte, las prácticas de laboratorio son actividades que hacen más atractivas y dinámicas las clases, además de promover el gusto por la investigación y la curiosidad por aprender.

### **Actividades lúdicas**

Chacón (2008) menciona que los juegos requieren de la comunicación para provocar y activar los mecanismos

de aprendizaje. Dentro del aula, el grupo se va envolviendo en un ambiente lúdico el cual genera que cada estudiante desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje.

Por medio del juego, los docentes dejan de ser el centro de la clase, pasando a ser solo acompañantes en el proceso de aprendizaje. Sin duda la participación de todo el grupo es importante, tanto para amenizar el ambiente del aula, como para el logro de los objetivos del uso de dichas actividades. Además, se necesita estimar tiempo para planear la actividad a conciencia y no afectar la calidad del trabajo. El juego debe ser atractivo y contar con un grado de competición para estar a la par con los contenidos a manejar.

Las actividades mencionadas deben contribuir a promover el interés y la curiosidad por aprender en los estudiantes. Es por eso que otras actividades que se consideran como apoyo del presente proyecto dentro de las ciencias biológicas son las prácticas de laboratorio, las cuales ayudan a ser tangibles los contextos vistos en la unidad.

### **Prácticas de laboratorio**

Las prácticas de laboratorio han pasado a ocupar un papel central en la didáctica de las ciencias experimentales y su importancia ha llegado a ser parte fundamental en la estimulación del aprendizaje. Estas son indispensables para aprender ciencias y precisan también que el alumno sepa qué es lo que está haciendo (Bastida de la Calle, Ramos Fernández y Soto López, 1990).

No obstante, una desventaja del uso de las prácticas de laboratorio es que el factor tiempo influye en su eficacia.

López Rúa y Tamayo Alzate (2012) afirman que las actividades de laboratorio

mayormente se comparan con una receta, siguiendo pasos que llevarán a una conclusión prevista. Dentro de los obstáculos que se pueden presentar en los trabajos prácticos, se encuentran la falta de materiales y de espacios adecuados, las limitaciones de tiempo, el tamaño muy grande de los grupos, y la falta de motivación y disposición de los educandos y de algunos docentes.

Si la actividad cuenta con los elementos necesarios, el trabajo de laboratorio favorece y promueve el aprendizaje de las ciencias. Esto le brinda al estudiante el poder cuestionar sus saberes y confrontarlos con la realidad de manera tangible, entretenida y fomentando el interés por las ciencias experimentales, como lo son la biología, la química y la genética.

### **Metodología**

Dentro de un enfoque cuantitativo, la investigación adoptó un diseño cuasi-experimental, que procuró predecir un valor estimado que tendrá un grupo de estudiantes en una variable como resultado de una intervención (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1998). En este caso, como resultado de la aplicación de actividades lúdicas y prácticas de laboratorio. Se utilizó como muestra de estudio un grupo de estudiantes de nivel medio superior en la modalidad de bachillerato general, en el periodo de enero a junio de 2018. Se eligieron seis grupos de segundo semestre de la unidad de aprendizaje de Biología y dos grupos de cuarto semestre de la unidad de aprendizaje de Fundamentos de Genética y Biotecnología.

La muestra fue dividida en dos grupos poblacionales. El primero estuvo conformado por tres grupos de segundo semestre y uno de cuarto, a los que se intervino con estrategias de actividades lú-

dicas y prácticas de laboratorio, integrado por un total de 204 estudiantes bajo el nombre de “Grupo A”. Al segundo grupo de la muestra, se asignaron otros tres grupos de segundo semestre y otro grupo de cuarto semestre, a quienes no se aplicaron dichas actividades a lo largo del semestre. Este grupo de control estuvo conformado por 183 de estudiantes a quienes se les asignó por nombre “Grupo B”. De esta manera, la muestra final estuvo conformada por 387 estudiantes.

Como instrumento, se utilizaron juegos de destreza tradicionales acondicionados a los temas vistos en cada unidad de aprendizaje, tales como lotería, memorama, rompecabezas, adivina quién soy, el ahorcado, jenga, quiz pastelazo, crucigrama y quiz interactivo digital.

Por otra parte, dentro de las prácticas de laboratorio, se realizó la identificación de las fases de la mitosis con las capas de una cebolla en el microscopio, la identificación de agentes etiológicos en el microscopio y la disección del corazón, miembros posteriores y aparato reproductor femenino de cerdo y vaca para la identificación de estructuras y funciones. La aplicación de las actividades lúdicas se realizó una semana previa a iniciar los exámenes del primer parcial. Lo mismo sucedió antes del segundo examen parcial, en tanto las prácticas de laboratorio se realizaron antes de la semana de exámenes globales en el laboratorio de biología.

### **Resultados**

De acuerdo con el reporte de evaluaciones basado en la plataforma del Sistema Integral para la Administración de los Servicios Educativos (SIASE), los resultados de aprobación y desaprobación para cada grupo se grafican en la Figura 1.

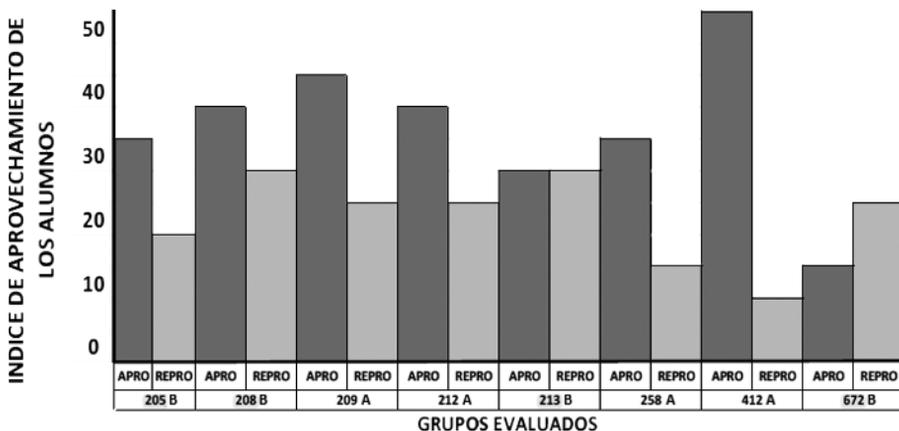


Figura 1. Representación gráfica del índice de aprovechamiento de los 387 estudiantes evaluados por grupo.

Con base en la evaluación sumativa de la plataforma del SIASE, que consta del porcentaje de portafolio y de exámenes de los estudiantes, se puede ver el índice de aprobación en color azul y el índice de reprobación en color naranja por grupo. Esto marca mayor aumento en el aprovechamiento de los estudiantes que realizaron las prácticas.

Dentro del Grupo A, 145 estudiantes de los 204 (71%) implicados en las estrategias aprobaron las unidades, en comparación con el Grupo B, con 101 estudiantes aprobados de 183 (55%) que no participaron en las estrategias.

A pesar de ser menor el número de estudiantes que no participaron de las estrategias, el índice de reprobados del Grupo B ( $n = 82$ ) fue mucho mayor que el del Grupo A ( $n = 59$ ).

Una prueba  $t$  permitió observar que las medias de calificación de los grupos fueron significativamente diferentes ( $t_{(348,976)} = 10.160, p = .000, \eta^2 = .215$ ). El grupo A obtuvo una media significativamente mayor ( $M = 70.72, DE = 0.33$ ) que el grupo B ( $M = 65.05, DE = 0.44$ ).

### Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación sumativa del Grupo A y el Grupo B, podemos concluir que nuestro objetivo principal ha sido comprobado de manera eficaz, reflejándose en el índice de aprobación de los grupos de estudiantes que participaron en la aplicación de las actividades lúdicas y en las prácticas de laboratorio mediante el aprendizaje colaborativo.

Sin duda, el anexar dentro del curso actividades lúdicas y prácticas de laboratorio brindaron al estudiante un ambiente colaborativo y constructivo, haciendo menos tediosos los contenidos de las asignaturas de Biología y Fundamentos de Genética y sirviendo como un repaso dinámico para la adquisición de los conceptos previos a presentar sus exámenes.

Por lo tanto, esta aproximación puede ser considerada como una buena estrategia que apoya no solo en el índice de aprobación en las asignaturas observadas, sino en cualquier unidad de aprendizaje en donde se pueda desarrollar el trabajo en equipo.

Hay nuevos retos que se avecinan en el próximo periodo escolar, debido al cambio del modelo educativo en la educación media superior. Es importante considerar el uso de este tipo de estrategias, ya que al verse modificado el tipo de evaluación sumativa, en donde se les dará un mayor porcentaje a los exámenes (60%) y uno menor al portafolio de trabajo (40%), la interacción y la colaboración serán necesarias para el logro de las competencias, así como el apoyo al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales que en este nuevo modelo educativo se deben impulsar.

Será oportuno que los docentes adquieran las herramientas necesarias y se capaciten continuamente para preparar a los estudiantes en las nuevas asignaturas fusionadas y que logren obtener un mayor aprovechamiento en su rendimiento académico.

En suma, los resultados muestran la conveniencia de aplicar las actividades lúdicas y prácticas de laboratorio en las unidades de aprendizaje que se lleven a futuro en todas las dependencias.

### Referencias

Agudelo G., J. D. y García G., G. (2010). Aprendizaje significativo a partir de prácticas de laboratorio de precisión. *Latin-American Journal of Physics Education*, 4(1), 149-152.

Bastida de la Calle, M. F., Ramos Fernández, F. y Soto López, J. (1990). Prácticas de laboratorio: ¿una inversión poco rentable? *Revista Investigación en la Escuela*, (11), 77-91. <https://doi.org/10.12795/IE.1990.i11.08>

Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva Aula Abierta*, 5(16). Recuperado de <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13EDU413/lecturas/06%20%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>

Clérici, C. (2012). El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior. *Diálogos Pedagógicos*, 10(19), 136-140.

Collazos Ordoñez, C. A., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001, noviembre). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. En Actas del Tercer Congreso de Educación Superior en Computación. Punta Arenas, Chile.

Díaz Mosquera, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Eidos*, 5, 5-11. <https://doi.org/10.29019/eidos.v0i5.88>

García Barros, S., Martínez Losada, C. y Mondeño Alonso, M. (1995). El trabajo práctico: una intervención para la formación de profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 13(2), 203-209.

Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 227-247. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Lara Ros, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre Educación*, 1, 99-110.

Lillo Zúñiga, F. G. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. *Revista de Psicología*, 2(4), 109-142.

López Rúa, A. M. y Tamayo Alzate, Ó. E. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(1), 145-166.

Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.

Severiche Sierra, C. A. y Acevedo Barrios, R. L. (2015). Las prácticas de laboratorio en las ciencias ambientales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 40, 191-203. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229200014>

Springer, L., Stanne, M. E. y Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 21-51. <https://doi.org/10.3102/00346543069001021>

Recibido: 3 de abril de 2019

Revisado: 13 de mayo de 2019

Aceptado: 3 de junio de 2019

## **PRÁCTICAS Y CONCEPTO DE EVALUACIÓN PREVALENTES EN DOCENTES DE LOS NIVELES PRIMARIO Y SECUNDARIO**

### **PREVALENT PRACTICES AND CONCEPT OF STUDENT ASSESSMENT IN TEACHERS OF THE PRIMARY AND SECONDARY LEVELS**

Sonia Patricia Krumm

*Universidad Adventista del Plata*

soniakrumm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9499-0524>

Doris Cairus

*Universidad Adventista del Plata*

doriscc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8075-7174>

Josué Quinde

*Universidad Adventista del Plata*

josuequinde@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-2928-8787>

#### *RESUMEN*

*El propósito de este estudio fue describir las prácticas de evaluación más utilizadas y el concepto de evaluación predominante en 522 docentes de los niveles primario y secundario en instituciones argentinas de educación privada. Se les administró un cuestionario con preguntas (a) sociodemográficas, (b) de frecuencia de utilización de las prácticas de evaluación y (c) abiertas, que exploran el concepto de evaluación de los docentes. Se realizaron análisis descriptivos para hallar las prácticas de evaluación más utilizadas, además de un análisis cualitativo para descubrir los conceptos de evaluación predominantes. Se encontró que las formas más frecuentes de evaluar son los siguientes: (a) en el primer ciclo de primaria, exámenes escritos con ejercicios similares a los dados en clase, trabajos prácticos individuales y exámenes orales; (b) en el segundo ciclo de primaria, trabajos prácticos individuales, exámenes escritos con ejercicios similares a los dados en clase y exámenes orales; (c) en el nivel secundario, trabajos prácticos individuales, trabajos prácticos grupales y exámenes escritos con ejercicios similares a los dados en clase. El instrumento menos utilizado, en los tres casos, es el portafolio. En cuanto al concepto de evaluación, se encontraron 25 categorías. Las 10 más frecuentes destacan la evaluación como medio para visibilizar lo invisible y observar detalles; verificación de contenidos conceptuales; detección de errores, nivelación y*

## PRÁCTICAS Y CONCEPTO DE EVALUACIÓN PREVALENTES

*corrección; mejora, cambio y oportunidad; seguimiento de un proceso; medición, manera de conocer a un estudiante en profundidad; construcción; sinónimo de autoevaluación; aprendizaje. Las prácticas de evaluación que predominan en los tres niveles pueden ser catalogadas como tradicionales e incompletas para la evaluación de competencias. Los conceptos de evaluación que predominan revelan una tensión entre la evaluación auténtica y la evaluación tradicional o de medición.*

*Palabras clave:* concepto de evaluación, instrumentos de evaluación, prácticas de evaluación, niveles de educación primaria y secundaria

### ABSTRACT

*The purpose of this study was to describe the most used assessment practices and the predominant assessment concept in 522 primary and secondary school teachers in Argentine private educational institutions. A questionnaire with sociodemographic questions, information about the frequency of use of assessment practices, and open-ended questions which explore teachers' concept of assessment was administered. Descriptive analyzes were performed to find the most widely used evaluation practices, in addition to qualitative analysis, to discover the predominant evaluation concepts. It was found that the most common forms of evaluation are the following: (a) in the first cycle of primary school, written exams with exercises similar to those given in class, individual practical work, and oral exams; (b) in the second cycle of primary school, individual practical assignments, written exams with exercises similar to those given in class, and oral exams; (c) at the secondary level, individual practical assignments, group practical assignments, and written exams with exercises similar to those given in class. The least used instrument is the portfolio. Regarding the concept of evaluation, 25 categories were found. The 10 most frequent categories highlight evaluation as a means of making the invisible visible and observing details; verification of conceptual content; error detection, leveling and correction; improvement, change and opportunity; monitoring of a process; measurement, the way of knowing a student in-depth; building; synonymous with self-evaluation; learning. The evaluation practices that predominate in the three levels can be classified as traditional and incomplete for the evaluation of competences. The prevailing assessment concepts reveal a tension between authentic assessment and traditional or measurement assessment.*

*Keywords:* concept of assessment, assessment instruments, assessment practices, primary and secondary education levels

### Introducción

La evaluación suele ser concebida como un proceso trabajoso, que no siempre deviene en satisfacción profesional; sin embargo, no se puede entender el proceso de enseñanza-aprendizaje sin una evaluación formativa y continua que

permita el desarrollo y mejora del estudiante y del docente. Gran parte de las frustraciones en el terreno de la evaluación están relacionadas con errores en el proceso de enseñanza y un mal manejo de los procesos de evaluación: conceptualizaciones erróneas de lo que implica

evaluar, elección incorrecta de los instrumentos de evaluación, su aplicación parcial o errónea y desaprovechamiento de los resultados para producir mejoras.

Luego de una revisión de diversos autores, Cabezas Gómez, González Barberá y Carpintero Molina (2009) concluyeron que la evaluación es un aspecto fundamental y tremendamente complejo que condiciona la educación y que, por esa complejidad, requiere una profunda reflexión en torno a parámetros de carácter teórico, técnico-práctico y ético.

Santos Guerra (2007) afirma que la evaluación es un proceso ético y político que suele disfrazarse como un proceso técnico y científico. Pero esta pretendida asepsia puede esconder riesgos que conviene descubrir para no caer en un autoengaño. Por eso es necesario desentrañar qué se entiende por evaluación y qué acciones y habilidades son requeridos para que sea efectiva.

Por otra parte, es necesario comprender, a los fines de esta investigación, cómo se integran en un mismo proceso la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. La enseñanza para la comprensión (Perkins, 2010) proviene de un enfoque constructivista que incentiva la capacidad de pensar y actuar en forma flexible, y una interiorización profunda de lo que esos conocimientos implican, lo cual permite al que aprende la transformación y aplicación de dichos conocimientos a su realidad. Este proceso de transformación en la enseñanza se encuentra estrechamente vinculado con la evaluación y las acciones que de ella se desprenden. No se puede hablar de un cambio en la enseñanza sin involucrar la evaluación como parte esencial del proceso. Pero la evaluación, como tarea inherente del que educa, no solo es poco apreciada, sino que constituye una de las

competencias más difíciles de lograr en forma efectiva. Zabalza (2014) afirma que es casi natural que los estudiantes odien la evaluación, pero que los profesores no deberían detestarla. Por ser una competencia básica de la profesión docente, debería ser una de las competencias que los estudiantes –futuros profesores– desarrollen en mayor profundidad durante su formación y que los docentes consolidados continúen desarrollando a lo largo de sus carreras.

Quizá esta antipatía generalizada por ser evaluados y ser evaluadores tenga su explicación en la incomodidad que produce la exposición a la observación o el poner en tela de juicio las acciones de otros. La valoración, juicio, observación y comparación con estándares siempre producirá incomodidad, sostiene Rafaghelli (2009), incomodidad que solo se mitiga –aunque nunca desaparece totalmente– cuando se aclaran los referentes. Una propuesta para aclarar estos referentes es, en primer lugar, reconocer la complejidad de las prácticas evaluativas y desnaturalizar los referentes: reflexionar acerca de las creencias que rodean a los actos de enseñar, aprender y evaluar. Es en esta reflexión profunda de lo que se cree acerca del ser humano, del valor de un estudiante, del rol del enseñante, de los poderes, deberes y derechos que tiene cada una de las partes, donde se puede comenzar a esbozar ciertas convicciones acerca del complejo acto de evaluar.

Sobre estas construcciones que son muy personales, pero que deberán ser compartidas, discutidas y consensuadas al interior de una institución, es que se erigirán principios o lineamientos generales para buscar una política de evaluación coherente y estable (pero flexible) a fin de lograr una gestión efectiva en el ramo.

### Representaciones mentales

Parte de las variables observadas en esta investigación han sido las representaciones mentales. Las construcciones conceptuales son importantes porque las creencias y convicciones modelan las acciones. Estas construcciones personales se llaman “representaciones mentales” y, cuando son construcciones compartidas, “representaciones sociales”.

La representación mental es una “forma material o simbólica de dar cuenta de algo real en su ausencia” (Arbeláez Gómez, 2001, p. 87). Implica una construcción realizada por el sujeto, en intercambio con un contexto social. Las representaciones “se organizan en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales para darle sentido a la interioridad y exterioridad de su entorno, con miras al dominio, la intervención, el control y la transformación del mismo”.

En el caso de los docentes, estas estructuras constituyen el sustrato cognitivo que funciona como referente para la toma de decisiones que inciden en la calidad del aprendizaje de los alumnos (Prieto y Contreras, 2008). De allí la importancia de realizar un esfuerzo por comprender de dónde provienen las conceptualizaciones que sostienen las acciones de los docentes, pues, si se logra identificar la representación mental, existe mayor posibilidad de que se logre entender y resignificar la acción.

Con respecto a la evaluación, se ha encontrado que los profesores que adoptan una perspectiva tradicional, concibiéndola como un instrumento de control que brinda información con un alto grado de objetividad, tienden a enfatizar las respuestas correctas y las tareas sencillas (Stiggins, 2004, citado en Prieto y Contreras, 2008). Quienes conciben la evaluación como un aporte introspectivo

sobre la propia docencia que les permite reorientar su tarea, relevando aspectos formativos, tienden a enfatizar la comprensión por sobre la reproducción, incentivando la construcción del conocimiento con los alumnos y brindándoles mayor participación (Durán, 2001, citado en Prieto y Contreras, 2008).

Las representaciones exhiben cierta estabilidad y pueden incluso permanecer ocultas para el propio sujeto. “Los sujetos que no conocen sus propias representaciones actúan guiados por unas prácticas socializadas, que funcionan en últimas, como estereotipos... quedando ocultas a su razón y a su crítica las verdaderas justificaciones ideológicas de sus actuaciones” (Arbeláez Gómez, 2001, p. 93). Se desprende de esto que, a menos que se logre explicitar la representación, no se podrá modificar, ya que no se puede operar sobre lo desconocido. La implicación para la docencia es clara; cualquier intento de mejora del proceso de evaluación que no procure que los docentes tomen conciencia sobre los aspectos implícitos que constituyen el fundamento de sus decisiones, tendrá poco efecto.

En cuanto a las representaciones sociales, el conocimiento aquí no surge de la racionalidad individual, sino a partir de una construcción social que se incorpora en cada persona y orienta comportamientos, prácticas sociales y decisiones que tienen lugar en las experiencias cotidianas. Esto muestra que el saber, más que intelectual, es de carácter simbólico y emocional, y está relacionado con las vivencias de cada contexto social, por lo cual quedan teñidas de la subjetividad personal. De esta manera, las representaciones sociales también pueden llegar a ser representaciones mentales individuales (Moreno Acero,

Lozano Ramírez, Pineda Ramos y Ortiz Quiroz, 2016).

La percepción de lo que es bueno y lo que es malo, lo que es correcto e incorrecto puede ser subjetiva y frágil. Esto tiñe cualquier acción humana de subjetividad y es difícil llegar a acuerdos. En este sentido es que la evaluación es un campo complejo de abordar, donde se dificulta el logro de consensos (Rafaghelli, 2009).

¿Por qué las representaciones mentales y sociales son tan diversas y subjetivas? Porque están basadas en creencias, las cuales pueden definirse como “el repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales que, generalmente no tienen base teórica que las sustenten, pero configuran el comportamiento de los profesores” (Anijovich y Capelletti, 2017, p. 41).

Finalmente, todas estas creencias, supuestos y representaciones mentales acerca de la evaluación pueden inscribirse en un enfoque conductista o constructivista: una evaluación que valora todos los aspectos del proceso o que es más aséptica y rigurosa, centrada en los resultados. Anijovich y Capelletti (2017) citan investigaciones como las de Señorño et al. (2012) y Mellado Hernández y Chaucono Catrino (2015), quienes ilustran cómo los docentes, e incluso los estudiantes, se acercan más a una concepción o la otra, dependiendo de sus creencias y experiencias personales y sociales. Anijovich y Capelletti (2017) piensan que las creencias acerca de la evaluación pueden agruparse en dos enfoques: el conductista y el constructivista.

El enfoque conductista es entendido como medición de resultados de aprendizaje al final de un período

de ejecución de la enseñanza para verificar el dominio de contenidos y calificar con el propósito de acreditación. El único agente evaluador, el profesorado, otorga escasa retroalimentación y concibe el error con una connotación negativa. (p. 49)

El enfoque constructivista considera a la evaluación como “una instancia para aprender, por tanto, tiene relevancia la función formativa y el error se considera una fuente de aprendizaje. Facilita la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación oportuna y constante del estudiante” (p. 49).

### **Las prácticas de evaluación auténtica**

Las representaciones mentales de los conceptos se materializan en las acciones o prácticas que los docentes realizan para lograr los objetivos educacionales. Es por esto que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso es complejo, extendido y está atravesado por múltiples factores personales, sociales, psicológicos y políticos. Santos Guerra (2017) piensa que la dimensión sociológica de la evaluación la convierte en una criba que selecciona personas al permitir o impedir su avance dentro de las siguientes etapas del proceso. Por otra parte, las repercusiones psicológicas que tiene la evaluación influyen en la configuración del autoconcepto de los estudiantes. Además, en su naturaleza política y ética, la evaluación se modifica como constructo social y cumple con funciones que les interesan a algunos y perjudican a otros.

Estas razones y muchas otras ameritan un estudio de una evaluación auténtica, genuina o legítima. En las discusiones acerca de qué funciona mejor

para que la evaluación cumpla con su propósito, se ha encontrado que una evaluación auténtica “proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian. Incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver” (Anijovich y González, 2011, p. 13). La evaluación auténtica lleva a la comprensión, tanto de quien aprende como del que enseña. “Permite contemplar la heterogeneidad de los estudiantes y la posibilidad de que todos logren aprender en tanto se les ofrezcan actividades variadas en las que sea posible optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos” (p. 15).

La evaluación auténtica

intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea de respuesta breve o extensa. (Ahumada, 2005, p. 12)

Según Vallejo Ruiz y Molina Saorín (2014), para que la evaluación sea auténtica, debe explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, desarrollar tareas que representen tanto el contenido como las habilidades y de esta manera conjuguen la enseñanza con la evaluación, proporcionar a los alumnos el apoyo para que comprendan las expectativas que se tienen de aprendizaje y logren realizarlas, comunicar con claridad los criterios consensuados según los cuales

se juzgarán los logros e incluir espacios de reflexión sobre los aprendizajes logrados, el camino recorrido y los instrumentos utilizados para realimentar y mejorar la práctica.

Para que la evaluación sea auténtica, deben existir acuerdos institucionales y consensos que permitan aplicar criterios transversales. Santos Guerra (2007) explica una serie de principios básicos que permiten una gestión de la evaluación eficiente. En una educación democrática y compartida, se podrá estar de acuerdo o no con ellos, o ubicarlos en diversas jerarquías; aun así, son útiles para interpelarnos e intentar construir, sobre las subjetividades naturales de cualquier institución, un conjunto de principios que ordenen la reflexión y la praxis del acto de evaluar.

1. La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico.
2. La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado.
3. Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo.
4. La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo.
5. El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos.
6. Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos.
7. La evaluación es un catalizador de todo proceso de enseñanza y aprendizaje.
8. El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador.
9. Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza-aprendizaje.
10. La evaluación tiene que servir para el aprendizaje.
11. Es importante hacer metaevaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones.

12. La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado.

En el marco de evaluación propuesto por Álvarez Méndez (2000), existen cuatro principios para la funcionalidad de la evaluación como aprendizaje, los cuales abarcan casi en su totalidad a los principios que propone Santos Guerra (2007):

1. Estrechar la relación entre enseñanza y evaluación: “Dime cómo enseñas y te diré cómo has de evaluar”.

2. La introducción de la perspectiva cualitativa en la evaluación significa un cambio estructural radical que obliga a un cambio en las estructuras escolares que lleva a un replanteamiento de los roles asignados a los sujetos comprometidos en la educación.

3. Desde la óptica cualitativa se interpreta la evaluación como una cuestión ética y no solo como cuestión técnica.

4. La evaluación no es un apéndice de la enseñanza, sino parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, desempeñando funciones de diagnóstico, corrección, comprobación y prevención de necesidades.

En cuanto a las funciones de la evaluación, Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos (2010), las sintetizan de esta manera:

1. Función simbólica: se le atribuye a la evaluación, en general, el carácter de fin de etapa o ciclo. Es común que se relacione a la evaluación con un “broche final”.

2. Función política: remite a la posibilidad de generar información que se constituye en el fundamento para la toma de decisiones.

3. Función de conocimiento: permite ampliar la comprensión de los procesos complejos en forma sistemática, lo cual incrementa la comprensión del conocimiento.

4. Función de mejoramiento: es una herramienta para mejorar los procesos-objeto de la evaluación. Remite a la efectividad, pertinencia y viabilidad de las propuestas.

5. Función contractual: la evaluación explicita el contrato pedagógico que subyace a la actividad del aula; qué se evalúa, cuándo, cómo y sobre qué criterios. Finalmente establece lo que el docente realmente espera del alumno y lo que este está dispuesto a invertir en esa relación.

6. Función de desarrollo de capacidades: la evaluación promueve el desarrollo de competencias muy valiosas, tanto individuales como colectivas (institucionales).

La comprensión de lo que implica una evaluación auténtica lleva a alinearse a un estilo constructivista, antes que a uno tradicional o conductista. La conciencia acerca de las funciones de la evaluación, la reflexión acerca de los principios y los referentes sobre los cuales se construye el acto de evaluar se constituyen en el punto de partida para repensar las prácticas y realizar propuestas nuevas, que retomen las prácticas constructivas y colaboren con el desprendimiento de acciones de evaluación viciadas que no acompañan el crecimiento personal de los estudiantes y profesionales ni el desarrollo institucional. En síntesis, y en palabras de Anijovich y Cappelletti (2017), si la evaluación no está al servicio de la mejora, no sirve. No hay por qué destinar tiempo ni recursos institucionales si no produce cambios que impulsen el desarrollo del estudiante y del docente.

### **Método**

La investigación siguió un diseño metodológico mixto, que incluyó los enfoques cuantitativo y cualitativo.

### Objetivos

El propósito de este estudio fue describir los instrumentos de evaluación más utilizados y el concepto de evaluación que predomina en los docentes de los niveles primario y secundario de un grupo de escuelas privadas en Argentina.

### Muestra

Durante el mes de agosto de 2017 se encuestaron a 522 docentes de instituciones de nivel primario y secundario. El 76% de la muestra corresponde al género femenino y el 24% restante, al género masculino. El 46% se desempeña en el nivel secundario y el 54% en el nivel primario (primer ciclo 30% y segundo ciclo 24%).

### Instrumento

Se utilizó el Cuestionario de Evaluación Integral de Cabezas et al. (2009), al cual se adicionaron preguntas sociodemográficas (género, en qué nivel enseña mayor cantidad de horas, en qué área se desempeña, años de experiencia en la docencia, ubicación geográfica de la institución), de frecuencia de utilización de instrumentos de evaluación y dos preguntas abiertas que exploran el concepto de evaluación de los docentes. Para el presente informe de investigación, sólo se utilizaron los datos sociodemográficos, de frecuencia de utilización de instrumentos de evaluación y las dos preguntas abiertas.

Las preguntas abiertas tenían el propósito de explorar las representaciones mentales del concepto de evaluación a través de las siguientes consignas:

1. Si tuvieras que elegir algún objeto de uso cotidiano para representar tu concepto de evaluación, ¿cuál sería? Te ofrecemos algunos a modo de ejemplo

(puedes escoger otros que no están en este listado): lupa, colador, nivel de albañil, radiografía, pincel, llave, tijera... otros.

2. Explica por qué ese objeto es el que mejor representa tu concepto de evaluación.

### Análisis de datos

Se utilizó el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) para la realización de los análisis estadísticos. Se realizaron análisis descriptivos para hallar los instrumentos de evaluación más frecuentemente utilizados. Para estudiar las diferencias en la utilización de las prácticas de evaluación según años de experiencia y nivel educativo, se utilizó el análisis de  $\chi^2$ .

Para analizar las preguntas abiertas, en primer término se realizó un análisis de contenido que permitió encontrar categorías emergentes a partir de las respuestas de los docentes. En una segunda lectura, se reagruparon categorías que apuntaban a funciones similares. Finalmente se describió la frecuencia de aparición de las categorías que están enfocadas en una evaluación de tipo conductista/tradicional o constructivista, obteniendo un panorama general del paradigma en que los docentes operan la evaluación.

### Resultados

#### Utilización de prácticas de evaluación

En el cuestionario se incluyó una lista de 22 prácticas de evaluación de las cuales los profesores podían seleccionar y marcar todas las usadas. Al analizar estos resultados se eligieron las cinco prácticas más utilizadas por cada docente. Se encontró que las formas más frecuentes de evaluar, según el nivel educativo, son las siguientes:

1. En el primer ciclo de educación primaria, los docentes utilizan más frecuentemente las siguientes prácticas: exámenes escritos con ejercicios para resolver, similares a los dados en clase (75,3%), trabajos prácticos individuales (71,4%), exámenes orales (70,8%), resolución de problemas (66,9%), exposiciones orales de un tema investigado (65,6%).

2. En el segundo ciclo de educación primaria, los docentes utilizan más frecuentemente las siguientes prácticas: trabajos prácticos individuales (89%), exámenes escritos con ejercicios para resolver, similares a los dados en clase (85%), exámenes orales (80,3%), exposiciones orales de un tema investigado (78%), resolución de problemas (71,7%).

3. En el nivel secundario, los docentes utilizan más frecuentemente las siguientes prácticas: trabajos prácticos individuales (89,6%), trabajos prácticos grupales (86,3%), exámenes escritos con ejercicios para resolver, similares a los dados en clase (80,1%), exposiciones orales de un tema investigado (72,6%), exámenes orales (68,5%).

### **Prácticas de evaluación y niveles educativos**

Hasta aquí se pudieron ver los porcentajes de prácticas de evaluación más frecuentes de cada nivel. A continuación se analizan las prácticas de evaluación más comunes comparando los tres niveles entre sí. Teniendo en cuenta el tipo de prácticas, la Tabla 1 presenta el porcentaje de docentes que las eligieron y el nivel al que pertenecen. De esta manera se puede visualizar en qué nivel es más frecuentemente utilizada cada práctica.

Utilizando el estadístico  $\chi^2$ , se halló que existe asociación estadísticamente

significativa ( $p < ,05$ ) entre el nivel educativo y la utilización de las siguientes prácticas de evaluación: dictados, maquetas, elaboración de un producto, cuestionarios, exámenes con preguntas de desarrollo, exámenes de preguntas objetivas, exámenes a libro abierto, coevaluación, resolución de problemas, diagramas/esquemas/mapas conceptuales, resumen o síntesis de contenidos, trabajos prácticos individuales, trabajos prácticos grupales, rúbrica de realimentación.

El análisis de  $\chi^2$  mostró que en el primer ciclo de primaria se utilizan más que en los otros niveles, los dictados y maquetas como prácticas de evaluación. Las restantes prácticas se utilizan en forma similar a los otros niveles educativos.

Asimismo, el análisis de  $\chi^2$  indicó que en el nivel secundario se utilizan más que en los otros niveles, las siguientes prácticas de evaluación: elaboración de un producto, cuestionarios, exámenes con preguntas de desarrollo, exámenes con preguntas objetivas, exámenes a libro abierto, coevaluación, resolución de problemas, diagramas/esquemas/mapas conceptuales, resumen o síntesis de contenidos, trabajos prácticos individuales, trabajos prácticos grupales y rúbricas de realimentación.

### **Prácticas de evaluación y años de experiencia docente**

Se categorizó la experiencia docente en cuatro grupos: menos de 5 años, de 5 a 10 años, de 10 a 15 años, y más de 15 años para buscar la relación con los instrumentos más utilizados. La mayoría de la muestra (58%) no tiene más de 10 años de experiencia. La Tabla 2 muestra la distribución de la muestra según los años de experiencia.

## PRÁCTICAS Y CONCEPTO DE EVALUACIÓN PREVALENTES

Tabla 1

*Prácticas de evaluación según el nivel educativo*

Práctica	Primario	Primario	Secundario	Comparación
	Primer ciclo	Segundo ciclo		<i>p</i>
1. Examen escrito con ejercicios similares a los dados en la clase	27,82%	25,90%	46,28%	,129
2. Dictados	41,10%	27,54%	31,36%	,000
3. Maquetas	39,58%	38,02%	22,40%	,000
4. Elaboración de un producto	38,95%	21,05%	40,00%	,002
5. Cuestionarios	22,11%	26,07%	51,82%	,000
6. Examen oral	28,99%	27,13%	43,88%	,051
7. Exposición oral de un tema investigado	26,93%	26,40%	46,67%	,067
8. Exámenes con preguntas de respuesta breve	26,02%	25,08%	48,90%	,087
9. Exámenes con preguntas de desarrollo	15,48%	23,01%	61,51%	,000
10. Exámenes de preguntas “objetivas” (opción múltiple, F/V, corresp., etc.)	22,83%	27,95%	49,21%	,004
11. Examen a libro abierto	12,32%	29,38%	58,29%	,000
12. Autoevaluación	24,39%	28,78%	46,83%	,056
13. Coevaluación (evaluación entre compañeros)	20,00%	24,67%	55,33%	,006
14. Resolución de problemas	31,21%	27,58%	41,21%	,008
15. Diagramas, esquemas, mapas conceptuales	12,79%	25,58%	61,63%	,000
16. Portafolio	29,03%	19,35%	51,61%	,760
17. Resumen o síntesis de contenidos	13,20%	28,43%	58,38%	,000
18. Trabajos prácticos individuales	25,06%	25,74%	49,20%	,000
19. Trabajos prácticos grupales	24,49%	22,98%	52,53%	,000
20. Rúbrica de realimentación	13,64%	13,64%	72,73%	,038
21. Lista de cotejo para observación de desempeño	25,45%	20,00%	54,55%	,417
Otro	22,97%	22,97%	54,05%	,290

Tabla 2

*Porcentajes de la muestra según categoría de años de experiencia docente*

Años de experiencia docente	Porcentaje de la muestra
Menos de 5 años	35%
5-10 años	23%
10-15 años	16%
Más de 15 años	26%

El estadístico  $\chi^2$  indicó que existe asociación estadísticamente significativa

( $p < ,05$ ) entre los años de experiencia y la utilización de las siguientes prácticas de evaluación: cuestionarios, examen a libro abierto, autoevaluación, coevaluación, trabajos prácticos individuales, rúbrica de realimentación. Los docentes que tienen más de 15 años de experiencia tienden a utilizar más los cuestionarios, los trabajos prácticos individuales y las rúbricas que los de los otros rangos de años de experiencia. Los que tienen menos de cinco años de experiencia tienden a

utilizar menos el examen a libro abierto, la autoevaluación y la coevaluación que los demás rangos de experiencia. La Tabla 3 muestra en detalle estas relaciones.

### Representaciones mentales de evaluación

Al analizar las respuestas a las preguntas abiertas se tuvieron en cuenta los objetos elegidos para representar el concepto de evaluación junto con su

respectiva explicación. Esta asociación es importante, ya que en algunos casos un mismo objeto era utilizado por distintos docentes como una metáfora de una representación conductista/tradicional de la evaluación o como una representación constructivista de la evaluación. Por ejemplo, el objeto “colador” fue utilizado para explicar a la evaluación como una manera de decantar o delatar lo que los alumnos no

Tabla 3

*Prácticas de evaluación y años de experiencia en la docencia*

Instrumento	< 5 años	5-10 años	10-15 años	>15 años	Comparación <i>p</i>
1. Examen escrito con ejercicios similares a los de las clases	33,6%	25,2%	15,6%	25,7%	,130
2. Dictados	35,6%	24,2%	15,3%	25,0%	,847
3. Maquetas	29,2%	23,4%	15,6%	31,8%	,113
4. Elaboración de un producto	29,5%	23,2%	17,9%	29,5%	,248
5. Cuestionarios	30,7%	22,8%	15,2%	31,4%	,017
6. Examen oral	34,0%	24,7%	16,2%	25,0%	,380
7. Exposición oral de un tema investigado	33,1%	25,3%	15,7%	25,9%	,225
8. Exámenes con preguntas de respuesta breve	31,7%	24,5%	16,3%	27,6%	,333
9. Exámenes con preguntas de desarrollo	36,8%	24,3%	15,9%	23,0%	,415
10. Exámenes de preguntas “objetivas” (opción múltiple, F/V, correspondencia, etc.)	35,8%	20,9%	14,2%	29,1%	,328
11. Examen a libro abierto	26,1%	27,0%	17,5%	29,4%	,008
12. Autoevaluación	25,9%	25,4%	16,6%	32,2%	,005
13. Coevaluación (evaluación entre compañeros)	30,7%	22,0%	12,7%	34,7%	,049
14. Resolución de problemas	33,3%	25,2%	14,5%	27,0%	,331
15. Diagramas, esquemas, mapas conceptuales	30,2%	26,7%	17,4%	25,6%	,322
16. Portafolio	19,4%	29,0%	19,4%	32,3%	,331
17. Resumen o síntesis de contenidos	35,0%	22,8%	15,7%	26,4%	,999
18. Trabajos prácticos individuales	32,1%	23,5%	17,1%	27,3%	,033
19. Trabajos prácticos grupales	34,3%	23,2%	16,2%	26,3%	,980
20. Rúbrica de realimentación	4,5%	36,4%	9,1%	50,0%	,004
21. Lista de cotejo/ observación de desempeño	25,5%	20,0%	12,7%	41,8%	,054
Otro	31,1%	24,3%	17,6%	27,0%	,908

## PRÁCTICAS Y CONCEPTO DE EVALUACIÓN PREVALENTES

habían aprendido (representación tradicional) y en otro caso el colador se utilizó para explicar a la evaluación como una herramienta que orienta al docente acerca de sus prácticas de enseñanza eficaces o ineficaces para que los estudiantes aprendan, y el aprendizaje que queda pueda ser utilizado para seguir construyendo (representación constructivista). De las 522 encuestas, 57 casos fueron declarados inválidos para las preguntas abiertas, ya sea porque no respondieron o porque no interpretaron la consigna de manera que se pudiera

catalogar las respuestas.

La Tabla 4 muestra las categorías que se construyeron a partir de las respuestas dadas, según su frecuencia de aparición. Las 10 categorías más frecuentes de representaciones mentales de la evaluación fueron las siguientes: medio para visibilizar y observar detalles; verificación de contenidos conceptuales; detección de errores, nivelación y corrección; mejora, cambio y oportunidad; seguimiento de un proceso; medición; conocimiento profundo del estudiante; construcción; autoevaluación; aprendizaje.

Tabla 4

*Frecuencia de aparición de categorías de las representaciones mentales de la evaluación (N = 465)*

Categoría La evaluación es vista como...	n	%
Medio para visibilizar y observar detalles	65	14,0
Verificación de contenidos conceptuales	50	10,8
Detección de errores, nivelación y corrección	35	7,5
Mejora, cambio y oportunidad	34	7,3
Seguimiento de un proceso	30	6,5
Medición	27	5,8
Conocimiento profundo del estudiante	27	5,8
Construcción	25	5,4
Autoevaluación	22	4,7
Aprendizaje	20	4,3%
Descubrimiento de las diferencias individuales	19	4,2 %
Como integrador de las capacidades	18	3,9 %
Comprensión	16	3,4 %
Guía hacia las metas	14	3 %
Diagnóstico	14	3%
Medio de expresión	10	2,2 %
Crecimiento	8	1,7 %
Proceso creativo	6	1,3 %
Resaltador de logros	6	1,3 %
Rutina de la educación	5	1,1 %
Descubrimiento de fortalezas y debilidades	3	0,6 %
Depurador o decantador de los que no llegan	3	0,6 %
El final de un proceso	3	0,6 %
Revisión o repaso	3	0,6 %
Complejidad	2	0,4 %

Las categorías fueron recategorizadas, a su vez, en dos grandes grupos o paradigmas: las que describen un concepto conductista/tradicional, de medición y con un enfoque predominantemente cuantitativo, y las que describen un concepto alineado con la evaluación constructivista, auténtica, con un enfoque más cualitativo. En la Tabla 5 se pueden apreciar las categorías reagrupadas. Tal como se observa, los porcentajes indican que el concepto que aparece en las representaciones mentales de los docentes está dividido entre ambos enfoques, siendo el enfoque auténtico algo más frecuente que el tradicional.

A fin de entender las conceptualizaciones que predominan, se presentan algunos ejemplos de objetos y explica-

ciones de ambos enfoques que fueron declarados por los docentes.

**Enfoque tradicional de la evaluación**

Para este enfoque, se seleccionaron dos categorías a modo de ejemplos: medición y verificación de contenidos conceptuales.

La categoría “medición” se construyó a partir de las respuestas de los docentes que utilizaron objetos tales como la regla, la balanza, la cinta de medir, el nivel de albañil, entre otros, asociados a explicaciones tales como “porque me permite medir los conocimientos de los alumnos y compararlos” y “porque va midiendo los logros alcanzados por cada alumno, y al ir sumando cada logro se va haciendo más largo el centímetro”.

Tabla 5  
*Categorías reagrupadas en dos enfoques o paradigmas de la evaluación*

Enfoque tradicional/conductista			Enfoque constructivista		
Categoría	n	%	Categoría	n	%
Medio para visibilizar y observar detalles	65	14	Mejora, cambio y oportunidad	34	7,3
Verificación de contenidos conceptuales	50	10,8	Seguimiento de un proceso	30	6,5
Detección de errores, nivelación y corrección	35	7,5	Conocimiento profundo del estudiante	27	5,8
Medición	27	5,8	Construcción	25	5,4
Guía hacia las metas	14	3,0	Autoevaluación	22	4,7
Resaltador de logros	6	1,3	Aprendizaje	20	4,3
Rutina de la educación	5	1,1	Descubrimiento de las diferencias individuales	19	4,2
Descubrimiento de fortalezas y debilidades	3	0,6	Como integrador de las capacidades	18	3,9
Depurador o decantador de los que no llegan	3	0,6	Comprensión	16	3,4
El final de un proceso	3	0,6	Diagnóstico	14	3,0
Revisión o repaso	3	0,6	Medio de expresión	10	2,2
			Crecimiento	8	1,7
			Proceso creativo	6	1,3
			Complejidad	2	0,4
Totales	214	46,0		251	54,0

La categoría “verificación de contenidos conceptuales” se formó en torno de objetos, como radiografía, lupa, llave, entre otros, vinculados a explicaciones tales como “porque ayuda a verificar lo que aprendieron de cada contenido”, “porque con la radiografía puedo ver más de lo que se ve a simple vista, más en profundidad el alcance del conocimiento de los contenidos” y “porque a partir de los contenidos evaluados me va a permitir dar otros nuevos”.

El análisis de las respuestas categorizadas bajo el enfoque tradicional permite observar la evaluación centrada en el contenido y en la figura del docente. En general, estas respuestas no mencionan el aprendizaje, el estudiante y la mejora a partir de la evaluación.

### **Enfoque de evaluación constructivista**

Para este enfoque, se seleccionaron dos categorías a modo de ejemplo: aprendizaje y seguimiento de un proceso.

La categoría “aprendizaje” se conformó a partir de las respuestas de los docentes que utilizaron objetos tales como la llave, el pincel y otros, asociados a explicaciones, como por ejemplo, la llave representa la evaluación porque no es la etapa final del aprendizaje, sino que es la que nos permite abrir y avanzar hacia nuevos aprendizajes, más complejos. También permite, cuando no fue logrado el aprendizaje, abrírnos hacia otras estrategias y modalidades. Nos lleva a conocer el proceso de desarrollo de las habilidades de cada alumno.

O como la siguiente: “La llave representa mi concepto de evaluación porque permite al alumno y me permite a mí seguir abriendo puertas para el aprendizaje

y la superación personal de cada uno”.

Para la conformación de la categoría “seguimiento de un proceso”, los objetos elegidos y asociados a sus respectivas explicaciones fueron muy variados: lupa, llave, nivel de albañil, pincel, esponja, brújula, faro, entre otros. Algunas explicaciones: “Una llave sirve para abrir, básicamente. La evaluación es una herramienta que abrirá múltiples posibilidades, porque permite ver el proceso de los aprendizajes en sus distintas etapas, buscando resultados válidos, fiables y eficientes”.

Elijo el nivel de albañil porque considero que la evaluación se da de manera procesual, y que el nivel no se utiliza solamente al final de la construcción, sino que se utiliza para retroalimentar el proceso de evaluación durante toda la construcción, permitiendo identificar aspectos de mejora, como también fortalezas (aquello que se logró y se hizo bien).

En estas categorías, como en las otras que se construyeron a partir de las respuestas de los docentes, se puede percibir un concepto de evaluación más cercano a las instancias de aprendizaje, realimentación y uso del error como una fuente de aprendizaje, características de una evaluación formativa, constructiva y auténtica.

### **Las categorías menos frecuentes**

En su conjunto, otras categorías encontradas, también aportan comprensión a la manera en que los docentes entienden la evaluación. Para algunos, la evaluación es una forma de descubrir las diferencias individuales de sus estudiantes y de respetarlas. También les permite integrar todas las capacidades de sus alumnos, les ayuda a comprender mejor lo que sucede con el aprendizaje,

es una guía hacia las metas, es un buen diagnóstico, es un medio de expresión y es una forma de crecimiento. Hay quienes la consideran un proceso creativo y una forma de resaltar logros. Por otro lado, también hay docentes que la entienden como una rutina de la educación, una forma de descubrir fortalezas y debilidades y un depurador o decantador de los que no llegan. Otros se representan como el final de un proceso, una forma de revisión o repaso, o como complejidad.

### Discusión

En la revisión de los datos obtenidos para este estudio, se consideraron para el presente informe solamente los relacionados a las prácticas más frecuentes de evaluación y a la conceptualización de la evaluación.

El objetivo de este trabajo ha sido relevar las prácticas de evaluación más frecuentes de docentes de nivel primario y secundario y los conceptos de evaluación predominantes expresados en sus representaciones sociales del concepto.

En cuanto a las prácticas más frecuentes, se encontró que los docentes del primer ciclo de educación primaria usaban más los exámenes escritos con ejercicios similares a los dados en clases, los trabajos prácticos individuales, los exámenes orales, la resolución de problemas y las exposiciones orales de un tema investigado. Un análisis detallado y cualitativo de estas prácticas de evaluación recién permitiría dirimir si están alineadas con un enfoque conductista o constructivista. Sin embargo, como estrategias en su conjunto, no parecen estar inclinadas hacia una evaluación de competencias, sino más bien centradas en el contenido.

En el segundo ciclo de educación

primaria no hay demasiadas diferencias. Las prácticas más frecuentes de evaluación fueron los trabajos prácticos individuales, los exámenes escritos con ejercicios para resolver, similares a los dados en clases, los exámenes orales, las exposiciones orales de un tema investigado y la resolución de problemas.

En el nivel secundario, los docentes utilizan más frecuentemente los trabajos prácticos individuales, los trabajos prácticos grupales, los exámenes escritos con ejercicios para resolver, similares a los dados en clase, las exposiciones orales de un tema investigado y los exámenes orales.

La práctica menos utilizada, en general, fue el portafolio. Esta es una herramienta de proceso, que sigue la trayectoria en la adquisición de competencias.

Un análisis de  $\chi^2$  mostró que en el primer ciclo de la educación primaria se utilizan, más que en los otros niveles, los dictados y maquetas. Este resultado no sorprende, pues una manera de ejercitar y evaluar los logros de la alfabetización es el dictado, una herramienta efectiva para este objetivo.

Las maquetas, por su parte, son estrategias que permiten observar la integración de habilidades manuales, espaciales y conceptuales, que se desarrollan desde el nivel inicial. Ambas prácticas pueden brindar elementos para tener una evaluación de competencias.

Pero en el primer ciclo de la educación primaria hay menos variedad de prácticas de evaluación declaradas. Esto también muestra una mayor tendencia a la evaluación de conceptos que de competencias.

En el nivel secundario se utilizan, más que en los otros niveles, prácticas tales como la elaboración de un producto, los cuestionarios, los exámenes con

preguntas de desarrollo, los exámenes con preguntas objetivas, los exámenes a libro abierto, la coevaluación, la resolución de problemas, los diagramas/esquemas/mapas conceptuales, el resumen o síntesis de contenidos, los trabajos prácticos individuales, los trabajos prácticos grupales, la rúbrica de realimentación. La variedad de prácticas tal vez esté relacionada con la diversidad de asignaturas y docentes a cargo, que seleccionan las más adecuadas para la evaluación de sus áreas específicas. De la misma manera que en el análisis anterior, se encuentra que dichas prácticas son apropiadas para evaluar competencias si se usan en forma efectiva.

Esta variedad de prácticas enriquece la evaluación formativa y proporciona una visión más integral y completa del trayecto recorrido por los estudiantes. En el pensamiento de Santos Guerra (2007), la diversidad de instrumentos para evaluar a un sujeto le añade rigor al proceso.

En cuanto a la relación entre los años de experiencia de los docentes y las prácticas más usuales, se encontró que quienes tienen menos de cinco años de experiencia tienden a utilizar menos el examen a libro abierto, la autoevaluación y la coevaluación que los de los demás rangos de experiencia. Este hallazgo podría estar relacionado con cierta inseguridad en el manejo de prácticas que requieren habilidad para darle cierto rigor y validez. Tal vez posteriormente, al afirmar sus competencias, encuentren la manera de incorporar estas prácticas efectivas para tener un cuadro más completo de lo que se desea evaluar. Por otro lado, quienes tienen más de 15 años de experiencia tienden a utilizar más los cuestionarios, los trabajos prácticos individuales y las rúbricas que los de los

otros rangos de años de experiencia. Los cuestionarios y los trabajos prácticos individuales son prácticas más tradicionales, con lo cual se podría pensar que estos docentes siguen aplicando aquellas estrategias con las que fueron evaluados. El uso de rúbricas es una práctica más reciente en la educación y requiere de ciertas habilidades de elaboración, que evidentemente han incorporado estos docentes con mayor experiencia. Una de las funciones de la evaluación, según Elola et al. (2010), es el desarrollo de capacidades y competencias valiosas, tanto individuales, como colectivas e institucionales. En este contexto, es positivo notar que los docentes de mayor experiencia hayan incorporado una práctica nueva y compleja a sus habilidades de evaluación.

El análisis cualitativo mostró, en forma general, las representaciones mentales de los docentes acerca del concepto de evaluación. Dado que las creencias impactan directamente en el hacer, es importante reconocer cuáles son las representaciones predominantes (Moreno Acero et al., 2016).

Se pudieron construir 25 categorías a partir de las explicaciones que los docentes dieron de los objetos que eligieron para representar el concepto. De esas 25 categorías iniciales, se destacan 10 que fueron las más frecuentes. Así se representó a la evaluación como medio para visibilizar y observar detalles; verificación de contenidos conceptuales; detección de errores, nivelación y corrección; mejora, cambio y oportunidad; seguimiento de un proceso; medición; conocimiento profundo del estudiante; construcción; autoevaluación y aprendizaje.

Estas 10 categorías pueden recategorizarse en prácticas conductistas y constructivistas. Dentro de la categoría

conductista hubo mayor cantidad de representaciones ( $n = 174$ ), con poca diferencia para la categoría constructivista ( $n = 158$ ). Sin embargo, en el recuento total de las 10 categorías más frecuentes, sumadas a las 15 restantes, el 54% de la población manifestó representaciones tendientes a un enfoque constructivista, mientras que el 46% restante adhirió a explicaciones que muestran un enfoque conductista y tradicional.

Las categorías enfocadas en una evaluación auténtica y constructivista se centraron mayormente en las funciones políticas, de conocimiento, de mejoramiento y de desarrollo de capacidades, según la conceptualización de Elola et al. (2010), mientras que las categorías enfocadas en una evaluación conductista y tradicional atendieron mayormente a las funciones simbólica y contractual, según los mismos autores.

Esta división en partes casi equilibra revela la tensión que existe en las representaciones mentales acerca de la evaluación. Coexisten modelos tradicionales en escuelas que han iniciado un cambio y que intentan ofrecer propuestas de evaluación coherentes con las innovaciones curriculares y didácticas.

Puede explicarse también con docentes que conocen las nuevas prácticas de evaluación para considerar el logro de competencias, pero por razones de comodidad y seguridad recurren a las viejas prácticas con las que fueron evaluados cuando fueron estudiantes o las que han utilizado por muchos años. Por otra parte, las prácticas tradicionales son más fáciles de sostener ante los padres, que pueden no estar preparados para entender los sistemas de evaluación enfocados en competencias.

La tensión entre conceptos queda ejemplificada con algunos casos en los

que los objetos que fueron escogidos para representar a la evaluación no son los tradicionales (no eligieron el centímetro, nivel de albañil, metro, etc.) pero en cuya explicación se trasluce un concepto tradicional de la evaluación. Un ejemplo de este hecho se observa en esta respuesta:

Para mí el concepto de evaluación es como un espejo, el cual refleja cómo están los alumnos de acuerdo de los contenidos desarrollados. Puedo ver si hay un problema, reflexionar sobre ello y buscar solución, ya sea la estrategia usada para presentar los contenidos o el método usado para evaluar o si la consigna no fue clara.

El centro del problema aparece en el contenido. Después se añade la reflexión, para volver a centrarse en los contenidos y por último surgen las estrategias de evaluación. Quien da esta explicación evidentemente tiene el concepto en tensión y todavía no opta por una representación constructivista de la evaluación.

Por otra parte, hubo docentes que respondieron con mucha convicción dando una respuesta que muestra un concepto de evaluación auténtica, con un enfoque constructivo. Un ejemplo de ello es esta respuesta:

Elijo las agujas de tejer, porque entiendo a la evaluación como un proceso de mejora continua, de la misma manera que cuando tejemos hacemos y deshacemos puntos hasta lograr una pieza de tejido perfecta, a través de utilizar tiempo, esfuerzo, dedicación y el desarrollo de nuestra destrezas, conocimiento y habilidades, también el proceso de evaluación muestra los avances y retrocesos de los alumnos y de aquellos contenidos que debemos ajustar.

tar o rever para lograr un resultado óptimo al finalizar el ciclo escolar. Y por otro lado también autoevaluamos nuestra función como artífices de ese entramado que vamos tejiendo a lo largo del año y vemos, por supuesto aquellos ajustes o mejoras que debemos hacer en nuestra que-hacer cotidiano.

En esta última representación encontramos que la evaluación no es un apéndice de la enseñanza, sino una parte integral del proceso, como prescribe Álvarez Méndez (2000) y tiene la función de mejoramiento (Elola, et al. 2010).

Las restantes categorías encontradas, en su conjunto, también aportan comprensión a la manera en que los docentes entienden a la evaluación, que en muchos casos describen una evaluación auténtica y constructivista.

Las prácticas más utilizadas deberían ser una demostración de estas conceptualizaciones. Sin embargo, como se ha mostrado en los análisis de datos, las prácticas más frecuentes tienden a ser más bien tradicionales. Por esto se puede afirmar que las representaciones mentales de la evaluación que tienen los docentes tienen un enfoque más constructivista que sus prácticas reales.

El propósito de este estudio ha sido aportar comprensión acerca de cómo se entiende y practica la evaluación en los niveles primario y secundario. Más estudios como este ayudarán a ampliar esa comprensión y pueden ofrecer una base para escoger líneas de intervención y mejora de la evaluación educacional.

### Referencias

Ahumada, A. P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Instituto de Educación PUCV*, 45(1), 11-24.

Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Arbeláez Gómez, M. (2001). Las representaciones mentales. *Revista de Ciencias Humanas*, 8(29), 87-94. Recuperado de [https://www.academia.edu/5121611/Las\\_representaciones\\_mentales](https://www.academia.edu/5121611/Las_representaciones_mentales)

Cabezas Gómez, D., González Barberá, C. y Carpintero Molina, E. (2009). Evaluar la evaluación: cuestionario sobre prácticas de evaluación. *EduPsykhé*, 8(1), 51-61.

Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique.

Moreno Acero I. D., Lozano Ramírez, A. D., Pineda Ramos, C. A. y Ortiz Quiróz, J. F. (2016). Representaciones sociales sobre el rol de la familia en la escuela que construyen los estudiantes y las familias. *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 52-65.

Mellado Hernández, M. E. y Chaucono Catrinao, J. C. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924>.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>

Rafaghelli, M. (2009). ¡Malditos referentes! Sobre la necesidad de reflexionar en torno a los referentes en las prácticas evaluadoras. *Itinerarios Educativos*, 1(3), 86-104. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3917>

Santos Guerra, M. A. (2007). *La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*. Buenos Aires: Narcea.

Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón: de los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Señoriño, O. A., Vilanova, S. L., García, M. B., Natal, M. y Lynch, M. I. (2012). Concepciones sobre evaluación en profesores en formación: un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de la Universidad Nacional de Mar del Plata,

- Argentina. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2). Recuperado de <https://www.academia.edu/33304586>
- Vallejo Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Zabalza, M.A. (2014, abril). *La evaluación en la universidad y en el nivel superior: un proceso cargado de tensiones y de oportunidades*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, Rosario, Argentina.
- Recibido: 20 de noviembre de 2018  
Revisado: 15 de febrero de 2019  
Aceptado: 29 de marzo de 2020

## **CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE ALGUNAS ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DEL NORESTE DE MÉXICO**

### **FAMILY SOCIAL CLIMATE AND ACADEMIC PERFORMANCE IN SIXTH-GRADE STUDENTS OF SOME PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS IN NORTHEAST MEXICO**

Marta Emilia Soto Ovares

*Universidad Adventista de Centro América*

[martac@um.edu.mx](mailto:martac@um.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-0348-201X>

Jaime Rodríguez Gómez

*Instituto Universitario del Sureste, México*

Email: [jar@um.edu.mx](mailto:jar@um.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-4761-140X>

#### *RESUMEN*

*Esta investigación descriptiva y correlacional buscó observar cuál era la relación que existía entre el clima social familiar y el rendimiento académico en 204 niños de sexto año de algunas escuelas públicas y privadas, de un municipio del noreste de México, a quienes se les administró la Escala de Clima Social Familiar de Moos, Moos y Trickett (1989). Se recogieron datos del promedio de aprovechamiento de cada estudiante en el bimestre anterior a la administración del instrumento. Al analizar los resultados obtenidos, se encontró una relación positiva entre el clima social familiar y el rendimiento académico de los alumnos del estudio. Los resultados muestran la importancia de fomentar las relaciones y la estabilidad familiar para contribuir al desempeño escolar de los estudiantes*

*Palabras clave:* clima social familiar, rendimiento académico

#### *ABSTRACT*

*This descriptive and correlational study was designed to observe what was the relationship between the family social climate and the academic performance in 204 sixth-grade children from some public and private schools in a city in northeast Mexico. A Spanish version of the Family Environment Scale by Moos, Moos, and Trickett (1989) was administered to the students and the average achievement of each student was collected in the two-month period prior to the administration of the instrument. When analyzing the results obtained, a positive relationship was found between the family environment and the academic performance of the participant*

*students. The results show the importance of fostering relationships and family stability to contribute to the school performance of the students.*

*Keywords:* family social environment, academic performance

### **Introducción**

Uno de los aspectos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje es el rendimiento académico del estudiante. Cuando se habla de evaluarlo y mejorarlo, se analizan los factores que pueden influir sobre él, tales como factores socioeconómicos, programas de estudio, metodología de enseñanza que utiliza el maestro y conceptos previos que tienen los alumnos (Edel Navarro, 2003).

Jiménez (citado en Edel Navarro, 2003) observó que se puede tener una buena capacidad intelectual sin que se esté obteniendo un rendimiento académico adecuado, ya que el rendimiento académico es un fenómeno que aparece debido a múltiples factores.

Diversas investigaciones han procurado encontrar explicaciones al bajo rendimiento académico de los alumnos. Ellas van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos (Edel Navarro, 2003). México no es la excepción y muchos estudios se vienen realizando desde hace algunos años. Los responsables en ejercer la autoridad educativa no escatiman recursos financieros para definir estrategias con el fin de mejorar la enseñanza y atender los compromisos con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), un organismo internacional que promueve políticas que mejoran el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo (Egremy, 2010).

Se calcula que un 20% de la población infantil en México presenta bajo rendimiento escolar. Los costos econó-

micos y sociales del problema son enormes, pero más importante aún es el impacto psicológico que el niño sufre, ya que puede dejar secuelas importantes en su desarrollo que afectan su calidad de vida (Roel Favela, 2003).

El proceso educativo no solamente se realiza en las aulas, sino también en el mismo seno familiar y en la sociedad. Por ello, se delimitaron dos variables que fueron objeto de estudio en esta investigación: clima social familiar y rendimiento académico.

En el campo de la investigación psicoeducativa y social, se han realizado muchos estudios que señalan que el clima y el funcionamiento socio-familiar son factores con mucha incidencia en el rendimiento académico de los niños. Se ha observado que un adecuado funcionamiento familiar hace que los niños tengan un desarrollo correcto, mayor estimulación y, por lo tanto, un desarrollo general más completo y adecuado para los miembros que lo componen (Robledo Ramón y García Sánchez, 2009).

El clima familiar es uno de los factores de mayor importancia en el ajuste psicosocial del niño y del adolescente. Está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, y ha mostrado ejercer una influencia significativa tanto en la conducta, como en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes. Un clima familiar positivo hace referencia a un ambiente que se fundamenta en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza, la intimidad y la comunicación familiar

abierta y empática. Un clima familiar negativo, por el contrario, carente de los elementos mencionados, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento y de rendimiento académico en niños y adolescentes (Moreno Ruiz, Estévez López, Murgui Pérez y Musitu Ochoa, 2009).

Gerstenfeld (1995) señaló que el clima educacional del hogar es el elemento más predominante para que se alcancen los logros educativos de los niños y jóvenes, explicando que entre un 40% y un 50% de los casos el impacto resulta de las características del contexto socioeconómico y familiar de la infraestructura de la vivienda en la que reside y, por último, del nivel de organización que posee la familia.

La UNESCO (2000) declaró que los factores contextuales o extraescolares que influyen en el rendimiento académico de los alumnos están estrechamente ligados al entorno donde funcionan las escuelas y al lugar donde viven los alumnos.

Zavala García (2001) observó que el 53.5% de los alumnos de quinto año evaluados en su investigación, sobre sus intereses vocacionales y tipos caracterológicos, expresan que el clima familiar que los envuelve presenta una estructura inadecuada, caracterizada por la inestabilidad; mientras que ningún alumno del grupo evaluado refiere vivir un ambiente estable en su hogar, el 47.6% comunica que no se siente apoyado por los miembros de su familia al momento de tomar decisiones o actuar, mientras que el 39.2% manifiesta vivir con inadecuados niveles de comunicación.

Lozano Díaz (2003) concluye que los datos sobre la relación existente entre el fracaso escolar y los determinantes familiares revelan que el nivel educativo

de los padres no es el componente familiar más influyente en el rendimiento, sino que se trata de los componentes del clima familiar; es decir, aunque una buena formación académica de los padres y un ambiente cultural positivo favorecen el rendimiento escolar, son las variables afectivas y relacionales las que se destacan como factores de apoyo o detrimento del rendimiento.

Vallejo Casarín y Mazadiego Infante (2006) hallaron que los estilos parentales de crianza están relacionados con el grado de aprovechamiento escolar de los hijos, su ajuste psicológico a la escuela y a sus compañeros, así como su motivación escolar influenciada por la familia. Observaron que los padres influyen en el rendimiento académico de los hijos desde la infancia hasta la adultez.

Otro estudio (Paz, 2007) mostró que los niños cuyas familias son disfuncionales tienen una frecuencia significativamente mayor de problemas en el desempeño escolar que aquellos con familias funcionales. Se encontró un 71% de niños con problemas en el desempeño escolar proveniente de familias disfuncionales. En cambio, en las familias funcionales, solo un 34% de los niños presentaban problemas de rendimiento escolar.

Anabalón Mercado, Carrasco Paiva, Díaz Elgueta, Gallardo Urrutia y Cárcamo Vásquez (2008) encontraron que la participación de los padres en la educación de sus hijos trae consigo diversas ventajas. Cuando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios para ambos grupos, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño y ayuda a los padres a una mejor comprensión del proceso de enseñanza. Es más, cuando los padres participan proactivamente en la educación escolar, se producen resultados positivos, como

mayor asistencia, disminución de la deserción, mejoramiento de las actitudes y conducta del estudiante, comunicación positiva padre-hijo y mayor apoyo de la comunidad a la escuela.

Guerra (citado en Gonzales Pajuelo y Pereda Infantes, 2009) estudió las características del clima social familiar y su relación con el rendimiento académico escolar y llegó a la conclusión de que los adolescentes que provienen de hogares bien organizados muestran una buena disposición a obtener mejores calificaciones en el colegio. El ambiente escolar que se estimula en la comunicación ejerce una influencia significativa sobre el rendimiento académico.

El estudio de las relaciones familia-escuela comenzó a suscitar interés a partir de la década comprendida entre 1950 y 1960, momento en el que las evidencias empíricas empezaron a señalar el efecto que los factores sociales, en general, tenían sobre el rendimiento educativo. Entre estos, los factores relativos al entorno familiar explicaban las diferencias de rendimiento en mayor medida que otros factores, de tal manera que los logros escolares del alumnado estaban relacionados con aspectos sociales y culturales y con experiencias de aprendizaje, actitudes y expectativas presentes en el contexto familiar (Gil Flores, 2009).

Un estudio (Salazar Flores, López Sánchez y Romero Ramírez, 2010) muestra que el ambiente familiar de los niños que cursan la escuela primaria es de suma importancia para su rendimiento académico, ya que la familia interviene en el desarrollo cognitivo, psicológico y social de sus hijos. En ocasiones, los padres mantienen una idea errónea de que la escuela es para que sus hijos sean educados por los

profesores, pero dejan de lado su papel de padres, quienes también deben involucrarse en la educación de sus pequeños. Esto permitiría un trabajo en conjunto entre escuela y familia para que el niño mantenga un rendimiento académico bueno.

Al momento de buscar las causas del bajo rendimiento académico, también se apunta hacia los programas de estudio, los grupos muy grandes en las aulas, la falta de recursos de las instituciones y, raras veces, al papel de los padres y su actitud de creer que su responsabilidad acaba donde empieza la de los maestros. Este estudio intenta primeramente reflexionar y luego investigar si el clima social que se percibe en el ámbito familiar puede afectar el rendimiento académico en los alumnos.

Benites (citado en Gonzales Pajuelo y Pereda Infantes, 2009) afirmó que el clima familiar está relacionado con las interacciones que los padres desarrollan con sus hijos en el hogar; estas pueden variar en cantidad y calidad e inciden de alguna forma en el rendimiento académico de los niños. Como se sabe, el tipo de interacción familiar que establecen los sujetos desde su temprana infancia ejerce influencia en sus diferentes etapas de vida, facilitando o dificultando las relaciones en las diferentes esferas de actividad: educativa, formativa, social y familiar.

Cada persona tiene necesidades que debe satisfacer y que son muy importantes para su calidad de vida. La familia es el primer lugar en donde el niño aprende a satisfacer esas necesidades, lo que en el futuro le servirá de apoyo para integrarse a un medio y a su comunidad. Una de las funciones más importantes de la familia es, en este sentido, satisfacer las necesidades de sus miembros a nivel

biológico, económico, educativo, psicológico, afectivo y social (Rosales Piña y Espinosa Salcido, 2008).

### **La familia**

La familia representa la red básica de las relaciones sociales en su máxima expresión cultural y emocional. Además de ser la institución más compleja por su componente afectivo y por su papel en los procesos de reproducción mental y social, recibe todas las tensiones y condiciones del medio. La familia se convierte en una especie de síntesis de todas las contradicciones sociales que se reflejan en ella, más o menos fuertemente, dependiendo de sus reservas de cohesión social (Zamudio, citado en de la Torre Holguín, 2015).

Gonzales Pajuelo y Pereda Infantes (2009) conceptualizan a la familia como el conjunto de personas que viven juntas, que se relacionan unas con otras y que comparten sentimientos, responsabilidades, informaciones, costumbres, valores, mitos y creencias. Cada uno de los miembros son capaces de participar de ciertos roles que permiten que se mantenga un equilibrio en ella. Como institución social, es un sistema de fuerzas que constituyen un verdadero núcleo de apoyo para sus miembros y la comunidad en que viven.

Benites (citado en Gonzales Pajuelo y Pereda Infantes, 2009) señaló que la familia sigue siendo considerada como la estructura básica de la sociedad. Su función más importante es servir como agente socializador que permite adecuar las condiciones y experiencias vitales que facilitan el desarrollo óptimo psicosocial de los hijos.

### **Tipos de familias**

De acuerdo con la Organización de

las Naciones Unidas (citada en Gonzales Pajuelo y Pereda Infantes, 2009), existen nueve tipos de familias: (a) la familia nuclear, integrada por padres e hijos, (b) las familias uniparentales o monoparentales, que se forman tras el fallecimiento de uno de los cónyuges, el divorcio, la separación, el abandono o la decisión de no vivir juntos, (c) las familias polígamas, en las que un hombre vive con varias mujeres o, con menos frecuencia, una mujer se casa con varios hombres, (d) las familias compuestas, que habitualmente incluyen tres generaciones: abuelos, padres e hijos que viven juntos, (e) las familias extensas, que, además de tener tres generaciones, está conformada por otros parientes tales como tíos, primos o sobrinos que viven en el mismo hogar, (f) las familias reorganizadas, que viven con otros matrimonios o cohabitan con personas que tuvieron hijos con otras parejas, (g) las familias inmigrantes, compuestas por miembros que proceden de otros contextos sociales, generalmente del campo hacia la ciudad, (h) las familias apartadas, en las que existe aislamiento y distancia emocional entre sus miembros e (i) las familias enredadas, que son familias de padres predominantemente autoritarios.

### **Funciones de la familia**

La familia posee diversos tipos de funciones. Según de la Torre Holguín (2015), entre otras están las siguientes: (a) función biológica: procrear para asegurar la continuidad de la humanidad; (b) función protectora: asegurar y cuidar a la población vulnerable; (c) función educativa: socializar a los niños en los sentimientos y los patrones de comportamiento cultural; (d) función económica: satisfacer las necesidades básicas y de recreación en los miembros de la familia; (e) función afectiva: fomentar las

emociones que generan armonía entre los miembros de la familia, produciendo autoconfianza, autoestima y realización personal; y (f) función recreativa: proporcionar actividades de juego que permitan el descanso, la estabilidad y el equilibrio en los niños.

### **La teoría del clima social familiar de Moos**

**Moos y Trickett.** Rosales Piña y Espinosa Salcido (2008) señalaron que la teoría del clima social familiar de Moos, Moos y Trickett tiene como base teórica la psicología ambientalista, la cual comprende una amplia área de investigación relacionada con los efectos psicológicos del ambiente y su influencia sobre el individuo. También afirman que esta es un área de la psicología cuyo foco de investigación es la interrelación del ambiente físico con la conducta y la experiencia humanas.

**Psicología ambientalista.** Holahan (1996) y Lévy-Leboyer (1985) señalan que la psicología ambientalista comprende una amplia área de investigación relacionada con los efectos psicológicos del ambiente y su influencia sobre el individuo. También afirman que es un área de la psicología cuyo foco de investigación es la interrelación del ambiente físico con la conducta y la experiencia humanas. Este énfasis en la interrelación del ambiente y la conducta es importante, porque no solamente los escenarios físicos afectan la vida de las personas: los individuos también influyen activamente sobre el ambiente.

### **Dimensiones y áreas del clima social familiar**

De acuerdo con Mikulic y Casullo (2016), muchos autores coinciden en afirmar que la interacción de los miembros

de la familia produce algo que ha dado en llamarse clima y que estos estudios han caracterizado algunos elementos del funcionamiento de las familias y han demostrado que existe relación entre el clima y la conducta de sus miembros.

Moos (citado en Mikulic y Casullo, 2016) manifiesta que, para estudiar o evaluar el clima social familiar, son tres las dimensiones o atributos afectivos que hay que tener en cuenta, para lo cual ha elaborado diversas escalas de clima social aplicables a diferentes tipos de ambiente, como es el caso de la Escala del Clima Social en la Familia (FES). Ella indaga sobre las interrelaciones que se dan entre los miembros de la familia donde se cumplen las funciones de comunicación e interacción. El desarrollo personal puede ser fomentado por la vida en común, así como también la organización y el grado de control que ejercen unos miembros sobre otros, en términos de las siguientes dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad.

### **Rendimiento académico**

López Mero, Barreto Pico, Mendoza Rodríguez y Del Salto Bello (2015) manifiestan que el rendimiento académico depende tanto del individuo como del entorno familiar donde este se desarrolla. Los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico son muchas veces marginados, tanto dentro como fuera del salón de clases, ocasionando que adquieran baja autoestima.

Un estudio reciente (Martínez González, Inglés Saura, Piqueras Rodríguez y Ramos Linares, 2010) demostró que tanto los padres como los amigos son muy importantes para alcanzar el éxito en el rendimiento académico y laboral de un individuo, así como en su bienestar físico y emocional.

### **Relación entre el clima social familiar y el rendimiento académico de los niños**

Un estudio realizado por Salazar Flores et al. (2010) demostró que el ambiente familiar de los niños que cursan la escuela primaria es de suma importancia para su rendimiento académico, ya que la familia interviene en el desarrollo cognitivo, psicológico y social de sus integrantes. Los niños de este estudio se hallaban dentro de la clasificación de hijos de padres autoritarios y de padres negligentes; los primeros, porque son muy exigentes con los niños, ya que los obligan a estudiar sin recibir o compartir sus inquietudes, mientras que a los segundos no les prestan atención y no tienen participación en los eventos escolares ni en las tareas escolares, por lo que los pequeños manifiestan un nivel escolar bajo, pues no se sienten tan comprometidos con sus estudios, por diversas situaciones socioemocionales.

Un estudio muy reciente (Lastre, López y Alcázar, 2018) determinó que existe una relación muy significativa entre el apoyo familiar y el rendimiento académico en niños de educación primaria. El tiempo empleado por los padres a estudiar, orientar y explicar a sus hijos los deberes escolares, aunque no posean un grado académico, es vital especialmente si logran entender la función de servir de guías y facilitadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro estudio (Gonzales Pajuelo y Pereda Infantes, 2009) observó una correlación entre el clima social familiar y el rendimiento escolar, donde un 80% de los alumnos con un clima social familiar inadecuado mostraba un rendimiento escolar bajo, mientras que solo un 5% con un clima social familiar adecuado tenía rendimiento bajo.

Un estudio reciente (Santín Gonzá-

lez, 2001) demostró que determinadas características socioeconómicas, así como determinados hábitos, influyen significativamente sobre el rendimiento en la escuela. El resultado más importante es que, en el conjunto de países evaluados, el nivel de estudios de los padres afecta en gran medida en los resultados académicos de sus hijos.

Otro estudio (González Barbera, 2003) mostró que el nivel socioeducativo pobre de los padres puede influir en que los jóvenes mantengan un bajo rendimiento académico. El control que ejercen los progenitores sobre sus hijos, especialmente en periodos laborales, el tiempo que pasan estos en la calle con sus iguales y la poca asistencia de los padres a reuniones en el centro educativo son factores que afectan negativamente la actividad académica de los hijos. El estudio revela que una relación fluida entre la familia y el centro educativo favorece no solo la calidad del rendimiento de los alumnos, sino también su desarrollo integral.

### **Metodología**

#### **Diseño del estudio**

El estudio fue descriptivo y correlacional. Se usaron las técnicas cuantitativas. La investigación midió dos variables: el clima social familiar y el rendimiento académico. La variable dependiente fue el rendimiento académico, con un nivel de medición de intervalo y valores de 5 a 10. La variable independiente fue el clima social familiar. Fue una variable de tipo cuantitativo, representada por las calificaciones obtenidas en la Escala de Clima Social Familiar de Moos, Moos y Trickett (1989), la cual considera tres dimensiones con sus respectivas áreas o subescalas de evaluación: (a) relaciones (RR), con cohesión, expresividad y conflictos; (b) desarrollo

(DS), con autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativo y moralidad religiosa; y (c) estabilidad (ES), con organización y control.

### **Población**

Este estudio tuvo como población a los alumnos de sexto grado de las instituciones educativas primarias del municipio de Montemorelos, Nuevo León, México.

### **Muestra**

La muestra fue elegida de forma aleatoria por racimos, definidos por los grupos establecidos en las escuelas. Estuvo conformada por 204 alumnos de ambos sexos de sexto grado del Instituto Soledad Acevedo de los Reyes, del Instituto Hidalgo y de las escuelas Celso Flores, Valeriano García, Mariano Escobedo, Lázaro Cárdenas y Luis de la Garza Parás.

### **Instrumentos**

En esta investigación se administró la Escala de Clima Social Familiar, elaborada por Moos et al. (1989). Esta escala aprecia las características socioambientales de todo tipo de familias y evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica. Cuenta con 90 ítems agrupados en tres dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad.

La dimensión *relaciones* mide el grado de comunicación y libre expresión al interior de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza, integrada por las siguientes áreas: (a) cohesión (CO), que mide el grado en el que los miembros del grupo familiar están compenetrados y se apoyan entre sí; (b)

expresividad (EX), que explora el grado en el que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos; y (c) conflictos (CT), que mide el grado en el que se expresan libre y abiertamente la cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia.

La dimensión *desarrollo* evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados o no, por la vida en común. Esta dimensión está integrada por las siguientes áreas: (a) autonomía (AU), que es el grado en el que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones; (b) actuación (AC), que es el grado en el que las actividades (tales como el colegio o el trabajo) se enmarcan en una estructura orientada a la acción-competencia; (c) intelectual-cultural (IC), que es el grado de interés en las actividades de tipo político, intelectual, cultural y social; (d) social-recreativa (SR), que explora el grado de participación en actividades de esparcimiento; y (e) moralidad-religiosidad (MR), que mide la importancia que se le da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

La dimensión *estabilidad* proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros. Está integrada por las siguientes áreas: (a) organización (OR), que mide la importancia que se le da en el hogar a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia; y (b) control (CN), que es el grado en el que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

## CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Esta escala aprecia características socio ambientales de todo tipo de familias. Evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su

estructura básica para una población de 11 a 12 años y de aplicación individual. Las categorías de la escala de Likert utilizada son las siguientes: *nunca, raramente, a veces, generalmente y siempre* (Ver Tabla 1).

Tabla 1

*Dimensiones, áreas e ítems de la Escala de Clima Social Familiar*

Dimensión	Área	Ítems
Relaciones	Cohesión	1, 11, 21, 31, 41, 51, 61, 71 y 81
	Expresividad	2, 12, 22, 32, 42, 52, 62, 72 y 82
	Conflictos	3, 13, 23, 33, 43, 53, 63, 73 y 83
Desarrollo	Autonomía	4, 14, 24, 34, 44, 54, 64, 74 y 84
	Actuación	5, 15, 25, 35, 45, 55, 65, 75 y 85
	Intelectual-cultural	6, 16, 26, 36, 46, 56, 66, 76 y 86
	Social-recreativa	7, 17, 27, 37, 47, 57, 67, 77 y 87
	Moralidad-religiosidad	8, 18, 28, 38, 48, 58, 68, 78 y 88
Estabilidad	Organización	9, 19, 29, 39, 49, 59, 69, 79 y 89
	Control	10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80 y 90

Una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico es la de calificaciones escolares, razón por la cual existen estudios que pretenden calcular algunos índices de fiabilidad y validez de este criterio considerado como “predictivo” del rendimiento académico. El rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. De la misma forma, desde una perspectiva propia del estudiante, se define el rendimiento académico como la capacidad de responder satisfactoriamente frente a estímulos educativos, susceptibles de ser interpretados según objetivos o propósitos educativos preestablecidos (Edel Navarro, 2003).

El rendimiento académico de los alumnos de sexto grado de primaria del Instituto Soledad Acevedo de los Reyes, el Instituto Hidalgo y las Escuelas Celso Flores, Valeriano García, Mariano Escobedo, Lázaro Cárdenas y Luis de la Garza Parás se determinó mediante el promedio de aprovechamiento de cada estudiante en el bimestre anterior a la aplicación del instrumento elaborado para esta investigación. La escala utilizada corresponde a un rango de 5 a 10, según lo establece la Secretaría de Educación Pública de México (normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, 2013. Diario Oficial de la Federación, Artículo 8).

Toda la información recopilada se organizó en carpetas por grado a fin de asegurarse un manejo adecuado y fidedigno de los datos recolectados.

### Recopilación de datos

La recolección de datos para este estudio se realizó por medio de un cuestionario que se administró a los estudiantes. Para realizar la recolección de los datos, se visitó cada escuela y se administró la escala al grupo o grupos de sexto grado asignados por el director de la institución mediante una cita previa.

La información sobre el rendimiento académico fue suministrado por la secretaria de cada escuela a partir del registro de calificaciones.

### Resultados

Los objetivos de este estudio han sido determinar la relación entre la dimensión *relaciones* del clima social familiar y el rendimiento escolar, la relación entre la dimensión *desarrollo* del clima social familiar y el rendimiento escolar y la relación entre la dimensión *estabilidad* del clima social familiar y el rendimiento escolar en los niños participantes.

### Descripción demográfica de la muestra

En el estudio participaron 102 (50%) varones y 102 (50%) niñas, haciendo un total de 204 alumnos encuestados.

La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 10 y los 13 años. La mayor cantidad de estudiantes encuestados corresponden a la edad de 11 años (59,8%), seguidos por los de 12 años (36,8%); luego, los de 10 años (2%) y, por último, los de 13 años (1,5%).

De los 204 estudiantes de la muestra, 51 procederían de dos centros educativos de control privado, el Instituto Hidalgo y el Instituto Soledad Acevedo de los Reyes y 153 de cinco centros edu-

cativos de control público, las escuelas Celso Flores Zamora, Valeriano García Jiménez, Mariano Escobedo, Lázaro Cárdenas y Luis de la Garza Parás (ver Tabla 2).

La mayoría de estudiantes participantes convivía con sus dos padres, ( $n = 156, 76, 5\%$ ), 42 estudiantes (20,6%) solo vivían con uno de ellos y solamente 4 (2%) no vivían con ninguno de ellos. Dos de ellos se abstuvieron de contestar.

Tabla 2  
*Distribución de la muestra por centro educativo*

Centro educativo	<i>n</i>	%
Celso Flores	37	18.1
Valeriano García	17	8.3
Mariano Escobedo	50	24.5
Lázaro Cárdenas	25	12.3
Instituto Hidalgo	5	2.5
Luis de la Garza	24	11.8
ISAR	46	22.5
Total	204	100.0

### Comportamiento de las variables del estudio

**Rendimiento escolar.** En la Figura 1 se presenta el análisis de la distribución de la muestra por promedio obtenido durante un bimestre escolar. El estudio revela que, de los estudiantes encuestados, un alumno presenta un nivel reprobatorio, cinco niños (2%) se ubican en el nivel mínimo de pase, 124 de ellos (61%) se ubican en el nivel regular y 74 alumnos (36%) se ubican en el nivel alto-óptimo. El porcentaje más grande lo ocupan los niños que presentan calificaciones entre 7 y 8 (61%). De igual forma se observa la distribución del rendimiento académico, donde la media fue de 8.6 ( $DE = 0.834$ ).

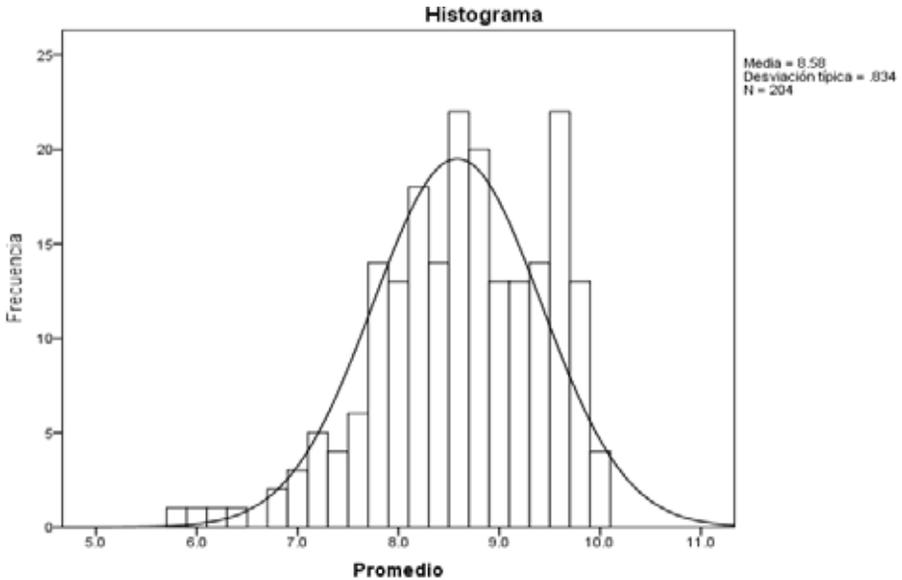


Figura 1. Histograma con curva normal para el rendimiento académico.

**Clima social familiar.** La dimensión de relaciones está determinada por tres indicadores: cohesión, expresividad y conflictos.

La cohesión (CO) mide el grado en el que los miembros del grupo familiar están compenetrados y se apoyan entre sí. Para el análisis se utilizaron seis elementos para determinar un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .779 y una media de 4.22 ( $DE = .700$ ).

La expresividad (EX) explora el grado en el que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos. Se utilizaron cuatro elementos con un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .553 y una media de 3.19 ( $DE = .822$ ).

El indicador de conflictos (CT) es el grado en el que se expresan libre y abiertamente la cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia. Se utilizaron cinco elementos con

un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .550 y una media de 1.68 ( $DE = .631$ ).

La dimensión de desarrollo evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal que pueden ser fomentados o no por la vida en común. Esta dimensión está integrada por las siguientes áreas: autonomía actuación, intelectual-cultural, social-recreativa y moralidad-religiosidad.

El área de autonomía (AU) mide el grado en el que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones. En el análisis se utilizaron cinco elementos con un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .527 y una media de 2.61 ( $DE = .790$ ).

El área de actuación (AC): observa el grado en el que las actividades (tales como el colegio o el trabajo) se enmarcan en una estructura orientada a la acción-competencia. En el análisis

se utilizaron seis elementos con un coeficiente de confiabilidad en el alfa de Cronbach de .545 y una media de 3.40 ( $DE = .696$ ).

El área intelectual-cultural (IC): investiga el grado de interés en las actividades de tipo político, intelectual, cultural y social. En el análisis se utilizaron cinco ítems con un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .594 y una media de 3.32 ( $DE = .797$ ).

El área social-recreativa (SR) explora el grado de participación en actividades de esparcimiento. En el análisis se utilizaron cinco elementos con un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .569 y una media de 3.07 ( $DE = .735$ ).

El área de moralidad-religiosidad (MR) permite observar la importancia que se le da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso. En el análisis se utilizaron cinco elementos con un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .657 y una media de 3.51 ( $DE = .841$ ).

Por otro lado, la dimensión de estabilidad proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros, integrada por las siguientes áreas: organización y control.

El área de organización (OR) indaga sobre la importancia que se le da en el hogar a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia. En el análisis se utilizaron seis elementos para determinar un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .627 y una media de 4.02 ( $DE = .648$ ).

El área de control (CN) explora el grado en el que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos. En el análisis se utilizaron cuatro elementos con un coeficiente

de confiabilidad alfa de Cronbach de .607 y una media de 3.18 ( $DE = .844$ ).

Al realizar una descripción general del clima social familiar, se encontró que el promedio más alto en las áreas del clima social familiar se presenta en cohesión ( $M = 4.22$ ,  $DE = .700$ ) y el menor promedio en conflictos ( $M = 1.68$ ,  $DE = .631$ ). Además, se observó que la subescala de control presenta una mayor desviación ( $DE = .844$ ) con respecto al promedio, indicando mayor variabilidad en las respuestas de los sujetos.

**Análisis de los ítems por dimensión.** La dimensión relaciones está compuesta por las escalas cohesión, expresividad y conflicto. Obtuvo una media de 3.98 y una desviación estándar de .515. De los 15 ítems que forman la dimensión de relaciones, los dos con mayor valoración en sus medias corresponden a la dimensión de conflicto, los cuales se interpretan a la inversa; es decir, los estudiantes afirman que no se molestan al grado de golpear o romper algo ni se critican frecuentemente; sin embargo, dicen estar fuertemente unidos y ayudarse unos a otros. Por el contrario, los ítems que obtuvieron las medias más bajas y que indican una menor ocurrencia tienen que ver con hablar abiertamente de lo que quieren o les parece, comentar sus problemas y platicar sobre el manejo de las finanzas en el hogar.

La dimensión desarrollo está compuesta por las escalas autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativo y moralidad-religiosidad. Obtuvo una media de 3.19 y una desviación estándar de .516. De los 26 ítems que forman la dimensión desarrollo, en los tres con mayor valoración, los estudiantes comentan que se esfuerzan por hacer las cosas cada vez mejor y que el vínculo familiar es muy importante para ellos

porque aprenden algo nuevo o diferente y porque la familia es vital para triunfar en la vida. Por el contrario, los ítems que obtuvieron las medias más bajas se relacionan con los espacios en la familia para conversar sobre temas políticos y sociales, la competencia entre los miembros de la familia con la consigna de que gane el mejor y la asistencia en familia a cursos de capacitación por afición o interés.

La dimensión estabilidad está compuesta por las escalas organización y control. Obtuvo una media de 3.69 y una desviación estándar de .634. De los 10 ítems que forman la dimensión estabilidad, en los tres con mayor valoración en sus medias los estudiantes comentan que en sus casas sus dormitorios quedan limpios y ordenados, al igual que el resto de la casa y que colaboran recogiendo los servicios de cocina y otros inmediatamente después de comer. De la misma forma, en los ítems que se obtuvieron las medias más bajas tienen que ver con la importancia que se le da al cumplimiento de las normas, la rigidez y obligatoriedad en el cumplimiento de estas y las decisiones que se deben tomar en casa solamente en manos de una persona.

### Análisis correlacional

Se observó una correlación positiva significativa entre el clima social familiar y el rendimiento académico ( $r = .227, p = .001$ ). Cuanto mejor clima familiar reportó percibir el estudiante, mejor resultó su rendimiento académico, y a la inversa. Hay que considerar, sin embargo, que la relación es relativamente débil, ya que una variable solo explica el 5% de la varianza de la otra. En la Figura 2 se puede observar la fuerza de la relación, ya que los datos tienden a formar un círculo más que una elipse alargada en diagonal.

Con la intención de tener mayor información con respecto a la relación entre las variables, se realizó la prueba estadística considerando las dimensiones del clima familiar. Se encontró que el rendimiento correlacionó más fuertemente con la dimensión de relaciones ( $r = .247, p = .000$ ), seguida por la estabilidad ( $r = .236, p = .001$ ) y, por último, por la dimensión de desarrollo ( $r = .146, p = .037$ ).

Al observar diferencias en el clima social familiar según el género del estudiante, se encontró que únicamente existe diferencia significativa en dos de las subescalas: en el área de la actuación ( $t_{(202)} = 2.243, p = .026$ ), de tal forma que los hombres ( $M = 3.5, DE = 0.742$ ) mostraron una media significativamente mayor que la de las mujeres ( $M = 3.3, DE = 0.632$ ), y en el área de control ( $t_{(202)} = 2.514, p = .013$ ), donde igualmente los hombres ( $M = 3.3, DE = 0.824$ ) obtuvieron una media más alta que las mujeres ( $M = 3.0, DE = 0.842$ ). Al considerar las dimensiones según el género, únicamente se encontró diferencia en la estabilidad ( $t_{(202)} = 2.228, p = .027$ ), de tal forma que los hombres ( $M = 3.8, DE = 0.617$ ) perciben mayor estabilidad que las mujeres ( $M = 3.6, DE = 0.645$ ).

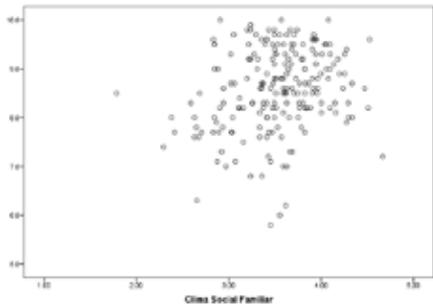


Figura 2. Diagrama de dispersión entre el clima social familiar y el promedio del estudiante.

### Discusión

Los resultados obtenidos mostraron una relación positiva entre el clima social familiar y el rendimiento académico de los alumnos participantes. Los resultados coinciden con los de otras investigaciones (Garcés Palacios, 2017; Gonzales Pajuelo y Pereda Infantes, 2009; Guerrero Narbajo, 2014; Pérez Flores, 2015; Pretel Bacilio y Soto Gamboa, 2014; Retamozo González, 2012; Tapia de los Santos, 2014), quienes afirman que la relación entre el clima social familiar y el rendimiento académico son significativos. Según Razeto (2016), los padres con mayor nivel educativo presentan un mayor compromiso con la educación de sus hijos desde la casa. La manera en que los padres organizan a sus familias tiene una gran incidencia sobre el rendimiento escolar de sus hijos.

Por otro lado, los resultados obtenidos en esta investigación contradicen lo manifestado por Hernández Pérez (2015) y Espinoza Heredia y Vera Calderón (2017), quienes concluyen que el bajo rendimiento académico escolar que muestran los alumnos no tiene ninguna relación con el ambiente familiar en que viven los estudiantes.

Se encontró, además, que la relación del rendimiento académico de los estudiantes es más fuerte con la dimensión de relaciones. Es interesante, ya que esta dimensión debería fortalecer el clima social familiar desde la perspectiva de la libre expresión, el apoyarse unos a otros, la compenetración, el actuar libremente, el poder expresar directamente lo que sienten, el grado de comunicación, así como el conflicto que se puede presentar entre los miembros de la familia. Es probable que algunos de los padres estén ayudando a sus hijos con los deberes escolares, aunque en estudio no se pudo

corroborar en qué medida. En suma, la relación entre las variables es baja, ya que una variable solo explica el 5% de la varianza de la otra.

Las dimensiones relaciones y estabilidad son las que más se relacionaron con el rendimiento académico. Si la relación y la estabilidad de las familias es positiva, esto ayuda positivamente al rendimiento académico de los niños. Lo que favorece un clima social familiar, de acuerdo con los resultados encontrados, no son las actividades de superación personal, el divertirse o recrearse, las actividades de origen intelectual-cultural, como el aprender a tocar un instrumento, disfrutar de una interesante lectura o el apreciar una obra de arte. Tampoco las actividades de origen social-recreativo, como el disfrutar de los amigos, las excursiones y los paseos y mucho menos lo que se relaciona directamente con lo moralidad-religiosidad. Precisamente, de las tres dimensiones de esta investigación, la de desarrollo fue la que mostró relaciones menos significativas con el rendimiento académico.

No es la competencia en actividades de esparcimiento, las prácticas religiosas ni las actividades de tipo intelectual, cultural o social las que fortalecen significativamente el clima social familiar en esta investigación, sino el grado de organización, comunicación e interacción que poseen los niños y sus progenitores sobre lo que viven y sienten, el apoyo mutuo, cuando no se les permite hacer lo que quieren y cuando hay cohesión y no hay conflictos en el círculo familiar. El apoyo y la organización que haya en el hogar es de suma importancia para los jovencitos; eso establece la seguridad que muestran en la ejecución de sus deberes escolares.

El involucramiento de los padres en la educación de sus hijos está asociado positivamente con el desempeño escolar tanto de niños como de niñas. Es de suma importancia que la familia intervenga de manera positiva en el desarrollo cognitivo, psicológico y social de cada niño (Razeto, 2016). La escuela sirve de apoyo para la educación que debe iniciar en el hogar. Es un error pensar que la mayor responsabilidad la tienen los maestros en las escuelas (White, 2010).

### Referencias

- Anabalón Mercado, M., Carrasco Paiva, S., Díaz Elgueta, D., Gallardo Urrutia, C., y Cárcamo Vásquez, H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, 13(1), 11-21.
- De la Torre Holguin, J. G. (2015). *Clima familiar y elección vocacional en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I. E. N° 81007 "Modelo"-Trujillo-2015* (Tesis doctoral). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013)
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5354/5793>
- Egremy, N. (2010). La educación en México, zona de desastre: OCDE. *Revista Contralínea*, 167. Recuperado de <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2010/01/31/la-educacion-en-mexico-zona-de-desastre-ocde/>
- Espinoza Heredia, A. y Vera Calderón, L. (2017). *Clima social familiar y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional de San Martín Tarapoto*, 2016 (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Tarapoto, Perú.
- Garcés Palacios, L. (2017). *Relación entre el clima social familiar y el rendimiento académico del alumnado de primero y segundo grado de secundaria de la I. E. particular Virgen de la Puerta* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Perú.
- Gerstenfeld, P. (1995). Comparación regional del impacto de las características del hogar en el logro escolar. En P. Gerstenfeld, A. Franssen, A. Salinas, A. M. Cerda, V. Edwards y M. V. Gómez (Eds.), *Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar* (pp. 13-37). Santiago de Chile: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Gonzales Pajuelo, O. A. y Pereda Infantes, A. (2009). *Relación entre el clima social familiar y el rendimiento escolar de los alumnos de la institución educativa N° 86502 "San Santiago" de Pamparomás en el año 2006*, Perú (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Chimbote, Perú.
- González Barbera, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Guerrero Narvaño, Y. G. (2014). *Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Carlos, Lima, Perú.
- Hernández Pérez, G. (2015). *Clima social familiar y rendimiento académico en el Colegio Adventista Libertad de Bucaramanga, Colombia* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México.
- Holahan, C. J. (1996). *Psicología ambiental: un enfoque general*. México: Limusa.
- Lastre, K., López, L. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Lévy-Leboyer, C. (1985). *Psicología y medio ambiente*. Madrid: Morata.
- López Mero, P., Barreto Pico, A., Mendoza Rodríguez, E. R. y del Salto Bello, M. W. A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *MEDISAN: Revista Médica de Santiago de Cuba*, 19(9), 91-94.
- Lozano Díaz, A. (2003). Relaciones entre el clima familiar y el fracaso escolar en la educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66. Recuperado de <http://www.romsur.com/educa/fracasoesco.htm>

- Martínez González, A., Inglés Saura, C. J., Piqueras Rodríguez, J. A. y Ramos Linares, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 111-138. Recuperado de [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/793/Art\\_20\\_372.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/793/Art_20_372.pdf?sequence=1)
- Mikulic, I. M. y Casullo, G. L. (2016). *Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación*. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/psicometricas/mikulic/FICHA%204.pdf>
- Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1989). *Escala de Clima Social, familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar* (3<sup>ra</sup> ed.). Madrid: TEA.
- Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S. y Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Paz, S. (2007). Problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de EGB 1. *Revista de la Facultad de Medicina*, 8(1), 27-32.
- Pérez Flores, M. G. (2015). Modelo explicativo del rendimiento escolar de los alumnos de quinto y sexto grados de educación primaria a partir de sus niveles de ocupación doméstica, actitud hacia el trabajo doméstico y clima familiar (Tesis doctoral). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México.
- Pretel Bacilio, T. D. y Soto Gamboa, L. (2014). *Relación entre el clima social familiar y el rendimiento académico en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa Felipe Huamán Poma de Ayala, Ugel 06, Lurigancho Chosica, 2014* (Tesis de licenciatura). Universidad de Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Retamozo González, R. M. (2012). *Clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes de educación básica regular* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú.
- Robledo Ramón, P. y García Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Roel Favela, A. (2003). Avances en el conocimiento y tratamiento del bajo rendimiento escolar. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 4(2). Recuperado de <http://respyn2.uanl.mx/iv/2/invitado/index.html>
- Rosales Piña, C. R. y Espinosa Salcido, M. R. (2008). La percepción del clima familiar en adolescentes miembros de diferentes tipos de familias. *Psicología y Ciencia Social*, 10(1-2), 64-71.
- Salazar Flores, N., López Sánchez, L. y Romero Ramírez, M. A. (2010). Influencia familiar en el rendimiento escolar en niños de primaria. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Revista Científica Electrónica de Psicología ICSa-UAEH*, 9, 137-166. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/0040068289a17426a1fc5>
- Santín González, D. (2007). *Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Tapia de los Santos, L. (2014). *Clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa "Javier Heraud"* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- UNESCO. (2000). *Educación para todos: situación y tendencia 2000. Evaluación del aprovechamiento escolar*. París: Autor.
- Vallejo Casarín, A. y Mazadiego Infante, T. J. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3(5), 55-59.
- White, E. (2010). *Conducción del niño*. Miami. APIA.
- Zavala García, G. W. (2001). *El clima familiar y su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to. año de secundaria de los colegios nacionales del Distrito del Rimac* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Carlos, Lima, Perú.

Recibido: 4 de febrero de 2019

Revisado: 25 de marzo de 2019

Aceptado: 8 de abril de 2019

## **LOS EFECTOS DEL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL SOBRE EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN UN GRUPO DE ESCUELAS PARTICULARES DE PUERTO PRÍNCIPE, HAITÍ**

## **THE EFFECTS OF PARENTAL INVOLVEMENT ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS IN A GROUP OF PRIVATE SCHOOLS OF PORT-AU-PRINCE, HAITI**

Ganddey Milorme

*Université Adventiste d'Haïti*

[ganddeym@yahoo.fr](mailto:ganddeym@yahoo.fr)

<https://orcid.org/0000-0003-4164-1982>

### *RESUMEN*

*La relación entre la participación de los padres en la vida escolar de sus hijos y el rendimiento académico ha sido objeto de muchos estudios. Sin embargo, muy pocos han investigado esa relación en las escuelas de Puerto Príncipe, Haití. Esta investigación de tipo cuantitativo, descriptivo y correlacional tuvo como objetivo identificar la relación entre el grado de involucramiento parental y el rendimiento académico de 128 estudiantes del noveno año de un grupo de escuelas particulares de Puerto Príncipe durante el año académico 2016-2017. Los resultados del estudio muestran que la mayoría de las dimensiones de la participación de los padres, formuladas por Epstein, son predictoras del rendimiento académico de los estudiantes. También se encontró que el aprendizaje en el hogar es el mejor indicador del rendimiento académico entre los participantes y que el rendimiento académico más alto de los estudiantes se observó en el curso de Criollo, seguido de Ciencias sociales y de Francés. La correlación positiva más fuerte con el involucramiento parental se observó en las Ciencias Sociales. Se concluye que la participación de los padres en la vida escolar es un predictor del rendimiento académico.*

*Palabras clave:* clima social familiar, rendimiento académico

### *ABSTRACT*

*The relationship between parents' participation in their children's school life and academic performance has been the subject of many researches. However, very few have studied this relationship in schools in Port-au-Prince, Haiti. This research of a quantitative, descriptive and correlational type, aimed to identify the relationship between the degree of parental involvement and the academic performance of the 128 ninth-grade students from a group of private schools in Port-au-Prince during the academic year 2016–2017. The study results show that most dimensions of parental involvement,*

*formulated by Epstein, are predictors of student academic achievement. It was also found that learning at home is the best indicator of academic performance in the ninth grade, and the highest academic performance of the students was observed in the Creole course, followed by the Social Sciences and French. The strongest positive correlation with parental involvement was observed in Social Sciences. It is concluded that the participation of parents in school life is a predictor of academic performance.*

*Keywords:* family social environment, academic performance

### **Introducción**

La familia es el primer y principal sistema social en el que los niños pequeños comienzan a adquirir las habilidades cognitivas y sociales necesarias para la escuela. Los padres pueden desempeñar un papel vital en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos involucrándose como socios de aprendizaje durante los años escolares hasta la edad adulta temprana.

En los países pobres, como algunos países de África, el problema del fracaso escolar excede los límites razonables, ya que afecta a la gran mayoría de los estudiantes. En el año 2008, el Banco Mundial y la Unesco estimaron que la tasa de finalización de la escuela primaria era del 39,7% en la República Centroafricana y del 65% en Malawi (Banco Mundial, 2009). Por otro lado, el análisis del sistema educativo de Haití, producido en el Plan Operativo 2010-2015 por el Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional (MENFP, 2012), reveló una tasa de eficiencia terminal de entre el 40 y el 50%. Estos datos permiten comprender que el fracaso escolar es un problema persistente que no sólo afecta a la educación de los países pobres sino, en cierta medida, a todos los sistemas educativos.

El Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional (MENFP, 2012) admite que “el sistema educativo se enfrenta a problemas tanto en térmi-

nos de oferta (acceso y participación), la eficiencia interna, como en la calidad, la eficiencia externa y gobernanza” (p. 39). Los datos muestran que sólo el 19% de los niños que comienzan la escuela a la edad de 6 años completan al menos un año de la escuela secundaria. Y, de los que entran en séptimo año de educación básica, sólo el 7,83% logran obtener el diploma de fin de estudios clásicos.

Según los análisis del MENFP, este bajo rendimiento académico registrado en el sistema se debe, entre otras razones, a las malas condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, que resulta de una combinación de factores, incluyendo la retirada de los principales actores de la vida escolar, como los padres y profesores.

Diversos estudios (Bergeron, Rousseau y Leclerc, 2011; Blain 1992; Foucault, 2017; Mestari, 2001) han confirmado que todos los niños pueden tener éxito e, incluso, han propuesto formas de mejorar las prácticas actuales. Convencidos de esta premisa, muchos países como Francia, Estados Unidos y más tímidamente Haití con la reforma de Bernard, han puesto en marcha iniciativas para movilizar a todas las partes interesadas en el sistema educativo, en particular a maestros y padres, en torno de acciones adaptadas de enseñanza y supervisión que puedan garantizar el éxito de todos los niños sin distinción.

Con una buena sinergia de acción entre todos los actores, no hay razón para perder un solo cerebro.

De lo anterior sobre el fracaso escolar, es importante preguntar:

1. ¿Por qué en una cohorte de estudiantes que tienen las mismas oportunidades de aprendizaje, algunos tienen éxito y otros no?

2. ¿Qué diferencia puede hacer la participación de los padres para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?

3. ¿Qué dimensión de participación de los padres influye más en el rendimiento académico de los estudiantes de noveno grado?

La respuesta a estas preguntas requiere una investigación a fondo. Por lo tanto, esta investigación buscó explorar y profundizar en los efectos de la participación de los padres en la vida escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados pueden ayudar a fortalecer la sinergia entre los padres y la escuela, para un mejor rendimiento académico de los estudiantes y un mejor gobierno de las escuelas en Haití.

### **Los padres, ayudantes del profesor**

Desde hace varios años, el tema de la participación de los padres en la vida escolar siempre ha atraído la atención de los investigadores. Hoy se reconoce que los padres son colaboradores esenciales de los maestros. Duval, Dumoulin y Perron (2014) sugieren que los hábitos de la vida de los padres (puntualidad, hora de dormir, ocio, comida, etc.), así como su apoyo al trabajo escolar en el hogar y el acompañamiento para resolver problemas de conducta o administrativos, ayudan a prevenir el abandono escolar y a mejorar el rendimiento de los niños.

### **Los investigadores y la participación de los padres**

Muchos investigadores están dedicados a identificar los vínculos entre la participación de los padres y el rendimiento de los estudiantes. La investigación de Epstein sobre este tema ha guiado las reflexiones de varios investigadores, como Benner, Boyle y Sadler (2016) y Castro et al. (2015). Epstein (citado en Doucet, Utzschneider y Bourque, 2009) sostiene que el apoyo de los padres en su papel como educadores es citado a menudo por los investigadores como medida educativa probable para contrarrestar las dificultades y, por lo tanto, para promover el éxito académico. Una relación positiva entre el involucramiento parental y el rendimiento académico ha sido establecida por muchos investigadores, incluyendo a Alghazo y Alghazo (2015) y Oyerinde (2014).

### **Modo de participación de los padres**

Algunos profesionales de la educación son críticos de la participación de los padres en la vida escolar. Sin embargo, numerosos estudios (Flores de Apodaca, Gentling, Steinhaus y Rosenberg, 2015; Grolnick, 2016; Nanhou, Desrosiers y Belleau, 2013) revelan los aspectos positivos del involucramiento de los padres en la educación de sus hijos. En Haití, donde la oferta de la educación privada es alta, según el MENFP (2012), casi el 90% de la financiación de los servicios educativos sigue siendo plenamente la responsabilidad de las familias.

Desde la perspectiva de varios investigadores (Alghazo y Alghazo, 2015; Castro et al., 2015; Flores de Apodaca, Gentling, Steinhaus y Rosenberg, 2015; Ross, 2016), los padres

pueden participar de diferentes maneras en la vida escolar de sus hijos. Por ejemplo, pueden animarlos, ayudarlos con la tarea, hablar con ellos sobre su progreso y sus debilidades, ser voluntarios en la escuela, participar en comités y reuniones de padres, etc. Cada una de las formas de participación influye en el rendimiento académico de los estudiantes. A partir de estos tipos de participación de los padres, Castro et al. (2015) observaron que el tiempo dedicado a la tarea y a otras actividades de aprendizaje en los niños es una de las variables más fuertemente ligadas a un alto rendimiento académico.

También hay un fuerte vínculo entre el rendimiento académico y las altas aspiraciones de los padres. Cuanto más altas son las aspiraciones académicas de los padres, más se involucran en las actividades de aprendizaje de los niños y mayor es el rendimiento académico de los mismos.

### **La importancia de la participación de los padres**

La cooperación efectiva entre la familia y la escuela es considerada uno de los elementos más importantes para prevenir el abandono y fomentar el éxito académico. Es evidente que cuando los maestros y los padres están unidos, no solo establecen una de las asociacio-

nes más poderosas que requiere un niño para promover el éxito en la escuela, sino que también crean un ambiente seguro que fomenta el desarrollo completo del niño.

La relación entre la participación de los padres y el rendimiento académico ha sido objeto de muchos estudios a través del tiempo y el espacio (Alhosani, Singh y Al Nahyan, 2017, Thomas, De Backer, Peeters y Lombaerts, 2019; Wilder, 2014). Sin embargo, muy pocos estudios se han centrado en las escuelas particulares de Haití. Para llenar este vacío, se llevó a cabo este estudio de los efectos del involucramiento parental sobre el rendimiento académico de los estudiantes del noveno grado de un grupo de escuelas particulares del área metropolitana de Puerto Príncipe, Haití.

## **Metodología**

### **Tipo de investigación**

Esta investigación utilizó un abordaje cuantitativo, descriptivo y correlacional.

### **Participantes**

La muestra estuvo conformada por padres y estudiantes de noveno año en cuatro escuelas primarias particulares, situadas en la zona metropolitana de Puerto Príncipe, Haití, como puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1

*Distribución de los estudiantes por escuela y número de cuestionarios*

Escuela	Cuestionarios				
	Iniciales	Abandono	Cancelados	No recogidos	Disponibles
Escuela A	26	4	2	1	19
Escuela B	59	10	1	2	46
Escuela C	9	2		0	7
Escuela D	70	6	6	2	56
Total	164	22	9	5	128

**Instrumentos**

**Medición del grado de participación de los padres en la vida escolar.**

La medición del grado de participación de los padres en la vida escolar se hizo por medio de la versión francesa de la Encuesta de la Relación entre los Padres y la Escuela (PASS) desarrollada por Ringenberg, Funk, Mullen, Wilford y Kramer (2005). En la presente investigación el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach resultó bueno, pues alcanzó un índice de .722.

**Medición del rendimiento académico de los estudiantes.** Se tomó como indicador del rendimiento académico el resultado del examen oficial estandarizado correspondiente al noveno año fundamental, implementado anualmente por el Ministerio de Educación de Haití.

**Análisis de datos**

El coeficiente de correlación *r* de Pearson se utilizó para determinar la relación entre el grado de involucramiento parental y el rendimiento escolar de sus hijos.

**Resultados**

**Análisis descriptivo**

El valor medio de involucramiento parental fue de 86.03 (*DE* = 11.26),

en una escala de valores posibles cuyo rango va de 29 a 145 puntos. El rango observado fue de 49 a 109 puntos.

Las medias de las diferentes dimensiones de involucramiento parental nos permiten ver que los padres están más involucrados en la dimensión paternidad (*M* = 15,10, *DE* = 3,353), seguida de cerca por la de toma de decisiones (*M* = 15,09, *DE* = 2,817), comunicación (*M* = 14,98; *DE* = 2,848) y aprendizaje en el hogar (*M* = 14,58; *DE* = 2,915). Las dimensiones colaboración con la comunidad (*M* = 13,48, *DE* = 2,988) y voluntariado (*M* = 12,80, *DE* = 3,244) mostraron una media bastante menor en comparación con las otras.

La variable rendimiento académico, con un rango posible de 0 a 1800 puntos mostró una media de 1120.54 (*DE* = 124.68). Estos datos, junto con los estadísticos descriptivos de los rendimientos por materia, pueden observarse en la Tabla 2.

**Análisis correlacional**

El coeficiente de correlación *r* de Pearson muestra que el rendimiento académico de los estudiantes se relaciona positivamente con la participación de los padres (*r* = .299, *p* = .001).

Tabla 2

*Estadísticos descriptivos de rendimiento académico por materia (N = 128)*

Materia	Mínimo	Máximo	<i>M</i>
Rendimiento académico general	747.5	1460.0	1120.54
Criollo	138.0	285.0	228.98
Francés	100.0	256.0	184.90
Ciencias Sociales	111.0	291.0	222.30
Ciencias Experimentales	60.0	294.0	173.34
Matemáticas	50.0	240.0	136.67
Lenguaje	60.0	295.5	174.34

Dado que el coeficiente es positivo, cuanto mayor sea el involucramiento de los padres en la vida escolar de sus hijos, tanto mayor será el rendimiento académico de estos, aunque debe tenerse en cuenta que el efecto de la relación entre estas dos variables es moderada.

### Otros hallazgos

Se hallaron correlaciones positivas entre el grado de involucramiento parental y el rendimiento en varias materias escolares, evaluadas con el examen oficial estandarizado. Se observó una correlación significativa positiva de involucramiento parental con el rendimiento en Ciencias Sociales ( $r = .224, p = .011$ ), Lenguaje ( $r = .186, p = .035$ ) y Francés ( $r = .181, p = .040$ ).

También se observó una correlación positiva entre el rendimiento académico y las diferentes dimensiones de la participación de los padres (ver Tabla 3). La mayoría de las dimensiones de la participación de los padres, formuladas por Epstein y Sanders (2006), son predictoras del rendimiento académico. El aprendizaje en el hogar es el mejor indicador del rendimiento académico en el noveno grado ( $r = .324, p = .000$ ), seguido de la toma de decisiones ( $r = .263, p = .003$ ), la paternidad ( $r = .214, p = .015$ ) y el voluntariado ( $r = .188, p = .034$ ).

En síntesis, se concluye que hay una relación positiva significativa entre el grado de involucramiento de los padres y el rendimiento académico del grupo participantes del estudio.

Entre otros, el estudio mostró los siguientes hallazgos:

1. Los padres están involucrados en diferentes niveles en la vida escolar de sus hijos. La implicación más fuerte se observó en la dimensión paternidad, se-

guida de cerca por las dimensiones toma de decisiones, comunicación y aprendizaje en el hogar.

2. La dimensión de la participación de los padres que tiene la mayor correlación con el rendimiento académico es el aprendizaje en el hogar.

3. En cuanto al rendimiento académico, los estudiantes, en promedio, se desempeñan mejor en Criollo, Ciencias Sociales y Francés. El rendimiento más bajo observado fue en Matemáticas.

4. La correlación del involucramiento parental es mayor con el rendimiento en Ciencias Sociales, Lenguaje y Francés. La correlación más baja se observó con el rendimiento en Criollo.

Tabla 3

*Correlación entre las dimensiones de participación de los padres y rendimiento académico (N = 128)*

Dimensión	<i>r</i>	<i>p</i>
Paternidad	.214*	.015
Comunicación	.058	.513
Voluntariado	.188*	.034
Aprendizaje en el hogar	.324**	.000
Toma de decisiones	.263**	.003
Colaboración	.062	.490

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

### Discusión

El análisis de los resultados reveló que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa ( $r = .299, p < .001$ ) entre el grado de involucramiento parental y el rendimiento académico de los hijos. La mejor dimensión del involucramiento parental predictora del rendimiento académico fue el aprendizaje en el hogar ( $r = .324, p < .001$ ), seguida de la toma de decisiones ( $r = .263, p < .001$ ). Este resultado muestra que cuanto más involucrados estén los padres en el seguimiento del trabajo en el hogar, tanto más

elevado será el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados de este trabajo coinciden con los obtenidos por Deslandes y Bertrand (2004, 2005), Castro et al. (2015), Chowa, Ansong y Osei-Akoto (2012) y Viray (2016), quienes observaron una relación positiva entre la participación de los padres en el aprendizaje en el hogar y el rendimiento académico de los estudiantes.

Los resultados del presente estudio muestran una correlación positiva y significativa entre las dos variables, aunque sigue siendo débil, mientras que la mayoría de los estudios (Castro et al., 2015; Doctoroff y Arnold, 2017; Hill y Tyson, 2009; Man Wong et al., 2018) encontraron una fuerte correlación positiva entre el involucramiento parental y el rendimiento académico. Esto se explica por el hecho de que gran parte de la literatura académica se centra en el rendimiento académico en el nivel primario. Sin embargo, Epstein y Dauber (1991) observaron que, a medida que los niños progresan en la escuela secundaria, los padres tienden a involucrarse menos en su vida escolar. De acuerdo con Goodall (2016), los padres creen que no son capaces de acompañarlos en el estudio de temas cada vez más complejos. Además, los niños se vuelven más independientes (Hill y Tyson, 2009). Por lo tanto, es normal que con adolescentes del noveno grado, la correlación sea positiva, pero débil. Aunque diferentes de la tendencia general, estos resultados están muy alineados con los del trabajo realizado por Çiftçi y Nedim Bal (2015).

En este estudio, el análisis de los datos del examen oficial permite observar el rendimiento académico promedio de los estudiantes en cada materia de la prueba. Es interesante notar que los estudiantes en promedio se destacan mejor

en Criollo ( $M = 228.984$ ,  $DE = 27.5646$ ), en Ciencias Sociales ( $M = 222.30$ ,  $DE = 32.1826$ ) y débilmente en Matemáticas ( $M = 136.67$ ,  $DE = 41.873$ ). Sin embargo, de todas las materias, Ciencias Sociales tiene la más alta correlación ( $r = .224$ ,  $p = .011$ ) con el involucramiento parental. ¿Es normal que las Ciencias Sociales estén en el primer rango y las matemáticas en la parte inferior de la clasificación de materias correlacionadas con el involucramiento de los padres? La lógica es clara y comprensible. El material más fácil de seguir por los padres corresponde a las Ciencias Sociales, mientras que las matemáticas constituyen el material más difícil debido a su complejidad.

Hay muchas investigaciones (Fan y Chen, 2001; Henderson y Mapp, 2002; Hill y Tyson, 2009; Jeynes, 2003, 2005, 2007) que confirman que el rendimiento académico de los estudiantes es mejor cuando los padres están involucrados en sus vidas escolares. Esta investigación confirma una vez más la correlación estadísticamente positiva entre el rendimiento académico y la participación de los padres. En consecuencia, los administradores escolares y los padres deben ser lo suficientemente sabios como para recordar que hoy más que nunca deben aunar sus esfuerzos para apoyar mejor a los niños y combatir el fracaso escolar.

### Referencias

- Alghazo, R. y Alghazo, Y. (2015). The effect of parental involvement and socioeconomic status on elementary students' mathematics achievement. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(5), 521-527.
- Alhosani, A. A., Singh, S. K. y Al Nahyan, M.T. (2017). Role of school leadership and climate in student achievement: The mediating role of parental involvement. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 843-851. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0113>

- Banco Mundial. (2009). *Le système éducatif centrafricain: Contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté*. Washington: Autor. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7526-6>
- Benner, A. D., Boyle, A. E. y Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Bergeron, L., Rousseau, N. y Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Journal Éducation et Francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Blain, R. (1992). Nouvelles approches pédagogiques: Tous les enfants peuvent réussir. *Québec Français*, 86, 56-57. Recuperado de <https://id.erudit.org/iderudit/44825ac>
- Borst, G. y Cachia, A. (2016). *Les méthodes en psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. y Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Chowa, G., Ansong, D. y Osei-Akoto, I. (2012). Parental involvement and academic performance in Ghana. *Youth Save Research Brief*, 42(12). <https://doi.org/10.7936/K74T6HVF>
- Çiftçi, M. y Nedim Bal, P. (2015). The investigation of the relationship between parents' involvement level and academic achievement on secondary school students. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.2974>
- Deslandes, R. y Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(2), 411-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Deslandes, R. y Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JCER.98.3.164-175>
- Doctoroff, G. L. y Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.001>
- Doucet, J. J., Utzschneider, A. y Bourque, J. (2009). Influence parentale sur le rendement scolaire: Comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 12(2), 227-242. <https://doi.org/10.7202/1017469ar>
- Duval, J., Dumoulin, C. y Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire: des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 37(3), 1-23.
- Epstein, J. L. y Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-305. <https://doi.org/10.1086/461656>
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120. [https://doi.org/10.1207/s15327930pje8102\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327930pje8102_5)
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Flores de Apodaca, R., Gentling, D. G., Steinhaus, J. K. y Rosenberg, E. A. (2015). Parental involvement as a mediator of academic performance among special education middle school students. *School Community Journal*, 25(2), 35-54.
- Foucault, M. (2017). No child left behind: entre espoir et déception. *Administration et Éducation*, 155(3), 29-33.
- Goodall, J. (2016). Technology and school home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11, 118-131. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227252>
- Grolnick, W. S. (2016). Parental involvement and children's academic motivation and achievement. En W. C. Liu, J. C. Keng Wang y M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 169-183). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_9)
- Henderson, A. T. y Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: SEDL.
- Hill, N. E. y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Ur-*

## EFFECTOS DEL INVOLUCRAMIENTO PARENTAL

- ban Society*, 35(2), 202-218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/F0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/F0042085906293818>
- Man Wong, R. S., Wing Ho, F. K., San Wong, W. H., Suen Tung, K. T., Bong Chow, C., Rao, N., Ling Chang, K. e Ip, P. (2018). Parental involvement in primary school education: Its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1544-1555. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Mestari, S. (2001). *Les classes relais: travailler en réseau pour prévenir l'exclusion scolaire*. Recuperado de <https://documentation.ehesp.fr/memoires/2001/men/mestari.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnel (2012). *Port-au-Prince. Vers la refondation du système éducatif haïtien: plan opérationnel 2010-2015 des recommandations du groupe de travail sur l'éducation et la formation*. Recuperado de [http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/haiti\\_plan\\_operationnel\\_2010-2015.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/haiti_plan_operationnel_2010-2015.pdf)
- Nanhou, V., Desrosiers, H. et Belleau, L. (2013). La collaboration parent-école au primaire: le point de vue des parents. *Institut de la statistique du Québec*, 7(3). Recuperado de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/collaboration-parent-ecole.html>
- Oyerinde, B. A. (2014). *Correlating parental involvement and mathematics achievement of African American eighth-grade students* (Publicación No. 3620303) [Tesis doctoral]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ringenberg, M. C., Funk, V., Mullen, K., Wilford, A. y Kramer, J. (2005). The test-retest reliability of the Parent and School Survey (PASS). *School Community Journal*, 15(2), 121-134.
- Ross, T. (2016). The differential effects of parental involvement on high school completion and postsecondary attendance. *Education Policy Analysis Archives*, 24(30), 1-38. <https://doi.org/10.14507/epaa.v24.2030>
- Thomas, V., De Backer, F., Peeters, J. y Lombaerts, K. (2019). Parental involvement and adolescent school achievement: The mediational role of self-regulated learning. *Learning Environment Research*, 22(3), 345-363. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09278-x>
- Viray, J. S. (2016). Parental involvement as predictor of student academic performance. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 2(6), 1379-1382.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Recibido: 4 de febrero de 2019

Revisado: 25 de marzo de 2019

Aceptado: 8 de abril de 2019

## MITOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

### MYTHS IN QUALITATIVE RESEARCH

John Wesley Taylor V

*Asociación General de los Adventistas del Séptimo Día, EE.UU.*

[taylorjw@gc.adventist.org](mailto:taylorjw@gc.adventist.org)

<https://orcid.org/0000-0001-5673-6808>

#### RESUMEN

*Se examinan cuatro mitos que se encuentran a menudo dentro de la investigación cualitativa y que tienen el potencial de distorsionar los resultados del esfuerzo y de la efectividad de los investigadores. Estos mitos deben ser deconstruidos y reemplazados por sus realidades.*

*Palabras clave:* mitos, investigación cualitativa

#### ABSTRACT

*Four myths that are often found in qualitative research and have the potential to distort the results of the effort and effectiveness of researchers are examined. These myths must be deconstructed and replaced by their realities.*

*Keywords:* myths, qualitative research

#### Introducción

Entre sus varios sentidos, un mito puede definirse como una creencia ampliamente difundida, pero falsa. Fábulas, fantasías, falsas noticias e ilusiones abundan en toda cultura y en la sociedad contemporánea. Desde tiempos antiguos, sin embargo, las Escrituras señalan el peligro de aceptar mitos sin fundamento. Escribiendo a sus protegidos, Timoteo y Tito, el apóstol Pablo advirtió que no deberían abandonar la verdad, corriendo tras ideas engañosas (2 Timoteo 4:4), sino mostrar solidez al dejar de prestar atención a mitos y fábulas (Tito 1:14).

¿Podría ser que haya mitos relacionados con la investigación cualitativa? Desde la perspectiva del investigador

cualitativo, ciertamente existen mitos con respecto a la misma investigación cualitativa, tales como los siguientes: la investigación cualitativa no es científica, la investigación cualitativa es totalmente subjetiva, la investigación cualitativa es meramente descriptiva y lo cualitativo simplemente no es confiable (Athanasiou, Debas y Darzi, 2010; Denzin y Lincoln, 2018; Green y Thorogood, 2014; Osborne, 2008; Stake, 2010; Waller, Farquharson y Dempsey, 2016).

Si bien se han proporcionado respuestas que creemos confrontan y resuelven efectivamente esos mitos externos, como investigadores cualitativos también debemos preguntarnos: ¿podría haber también mitos *dentro* de la misma investigación cualitativa,

falsas creencias que distorsionan nuestra visión de la realidad y que nos llevan a formar conceptos erróneos sobre el enfoque cualitativo y sus metodologías? En este artículo, consideramos cuatro de esos mitos internos.

**Mito # 1: El investigador debe abordar un tema cualitativo con una *tabula rasa***

He aquí la premisa fundamental: debo olvidar lo que sé para descubrir lo que necesito saber. El resultado de aceptar esa suposición es la creencia de que un investigador cualitativo debe convertirse en un tablero en blanco, sin ideas preconcebidas u opiniones personales (Flick, 2014; Given, 2008; Urquhart, 2013). En consecuencia, el investigador debe lanzarse a la recolección de datos como recipiente no contaminado. O sea, sin antes revisar la literatura.

El origen de esa premisa se encuentra en un principio válido de la perspectiva naturalista, a saber, que un investigador cualitativo debe dejar de lado la teoría existente para evitar conclusiones prematuras (Hays y Singh, 2012; Lichtman, 2013; Trauth, 2001). Sin embargo, dejar de lado temporalmente la teoría no implica que un investigador cualitativo deba ignorar la literatura ni las construcciones teóricas, convirtiéndose en una *tabula rasa*. De hecho, ¿no puedes dejar de lado lo que no tienes!

El problema parece radicarse en una lectura superficial de la literatura sobre la investigación cualitativa. Desde un principio, Glaser y Strauss (1967) advirtieron a los investigadores que no permitiesen que teorías ya existentes dictasen lo que sería relevante en un estudio cualitativo. Sin embargo, tomar esa advertencia como un dictamen que requiere una mente en blanco es una

interpretación errónea (Urquhart y Fernández, 2013).

El concepto de “dejar de lado la teoría existente” implica que el investigador comprende tanto el papel del conocimiento como del desapego. En ese escenario, las teorías conocidas o propuestas simplemente se dejan en reserva para una posible comparación futura, en caso de que el análisis de los datos indique que puedan ser relevantes. Eso permite al investigador acceder al conocimiento existente para aclarar el problema y diseñar el estudio, sin quedar atrapado en una opinión de lo que deberá representar la respuesta final.

Ahora al hecho. Un investigador cualitativo debe emplear, entonces, una revisión bifacética de la literatura (Urquhart y Fernández, 2013). La primera fase es un *repasso sin compromiso* de la literatura. En esta revisión preliminar, el investigador escanea la literatura para desarrollar tanto una sensibilidad teórica, como también comprender la naturaleza y forma de la investigación, buscando definir más claramente el problema e informándose sobre metodologías apropiadas.

En consecuencia, hay dos subcomponentes en esta revisión preliminar: (a) el investigador cualitativo se esfuerza por informarse sobre teorías existentes y señala aquellas que parecen ser potencialmente relevantes para futuras comparaciones, y (b) el investigador intenta descubrir cómo otros investigadores han abordado aspectos del problema o de situaciones similares, no para limitarse a ellas, sino para aprender de los logros y de los errores de otros.

La segunda fase, un *repasso integrador* de la literatura, toma lugar después de que la recopilación de datos ha comenzado. Durante esta fase se llevan a

cabo dos formas de revisión, temática y teórica.

En la revisión *temática* de la literatura, que ocurre una vez que el análisis de datos está en marcha y los temas comienzan a surgir, el investigador vuelve a la literatura existente para desarrollar los conceptos emergentes. El enfoque es buscar literatura convergente y divergente para compararla con patrones observados y temas emergentes.

En esencia, la literatura se trata como fuente adicional de datos temáticos para enriquecer los conceptos emergentes del estudio. Además, al comparar patrones o conceptos nacientes con la literatura, el investigador puede llegar a reconocer la necesidad de muestreo adicional. En consecuencia, la revisión temática tiene que desempeñar un papel clave en robustecer la calidad de los conceptos emergentes.

En el repaso *teórico* de la literatura, que tiene lugar una vez que se han identificado los temas y se ha definido un patrón medular (es decir, una teoría sustantiva), el investigador busca integrar los

con las teorías relevantes ya existentes, sea para apoyarlas, para modificarlas o para agregar nuevas dimensiones. En esencia, esta revisión vincula los fenómenos observados con las teorías ya declaradas en campos similares, e incluso, potencialmente con metateorías en campos distantes.

En resumen, la primera fase de la revisión de la literatura es una revisión sin compromiso, donde el investigador busca (a) desarrollar sensibilidad teórica y (b) comprender la naturaleza y la forma de la investigación. Esto es seguido por una revisión integradora de la literatura, donde el investigador se esfuerza por (a) enriquecer la comprensión temática y (b) vincular la teoría sustantiva a la existente. Los elementos de un repaso cualitativo de la literatura pueden verse entonces como un proceso, ilustrado en la Figura 1.

Existe, sin embargo, una tensión inherente entre la forma en la cual los investigadores cualitativos trabajan con la literatura y el formato en que tradicionalmente se presentan las investigaciones en revistas académicas (Urquhart y Fernández, 2013).

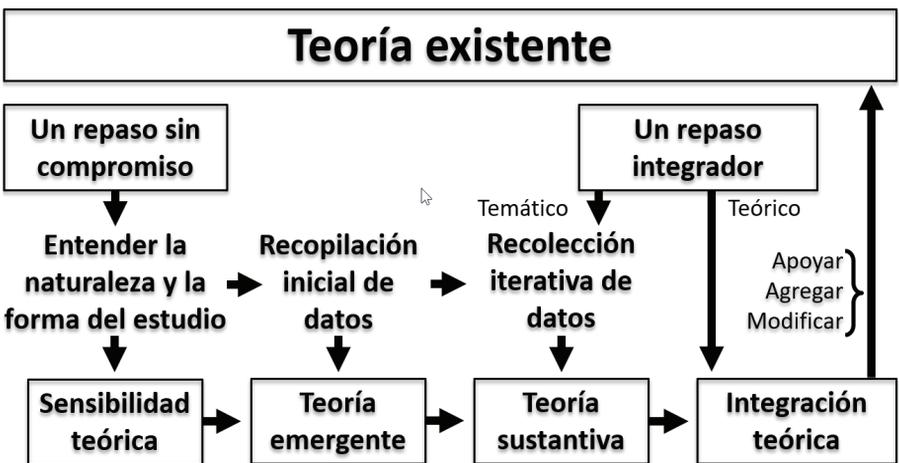


Figura 1. Relación de la teoría existente con el proceso de investigación cualitativa.

Si la literatura se discute al principio del informe, los autores cualitativos pueden sentir que eso no representa la manera en que se incorporó la literatura a través del estudio. Pero si la literatura se presenta más adelante en el informe, es posible que el lector no tenga la información necesaria para comprender y evaluar adecuadamente el estudio. Además, el informe en sí puede correr el riesgo de ser rechazado por ciertas fuentes de publicación.

Una solución a este dilema puede ser presentar al principio del informe los resultados del repaso sin compromiso que sirvió para guiar la naturaleza y forma de la investigación y que proporcionó sensibilidad teórica. Luego, en la sección de discusión del estudio, se puede presentar literatura de la revisión integradora que enriqueció la comprensión temática y que vinculó los hallazgos del estudio con la teoría existente (Suddaby, 2006).

Al fin de todo, la conclusión es esta: realizar una investigación cualitativa no es excusa para ignorar la literatura.

### **Mito # 2: Los resultados de la investigación cualitativa no son generalizables**

El problema radica en que los investigadores cuantitativos a veces (probablemente, ¡a menudo!) descartan los resultados de la investigación cualitativa con base en la falta percibida de generalización. Los investigadores cualitativos generalmente responden que, de todos modos, no les preocupa la generalización, solamente la recopilación inmersiva de datos, la descripción detallada y la bondad de ajuste. ¿El resultado? ¡Pocos investigadores cuantitativos se convencerán! (Gheondea-Eladi, 2014).

La validez —la veracidad de los ha-

llazgos— y la confiabilidad —su grado de consistencia— son los estándares definitivos en investigación. Cada uno de estos criterios tiene dimensiones internas y externas. Por ejemplo, la confiabilidad (o la fidedignidad, como a menudo se le hace referencia en el paradigma cualitativo) tiene una dimensión interna de congruencia entre evaluadores y una dimensión externa de replicabilidad. La validez interna, por otro lado, se centra en la coincidencia entre las construcciones del marco conceptual y la instrumentación (en una forma muy similar a la que establece el concepto cualitativo de credibilidad), mientras que la validez externa se refiere a la generalización, al grado al cual los resultados de la investigación son aplicables a otras configuraciones.

La generalización, sin embargo, puede definirse de varias maneras: como “un acto de razonamiento que implica extraer conclusiones amplias de casos particulares” (Polit y Beck, 2010), como “una inferencia sobre lo no observado basado en lo observado” (Gheondea-Eladi, 2014), y como una “afirmación de lo que es el caso en un lugar o tiempo, será así por igual en otro lugar o tiempo” (Payne y Williams, 2005). Otros señalan que la generalización no solamente se preocupa por extender conclusiones de una muestra a una población, sino también de un caso a otro caso (Bryman, 2008). En general, la generalización implica que los resultados de un estudio serán aplicables a través del tiempo, espacio y caso.

Fundamentalmente, hay tres formas en que se puede establecer la generalización: generalización estadística, generalización analítica y transferibilidad (Firestone, 1993; Onwuegbuzie y Leech, 2009; Polit y Beck, 2010). La generalización

estadística se basa en una muestra que es representativa de su marco de muestreo, un hecho que permite al investigador generalizar los resultados a ese marco más amplio. Sin embargo, surge un problema cuando el investigador, en realidad, desea aplicar los hallazgos a la población total, de los cuales el marco de muestreo es solamente una parte, y del cual puede o no ser representativo.

Para ilustrar, supongamos que un investigador desea estudiar las diferencias de capacidad espacial entre adolescentes que son diestra-dominantes y los que son zurdos. El investigador extrae una muestra aleatoria de adolescentes que son estudiantes de secundarias públicas en un área metropolitana determinada. Los hallazgos derivados de esa muestra son aplicables, por extensión, a los estudiantes de las secundarias públicas en esa área metropolitana. Sin embargo, concluir que esos hallazgos son aplicables a la población total de todo adolescente sería una generalización excesiva y no fundamentada. Los adolescentes en las escuelas privadas, o en las escuelas primarias o preparatorias, o en las zonas rurales u otras regiones pueden ser similares, o también pueden ser muy diferentes. Simplemente no lo sabemos.

En consecuencia, se han dado advertencias en cuanto a la generalización estadística (Shadish, Cook y Campbell, 2002). En primer lugar, una cantidad considerable de estudios cuantitativos han utilizado una muestra de conveniencia u otra estrategia de muestreo no representativa. En segundo lugar, incluso cuando se utiliza una muestra verdaderamente aleatoria (o bien estratificada), el investigador generalmente se esfuerza por aplicar los hallazgos a la población total, en lugar de limitar la aplicación de los hallazgos al marco de muestreo.

Cualquiera de esas situaciones anula la generalización estadística.

En la *transferibilidad*, el investigador proporciona una descripción amplia y detallada, que se incluye en el informe de investigación recibido por el profesional lector, que luego puede hacer aplicación de los hallazgos al contexto local en función de las similitudes que percibe entre la descripción de la investigación y las características del entorno actual. Esta transferencia de hallazgos es, por supuesto, un tipo de generalización, en la cual los hallazgos se transfieren a través del tiempo, espacio y caso. Dicha generalización se ha descrito en ocasión como una generalización *moderatum* (Payne y Williams, 2005), dado que la responsabilidad recae sobre el investigador de proporcionar tanta información contextual como sea posible para ayudar al lector, como profesional, a identificar las características relevantes que pueden transferirse a otro contexto.

También hay precauciones, por supuesto, con respecto a la transferibilidad. Primero, el investigador, quien comprende mejor que nadie los hallazgos del estudio, no tiene un papel directo en su aplicación. En segundo lugar, generalmente no hay un ciclo de retroalimentación o verificación cruzada de si el lector, que a veces puede conocer poco sobre la metodología cualitativa, ha aplicado adecuadamente los resultados del estudio a las circunstancias del contexto local, estableciendo así la bondad de ajuste.

La *generalización analítica* se refiere a una generalización hacia la teoría, en lugar de una generalización a una población o a un entorno específico (Halkier, 2011; Neergaard y Leitch, 2015). Este tipo de generalización se fundamenta en la forma en como las construcciones que

emergen de los datos se relacionan entre sí y cómo se relacionan con la teoría existente. En el último caso, hay varias posibilidades: (a) los resultados pueden apoyar una teoría existente, (b) los hallazgos pueden agregar nuevas dimensiones a la teoría existente, o (c) los resultados pueden modificar significativamente la teoría existente.

Para resumir, la generalización estadística aplica los hallazgos a una población o, más apropiadamente, al marco muestral. Esa forma de generalización se usa principalmente en la investigación cuantitativa. La transferibilidad (generalización moderada) aplica los hallazgos de un entorno específico a otro contexto similar y se utiliza principalmente en investigaciones cualitativas. La generalización analítica, sin embargo, aplica los hallazgos hacia una teoría y puede usarse tanto en la investigación cuantitativa como cualitativa.

Entonces, ¿cómo hacemos para deconstruir el mito de que la investigación cualitativa no es generalizable, incluso para aquellos que pueden argumentar, aunque de manera incorrecta, que la transferibilidad no es una forma de generalización? En pocas palabras, al utilizar la generalización analítica en la investigación cualitativa (Gheondea-Eladi, 2014; Maxwell y Chmiel, 2014).

Con todo esto, fenómenos algo sorprendentes tienen lugar en la investigación cualitativa. Primero, los investigadores cualitativos rara vez discuten la generalización de sus hallazgos, y segundo, si acaso lo comentan, rara vez argumentan que la generalización analítica es un propósito medular de su esfuerzo. Sin embargo, si no hay generalización, estamos llevando a cabo meramente una investigación-acción, en la que los hallazgos se limitan al entorno

de recopilación de datos, y en la que el investigador y el profesional suelen ser uno y el mismo. Si bien la investigación-acción puede utilizar metodologías cualitativas, así como cuantitativas, una investigación-acción no es lo mismo que una investigación académica cualitativa (Meyer, 2000).

¿Cómo, entonces, podemos incorporar la generalización analítica? De dos maneras, principalmente: (a) a través de nuestra estrategia de muestreo y (b) a través de nuestro enfoque en el análisis de los datos (Gheondea-Eladi, 2014).

En términos de la estrategia de muestreo, necesitamos utilizar un muestreo intencional, en lugar de un muestreo casual de conveniencia o de bola de nieve. Estas últimas estrategias deberían reservarse para pruebas piloto y quizás para poblaciones de difícil acceso, como los usuarios de drogas ilegales. El muestreo intencional, por lo contrario, se orienta por consideraciones teóricas y eso permite hacer inferencias de las instancias particulares a una teoría más general.

En términos del enfoque del análisis de datos, la investigación cualitativa puede usar codificación ascendente o descendente. En la codificación ascendente, iniciamos con los datos mismos y empleamos una abstracción de los esquemas de codificación (es decir, los temas emergentes) para desarrollar una teoría que surge de los datos, que luego se somete a prueba con otros datos muestreados. Este enfoque se utiliza principalmente en la investigación cualitativa de teoría fundamentada. En la codificación descendente, partimos desde la teoría y usamos esquemas formales de codificación para evaluar esa teoría dentro de los datos. Normalmente, este enfoque se debería emplear en las otras formas de investigación cualitativa. Ambos, sin embargo,

vinculan la teoría con los hallazgos del estudio.

En resumen, dado que la investigación cualitativa puede y debe ser generalizable, una discusión abierta sobre la generalización debería ser normativa en la presentación de informes de investigación cualitativa. Esta discusión debe abordar los métodos de muestreo y codificación empleados y su relación con la validez externa. El informe debe abordar específicamente la generalización analítica, así como el potencial de transferibilidad.

**Mito # 3: Los grupos focales, si es que se utilizarán en la investigación cualitativa, deberán seguir criterios formalmente establecidos**

Hay al menos un par de falsas creencias que comprenden este mito. La primera creencia sostiene que, para ser efectivos, los grupos focales deben seguir “el plan”. Este plan establece lo siguiente:

1. Los grupos focales deben configurarse a seis o siete participantes, para que todos puedan recibir el tiempo adecuado para expresarse.
2. Los grupos focales deben ser demográficamente homogéneos, para que los encuestados se sientan cómodos y hablen libremente.
3. Los moderadores deben decir poco y seguir el guion, de modo que los resultados puedan compararse entre diversos grupos focales (Kitzinger, 1995; Langer, 1999).

La segunda falsa creencia sostiene que en la era de la minería en las redes sociales, los grupos focales son simplemente obsoletos (Heist, 2013; Killian Branding, 2017; Pfanner, 2006; Schelmetic, 2016). En la era primitiva, cuando las personas realmente hablaban en-

tre sí, los grupos focales constituían una de las pocas herramientas en el repertorio naciente del investigador cualitativo. Ahora, en la nueva era de la tecnología móvil y el *big data*, hemos llegado tanto más allá que los grupos focales no son más que una nota al pie de la historia de la investigación cualitativa.

¡Disparates! He aquí los hechos, con cinco conceptos básicos que se unen para presentar el caso (Breen, 2007; Krueger, 2002; Langer, 1999; Millward, 2012). En primer lugar, los grupos focales continúan siendo una forma clave de triangulación en la investigación cualitativa. Hay al menos dos razones para ese rol. La primera es que los grupos focales brindan acceso a grupos clave de encuestados. Si bien las redes sociales y los dispositivos móviles constituyen desarrollos importantes en la recopilación de datos cualitativos, las entrevistas y los grupos focales pueden incorporar la visión de segmentos que de otro modo podrían ignorarse. La segunda razón es que los grupos focales permiten una recopilación de datos más receptiva y extensa. Esto se debe a la naturaleza interactiva e iterativa de los grupos focales, que permite la ramificación y el sondeo.

En segundo lugar, el número ideal de encuestados en un grupo focal depende de muchos factores, tales como el perfil de encuestado, el tema y el estilo del moderador. Si bien es generalmente cierto que cuanto más pequeño el grupo, menor la sinergia y la energía en el grupo, los mini grupos focales de cuatro o cinco personas también pueden ser apropiados para ciertos tipos de encuestados, tales como víctimas del acoso, que poco participarían en grupos de mayor número.

Tercero, los grupos focales efectivos pueden ser tanto heterogéneos como

homogéneos. Un investigador cualitativo puede usar grupos homogéneos para (a) mejorar el nivel de comodidad de los encuestados en asuntos sensibles o íntimos, (b) proporcionar a los encuestados la libertad de hablar libremente sobre aquellos que no están en el grupo y (c) permitir al investigador la oportunidad de comparar varios tipos de encuestados de grupo a grupo. Por el otro lado, el investigador también puede optar por usar grupos heterogéneos para (a) estudiar cómo interactúan los diferentes tipos de encuestados entre sí, (b) evitar el “pensamiento grupal” donde los miembros simplemente aceptan una opinión dominante y (c) ahorrar tiempo y recursos comparado con lo requerido para formar grupos de cada tipo demográfico.

Cuarto, los moderadores de grupos focales, a veces, deberán tomar un papel de liderazgo. La idea de que un moderador deberá decir poco solamente es cierta en un mundo ideal donde los encuestados hablan uno a la vez, se atienen al tema, no monopolizan la conversación y brindan explicaciones breves y detalladas. ¡Esto rara vez sucede! En el mundo real, el rol de un moderador es activo: proporcionan enfoque y cadencia, gestionan la dinámica del grupo, ofrecen comentarios no-direccionales y buscan detalles adicionales. En esencia, los moderadores deben ser tanto creativos como receptivos para ser efectivos.

En quinto lugar, los moderadores efectivos usan guías para discusión, no guiones. Un guion es un protocolo de investigación que debe seguirse textualmente, como receta inmutable. Una guía de discusión es una herramienta de investigación que se implementa con flexibilidad. La guía de discusión general-

mente incluye una lista general de temas, una secuencia sugerida y posibles ramificaciones y sondeos. En un grupo focal, un estilo de “aprovechar el momento” a menudo se siente más espontáneo y conversacional, y es más probable que los encuestados se abran. Sin embargo, cada grupo tiene su propio ritmo y el investigador debe tratar de aprovechar su energía. Si los encuestados, por ejemplo, se entusiasman con un tema y el moderador los interrumpe y pasa a otro asunto, la energía se disipa y el grupo no la podrá recuperar fácilmente.

Si en una investigación cualitativa de mercado, por ejemplo, se encuentra que una idea o producto lleva a un rechazo instantáneo por parte de los encuestados, el investigador probablemente deba explorar lo que subyace a esa reacción: ¿Existe ansiedad con respecto al cambio? ¿Hay necesidad de información adicional? ¿Hay rechazo de aspectos específicos? ¿Qué es lo que podría traer aceptación?

Como investigadores, debemos recordar que la potencia de la investigación cualitativa es su flexibilidad dinámica. Algunos aspectos resultarán ricos; otros menos. Pueden surgir nuevas ideas, que luego pueden incorporarse a la guía de discusión. Podemos descubrir que sea necesario reformular preguntas para aclarar áreas de confusión. Y, por supuesto, las reacciones de los encuestados pueden alterar el mismo enfoque.

¿El resultado final de todo esto? Los grupos focales han sido y continuarán siendo una estrategia flexible y valiosa para la recopilación de datos cualitativos. Es importante recordar que no abandonamos a los viejos amigos solo porque nos hemos ganado uno nuevo.

**Mito # 4: La investigación cualitativa conlleva escasos riesgos inherentes, si acaso los hubiera, sea para el investigador o para los participantes**

Nuevamente, hay al menos dos falsas creencias que sustentan este mito. Primero, debido a que un investigador cualitativo busca ser neutral e imparcial, la creencia es que la experiencia de la investigación en sí no le afectará. Segundo, debido a que el investigador se esfuerza por minimizar cualquier efecto del proceso sobre el entorno, la esperanza es que el riesgo para los participantes sea mínimo.

Para deconstruir este mito, deberíamos quizás contrastar los paradigmas cuantitativo y cualitativo, en términos de la relación del conocedor con lo conocido. En el paradigma positivista de la investigación cuantitativa, el investigador debe mantenerse alejado. Lo ideal es un estudio *in vitro*, con su contexto cuidadosamente controlado. En el paradigma naturalista de la investigación cualitativa, el investigador debe estar inmerso. Lo ideal es un estudio *in vivo* en el entorno natural.

Supongamos por un momento que nos hemos propuesto estudiar la personalidad de los leones. Sí, las bestias de presa. Un científico *in vitro* estudiará al león tras las rejas. El científico *in vivo*, no obstante, estudiará al león en la sabana, sin ninguna barrera entre ellos. Ciertamente, ¿no hay riesgo para el investigador en un estudio cualitativo!

El hecho es que no solo existen riesgos físicos para la investigación cualitativa, sino que también riesgos significativos para la salud mental (Bloor, Fincham y Sampson, 2007; Dickson-Swift, James, Kippen y Liamputtong, 2008). ¿Cómo se verá personalmente afectado el investigador, por ejemplo, al realizar

entrevistas y participar en las observaciones? Lo que verá o escuchará podría resultar en “conocimiento de culpabilidad”, tal como información sobre delitos involuntarios o planeados. Estos dilemas éticos son reales y no infrecuentes.

En consecuencia, cada investigador cualitativo debe tener una persona de confianza, alguien que sea el consejero del investigador sobre asuntos éticos o de trauma personal durante un estudio. Y esto debe determinarse de antemano. No todos los problemas pueden predecirse con precisión y saber a quién uno acudiría en caso de dificultades puede brindarle alivio y minimizar la angustia.

En términos de los participantes, todos los riesgos percibidos de antemano deben darse a conocer. Si bien los investigadores cualitativos no dañarían a sabiendas a sujetos humanos, aún puede haber riesgos importantes involucrados. Estos pueden incluir estrés psicológico, pérdida de estatus, responsabilidades legales, ostracismo o repercusiones políticas o económicas (Hadjistavropoulos y Smythe, 2010; Morse, 2001; Sanjari, Bahramnezhad, Fomani, Shoghi y Cheraghi, 2014). Es responsabilidad ética del investigador cualitativo realizar una evaluación de riesgos y luego revelar cualquier riesgo conocido en el consentimiento informado.

El investigador cualitativo también debe proteger cuidadosamente el derecho a la privacidad. Como investigadores, respetamos y protegemos la privacidad de los participantes al evitar invasiones sutiles. Por ejemplo, no debemos grabar entrevistas en dispositivos ocultos. También debemos proteger las identidades de los sujetos mediante el uso de seudónimos y desenfoque facial en cualquier imagen, e igualmente evitar

el uso de cualquier posible identificador en los informes de investigación. Cualquier excepción a estos parámetros debe ser expresamente autorizada por los participantes por escrito.

En resumen, los riesgos para los participantes y para el investigador, que son reales en toda investigación cualitativa, deben ser reconocidos y minimizados.

### Conclusión

En este artículo hemos examinado cuatro mitos que se encuentran a menudo dentro de la investigación cualitativa y que tienen el potencial de distorsionar los resultados de nuestro esfuerzo y nuestra efectividad como investigadores. Estos mitos deben ser deconstruidos y reemplazados por sus realidades.

Primer mito: el investigador debe abordar un tema cualitativo con una pizarra en blanco. El hecho: un investigador cualitativo debe utilizar una revisión bifacética de la literatura.

Segundo mito: los resultados de la investigación cualitativa no son generalizables. El hecho: los investigadores cualitativos deberían utilizar la generalización analítica, además de la transferibilidad.

Tercer mito: los grupos focales, si fuesen a utilizarse rara vez en la investigación cualitativa, deben seguir criterios bien establecidos. El hecho: los grupos focales continúan siendo una estrategia cualitativa eficaz y flexible.

Cuarto mito: la investigación cualitativa conlleva pocos riesgos inherentes, si acaso los hubiera, sea para el investigador o los participantes. El hecho: existen riesgos para los participantes y para el investigador que deben ser reconocidos y minimizados.

¡Que los mitos se desmoronen y los hechos perduren!

### Referencias

- Athanasiou, T., Debas, H. y Darzi, A. (Eds.). (2010). *Key topics in surgical research and methodology*. Berlín: Springer-Verlag.
- Bloor, M., Fincham, B. y Sampson, H. (2007). *QUALITI (NCRM) commissioned inquiry into the risk to well-being of researchers in qualitative research*. Recuperado de <https://www.cardiff.ac.uk/socsi/qualiti/CIRreport.pdf>
- Breen, R. L. (2007). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463-475. <https://doi.org/10.1080/03098260600927575>
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (2ª ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dickson-Swift, V., James, E. L., Kippen, S. y Liamputtong, P. (2008). Risk to researchers in qualitative research on sensitive topics: Issues and strategies. *Qualitative Health Research*, 18(1), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1049732307309007>
- Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22, 16-23. <https://doi.org/10.3102/0013189X022004016>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5ª ed.). Los Angeles: Sage.
- Gheondea-Eladi, A. (2014). Is qualitative research generalizable? *Journal of Community Positive Practices*, 14(3), 114-124.
- Given, L. (Ed.). (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 2). Londres: Sage.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York, NY: Aldine.
- Green, J. y Thorogood, N. (2014). *Qualitative methods for health research* (3ª ed.). Londres: Sage.
- Hadjistavropoulos, T. y Smythe, W. E. (2010). Elements of risk in qualitative research. *Ethics & Behavior*, 11(2), 163-174. [https://doi.org/10.1207/S15327019EB1102\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327019EB1102_4)
- Halkier, B. (2011). Methodological practicalities in analytical generalization. *Qualitative Inquiry*, 17(9), 787-797. <https://doi.org/10.1177/1077800411423194>
- Hays, D. G. y Singh, A. A. (2012). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. Nueva York: The Guilford Press.
- Heist, G. (2013). *Five things that will become obsolete in MR sooner than you think*. Recuperado de <http://www.greenbookblog.org/2013/07/09/5-things-that-will-become-obsolete-in-mr-sooner-than-you-think/>

- Killian Branding. (2017). *Are focus groups obsolete?* Recuperado de <http://www.killianbranding.com/whitepaper/are-focus-groups-obsolete/>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *The British Medical Journal*, 311, 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. Recuperado de <http://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
- Langer, J. (1999). 15 myths of qualitative research: It's conventional, but is it wisdom? *Marketing News*, 33(5), 13-14.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. y Chmiel, M. (2014). Generalization in and from qualitative analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 540-553). Londres: Sage.
- Meyer, J. (2000). Using qualitative methods in health related action research. *The British Medical Journal*, 320(7228), 178-181. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7228.178>
- Millward, L. (2012). *Focus groups*. En G. M. Breakwell, J. A. Smith y D. B. Wright (Eds.), *Research methods in psychology* (4ª ed., pp. 411-438). Los Ángeles: Sage.
- Morse, J. M. (2001). Are there risks in qualitative research? *Qualitative Health Research*, 11(1), 3-4. <https://doi.org/10.1177/104973201129118867>
- Neergaard, H. y Leitch, C. M. (Eds.). (2015). *Handbook of qualitative research techniques and analysis in entrepreneurship*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Onwuegbuzie, A. J. y Leech, N. L. (2009). Generalization practices in qualitative research: A mixed methods case study. *Quality and Quantity*, 44(5), 881-892. <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9241-z>
- Osborne, J. (Ed.). (2008). *Best practices in quantitative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payne, G. y Williams, M. (2005). Generalization in qualitative research. *Sociology*, 39(2), 295-314. <https://doi.org/10.1177/0038038505050540>
- Pfanner, E. (2006, January 2). Agencies look beyond focus groups to spot trends. *New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2006/01/02/business/media/agencies-look-beyond-focus-groups-to-spot-trends.html>
- Polit, D. F. y Beck, T. C. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451-1458. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004>
- Sanjari, M., Bahramnezhad, F., Fomani, F. K., Shoghi, M. y Cheraghi, M. A. (2014). Ethical challenges of researchers in qualitative studies: The necessity to develop a specific guideline. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 7, 14.
- Schelmetic, T. E. (2016). *Is social listening making focus groups obsolete?* Recuperado de <http://www.madmarketer.com/topics/agency/articles/426047-social-listening-making-focus-groups-obsolete.htm>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). *Generalized causal inference: A grounded theory*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Nueva York: Guilford Press.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633-642. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.22083020>
- Trauth, E. M. (2001). *Qualitative research in IS: Issues and trends*. Hershey, PA: Idea Group.
- Urquhart, C. (2013). *Grounded theory for qualitative research: A practical guide*. Londres: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402196>
- Urquhart, C. y Fernández, W. (2013). Using grounded theory method in information systems. *Journal of Information Technology*, 28(3), 224-236. <https://doi.org/10.1057/jit.2012.34>
- Waller, V., Farquharson, K. y Dempsey, D. (2016). *Qualitative social research: Contemporary methods for the digital age*. Londres: Sage.

Recibido: 17 de diciembre de 2018

Revisado: 14 de enero de 2019

Aceptado: 4 de febrero de 2019