



UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**PERFIL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE LOS
GRADOS DE MAESTRO, EN RELACIÓN A LAS
EXPECTATIVAS Y ATRIBUCIONES HACIA SU
EVALUACIÓN.**

Doctoranda: Beatriz F. Núñez Angulo

Directora de la Tesis Doctoral:

Dra. Dña. Rosa M^a Santamaría Conde

Burgos, Noviembre de 2012

*A Dionisio, Benilde, Miguel,
Mercedes, Marina y Juan,
mi familia.*



UNIVERSIDAD DE BURGOS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dña. ROSA M^a SANTAMARÍA CONDE, Profesora Doctora del Departamento de ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos,

HAGO CONSTAR que el presente trabajo de investigación:

“Perfil del alumnado universitario de los Grados de Maestro, en relación a las expectativas y atribuciones hacia su evaluación”

que presenta BEATRIZ F. NÚÑEZ ANGULO como Tesis Doctoral, para aspirar al grado de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en este Departamento, reuniendo todos los requisitos científicos y formales exigidos para ser presentada y defendida públicamente.

A efectos de su presentación ante el tribunal correspondiente en esta Universidad, lo firmo en Burgos a diecinueve de noviembre de dos mil doce.

AGRADECIMIENTOS

Al embarcarse en la realización de una tesis doctoral, después de distintos vaivenes y teniendo asumidas responsabilidades profesionales, es complicado cumplir con las expectativas, en tiempo, espacio y forma. A lo largo de todo el proceso que ocupa el trabajo de investigación se dan momentos de dudas, inquietudes, preocupaciones, y a la vez está lleno de experiencias enriquecedoras, tanto para la vida profesional como personal.

Cuando el trabajo está terminado y se hace una reflexión sobre todo el proceso desarrollado, es cuando de verdad se valora y se es consciente del esfuerzo realizado, del valioso apoyo y de la ayuda física y emocional, que se ha recibido de un importante número de personas como familiares, amigos y compañeros, sin las cuales todo hubiera resultado mucho más difícil de llevar a cabo. Por ello, quiero ocupar unas breves líneas para expresar mi agradecimiento por este apoyo recibido.

En primer lugar, quiero dar las gracias a Rosa M^a Santamaría Conde, mi directora de Tesis, cuyas cualidades humanas de afectividad, interés, paciencia y sensatez, que me han dado la fuerza necesaria y han servido de gran ayuda en los momentos difíciles y de considerable apoyo para culminar el trabajo realizado.

Deseo expresar mi reconocimiento y gratitud infinita hacia todos aquellos que, de manera directa o indirecta, han contribuido a que este trabajo haya llegado a término. Pido disculpas por adelantado a los que no menciono expresamente en estas líneas y a lo largo de los capítulos, ya que no es posible que figuren aquí todos los que deberían aparecer, sin que ello vaya en menoscabo de lo agradecida que les estoy.

Gracias a Ángela Aguilera Aguilera, por ser fuente de reflexión y, en cierto modo punto de partida, por esos largos paseos de intercambio de pensamientos y emociones, por su generosidad y total entrega.

Quisiera, también expresar mi agradecimiento a Alfonso Navarro Jurado, quién me dio el “empujón” y la confianza para retomar, con fuerza y alegría, la etapa investigadora que había relegado años atrás, ya que había dirigido mi futuro y desarrollo profesional a otros contextos educativos externos a la Universidad.

Asimismo, agradecer a amigos y, algunos compañeros, como M^a Antonia García, Julia González, Gloria Pérez, Consuelo Cerviño, Rafa Calvo, Jesús M^a Álvarez, Julio Valbuena, José Antonio Gómez, Rosa Malo, José Martín, Queta Alonso, Rosa Mari Arroyo, José Luis Cuesta, Olivia Arín, Pilar Ballesteros y, muy especialmente, a Pilar Rodríguez de Jesús, con los que he compartido mis inquietudes, temores y anhelos y, cuyas sugerencias, en ocasiones presiones y consejos, me han servido de gran ayuda.

Para finalizar, agradecer a mi familia, la incondicionalidad, paciencia y comprensión, que han permitido culminar este reto personal, y que sin duda quiero compartir con ellos.

Beatriz Núñez Angulo

INDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	3
RÉSUMÉ	5
INTRODUCCION	7
A. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA: CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN	7
B. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA DE TRABAJO	10
Capítulo 1. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	13
1.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA EDAD ANTIGUA Y MEDIEVAL	15
1.1.1. LAS ESCUELAS MONÁSTICAS Y EPISCOPALES	18
1.1.2. EDUCACIÓN EN EL ISLAM	20
1.1.3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA COMUNIDAD JUDÍA.....	20
1.1.4. NACIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD	21
1.1.5. ALFONSO X EL SABIO Y LA UNIVERSIDAD	26
1.1.6. EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE LA EDAD MEDIA	27
1.2. HACIA LA UNIVERSIDAD DE NUESTROS DÍAS	28
1.2.1. LA LEY MOYANO (1857)	29
1.2.2. LA LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA EN LA POSTGUERRA.	31
1.1.1.1. Ley de Ordenación de la Universidad Española	31
1.1.1.2. Ley sobre Estructura de la Facultades Universitarias y su Profesorado.....	34
1.1.1.3. La Ley General de Educación de 1970	35
1.3.2. LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE 1978	38
1.3.2.1. Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU)	38
1.3.2.2. La Universidad europea	39
1.3.2.3. Ley Orgánica de Universidades de 2001	40
1.3.2.4. Ley Orgánica de Universidades de 2007	42
1.3.2.5. Estatuto del Estudiante Universitario.....	43
1.3.2.6. Reglamento de evaluación de la Universidad de Burgos.....	47
1.3.2.7. La universidad de principio del siglo XXI	48

Capítulo 2. EVALUACIÓN Y UNIVERSIDAD	53
2.1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN.....	56
2.2. FACTORES QUE CONDICIONAN LA EVALUACIÓN.....	59
2.3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	62
2.4. LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSIDAD.....	69
2.5. LA EVALUACIÓN EN EL NUEVO ESPACIO EUROPEO.....	77
2.6. MARCO LEGISLATIVO DE LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD	83
Capítulo 3. EXPECTATIVAS Y ATRIBUCIONES. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES.	89
3.1. LAS EXPECTATIVAS.....	91
3.1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TÉRMINO EXPECTATIVA	91
3.1.2. BREVE HISTORIA DE LA VARIABLE EXPECTATIVA.....	93
3.1.3. DEFINICIÓN Y EFECTOS DEL CONSTRUCTO EXPECTATIVA.....	95
3.1.4. MODELOS DE COMUNICACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS.....	99
3.1.5. LA CADENA DEL EFECTO DE EXPECTATIVA	100
3.1.6. UN MODELO INTEGRAL.....	102
3.1.7. EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	106
3.1.8. INSTRUMENTOS PARA LA MEDICIÓN DE EXPECTATIVAS.....	106
3.1.9. ESTUDIOS REALIZADOS EN ALGUNAS UNIVERSIDADES.....	107
3.2. ATRIBUCIONES CAUSALES.....	113
3.2.1. ANTECEDENTES: LAS INVESTIGACIONES SOBRE ATRIBUCIONES CAUSALES	114
3.2.2. MOTIVACIÓN DE LOGRO	115
3.2.3. TEORÍAS DE LA ATRIBUCIÓN	119
3.2.3.1. La Teoría de la atribución de Heider.....	120
3.2.3.2. El modelo de inferencias correspondientes de Jones y Davis.....	121
3.2.3.3. La Teoría de la Atribución de Kelley (1972).....	123
3.2.3.4. Teoría de la Atribución desde la perspectiva de Weiner	124
3.2.3.5. La escala SIACEPA como medida de las atribuciones causales.....	126

Capítulo 4. DETERMINANTES DEL DISEÑO	129
4.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	131
4.2. OBJETO DE ESTUDIO	133
4.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	135
4.4. HIPÓTESIS	136
4.5. CONSTRUCTOS Y VARIABLES	137
4.5.1 VARIABLES IDENTIFICATIVAS Y DEMOGRÁFICAS.....	138
4.5.1.1. Variables demográficas.....	138
4.5.1.2. Variables identificativas	143
4.5.2. DIMENSIONES DE LA ESCALA.....	148
4.5.2.1. Autoconcepto – autoexpectativa: actual y futura.....	150
4.5.2.2. Atribución causal de la expectativa	151
4.5.2.3. Actitud ante la evaluación.	153
4.6. LA MUESTRA	156
4.6.1. TIPO DE MUESTRA.....	156
4.6.2. TAMAÑO DE LA MUESTRA.....	158
4.6.3. ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE EL TAMAÑO DE LA MUESTRA.....	161
Capítulo 5. ESTUDIO EXPLORATORIO	163
5.1. LAS ESCALAS DE ACTITUD	165
5.2. FUNDAMENTOS DE LA TÉCNICA DE LIKERT	168
5.3. CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA TIPO LIKERT	169
5.3.1. PREPARACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS ÍTEMS.....	170
5.3.1.1. Las pruebas piloto y la validación de expertos	172
5.3.2. ASIGNACIÓN DE PUNTUACIONES A LOS ELEMENTOS Y A LOS SUJETOS.	173
5.3.3. ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS INICIALES PARA SU SELECCIÓN.....	174
5.3.3.1. Correlación ítem – total.....	175
5.3.3.2. Contraste de grupos extremos	180
5.3.4. EVALUACION DE LA ESCALA.....	182
5.3.4.1. Omisión de respuestas	183
5.4. FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL CUESTIONARIO	185
5.4.1. FIABILIDAD DE LA ESCALA	186

5.4.1.1.	Dos mitades del test.....	186
5.4.1.2.	Covariación entre los ítems del test.....	187
5.4.2.	LA VALIDEZ DEL CUESTIONARIO.....	192
5.4.2.1.	Validez de contenido	192
5.4.2.2.	Validez de constructo	193
5.4.2.3.	Validez de criterio.....	212
Capítulo 6. ANÁLISIS DE DATOS		215
6.1. DATOS IDENTIFICATIVOS Y DEMOGRÁFICOS		218
6.1.1.	ASPECTOS DEMOGRÁFICOS	218
6.1.2.	DATOS IDENTIFICATIVOS.....	223
6.2. ÍTEMS EN RELACIÓN A LAS EXPECTATIVAS Y ATRIBUCIONES		228
6.2.1.	DIMENSIÓN AUTOCONCEPTO - AUTOEXPECTATIVA	229
6.2.2.	DIMENSIÓN ATRIBUCIÓN CAUSAL DE LAS EXPECTATIVAS	231
6.2.2.1.	Atribución interna	231
6.2.2.2.	Atribución externa	232
6.2.3.	DIMENSIÓN SOBRE LA ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN.	238
6.2.4.	COMENTARIOS AL CUESTIONARIO.....	242
6.3. RELACIÓN ENTRE VARIABLES Y TABLAS DE CONTINGENCIA.		244
6.3.1.	DIMENSIONES DEMOGRÁFICAS E IDENTIFICATIVAS.....	244
6.3.1.1.	Grado y Curso	245
6.3.1.2.	Curso - Grado - Beca	245
6.3.1.3.	Grado – Curso- Beca- Vivir durante el Curso	246
6.3.1.4.	Curso – Grado- Residencia Familia.....	248
6.3.1.5.	Curso – Grado- Estudio/Trabajo	249
6.3.1.6.	Curso – Grado - Repites	250
6.3.2.	SEXO – GRADO - CURSO	251
6.3.3.	CURSO - GRADO – INTERNET	252
6.3.3.1.	Curso - Grado - Facebook.....	252
6.3.3.2.	Curso - Grado - Tuenti	254
6.3.3.3.	Curso - Grado – Twiter	255
6.3.3.4.	Curso - Grado - Skype.....	256
6.3.4.	CURSO - GRADO - DIMENSIONES	257
6.3.4.1.	Curso – Grado – Dimensión de Autoconcepto.....	258
6.3.4.2.	Atribución causal interna.....	260

6.3.4.3.	Atribución causal externa	262
6.3.4.4.	Actitud ante la evaluación	268
Capítulo 7. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE MEJORA		277
7.1	CONCLUSIONES	280
7.2.	LIMITACIONES Y LÍNEAS DE MEJORA.....	295
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		301
ANEXOS.....		319

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto, mostrar el perfil del alumno universitario en relación a las expectativas y atribuciones hacia su evaluación.

Para ello hemos procedido a exponer, de forma generalizada, los grandes cambios que se han producido en la Educación Superior, hasta la legislación actual en el ámbito universitario.

Contextualizada la investigación hemos revisado y expuesto las diferentes concepciones de evaluación y sus principales teorías, que nos permite valorar como se lleva a cabo la evaluación en las aulas universitarias y, por lo tanto estimar las percepciones, expectativas y atribuciones que tienen los estudiantes que realizan estudios de Grado de Maestro.

Para la comprensión de la complejidad de los constructos, ha sido esencial adentrarnos en las teorías de atribución y expectativa y, así, poder establecer dimensiones subyacentes.

Nos hemos detenido en las diferentes fases de construcción del cuestionario EXPUNI, que consta de 40 ítems y que nos ha proporcionado datos para conocer las percepciones, creencias, esperanzas y actitudes que el alumnado universitario de los grados de Maestro tiene hacia su evaluación.

El análisis de los resultados, fruto de su aplicación a 422 alumnos universitarios de los dos grados de Maestro que se cursan en la Universidad de Burgos, nos muestra diferencias y coincidencias entre grupos y entre grados.

A modo de conclusión, establecemos un perfil del estudiante universitario de Grado de Maestro en relación a las consideraciones que tiene hacia su evaluación, de tal manera que a partir del conocimiento de este punto de partida, se pudieran establecer posibles líneas de actuación e investigación y contribuir al ajuste, y por tanto mejora, del proceso de enseñanza - aprendizaje y en pos de la búsqueda de la excelencia de la Universidad.

Palabras clave: expectativas y atribuciones de estudiantes, evaluación en la universidad.

ABSTRACT

The goal of this research is to show the student profile in relation with his expectations and responsibility towards his evaluation.

In order to achieve this goal we have expounded in a generalized manner the main changes that have occurred in the Higher Education until the present education legislation.

Once the research had been contextualized, we have reviewed and expose the different evaluation conceptions and its main theories, which allow us to assess how evaluation is done in the university framework. Thanks to this process we can estimate the perceptions, expectations and attributions that the students of the degree in Education have.

For the understanding of the construct's complexity has been necessary to deepen in the theories of attribution and expectative, after this we could define the underlying dimensions.

We have stopped at the different stages of construction of the EXPUNI questionnaire that consists of 40 items and which has provided us the necessary data to know the perceptions, beliefs, hopes and attitudes that the students of the degree in Education have towards their evaluation.

The analysis of the results, product of its application to 422 university students of the 2 degree in Education that are offered in the University of Burgos, shows us differences and coincidences among the groups and degrees.

As a conclusion, we define the profile of the university degree student in accordance to his consideration towards evaluation. In such a way, that beginning from the knowledge of this starting point we could design action and research lines contributing to the improvement of the learning and teaching process, seeking the excellence in the university education.

Keys words: expectations and attributions of the students, evaluation in the University

RÉSUMÉ

Cette enquête a comme objectif de montrer le profil des étudiants à l'université définis à partir de ses attentes et attributions pour arriver à son évaluation

D'une manière générale, il a été exposé les changements qui ont été produits dans l'enseignement supérieur jusqu'à la législation actuelle en matière universitaire.

Une fois qu'on a contextualisé l'enquête, on a révisé les principales conceptions sur l'évaluation et ses théories. Ça nous a permis d'évaluer comment l'évaluation est faite dans l'université et estimer les perceptions, les attentes et attributions que les étudiants qui font les études d'éducation ont.

On s'est arrêté à chacune des étapes de la construction du questionnaire EXPUNI, qui a 40 éléments et qui nous a fourni les données nécessaires pour connaître les perceptions, les attentes, les espoirs et attitudes qu'ont les élèves universitaires du grade en Education.

Les données collectées sont le résultat de l'application du questionnaire aux 422 élèves universitaires des deux grades en éducation qui sont dispensés à l'université de Burgos. L'analyse nous montre des différences et des similitudes entre les différents groupes et années.

Comme conclusion on a établi le profil de l'élève universitaire du grade en éducation par rapport aux considérations qui va vers son évaluation. De cette manière, à partir de la connaissance de ce point de départ on pourrait établir les lignes d'action et d'investigation pour contribuer à l'amélioration de l'étape d'enseignement, en cherchant toujours l'excellence universitaire.

Mots clés : attentes et attributions des étudiants, évaluation dans l'université.

INTRODUCCION

A. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA: CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN

- **Novedad, relevancia y oportunidad del tema**

Nos tenemos que remontar a hace doscientos años, para ver los comienzos de colaboración científica, como un principio de una Europa unida y se insistía en la necesidad de construir un espacio común de convivencia y cooperación política y económica. Se apostaba por una Europa de la Educación y la Ciencia, más o menos lejana.

La Declaración de la Sorbona es el punto de partida para el diseño de un nuevo sistema de Educación Superior Europeo, era necesario, como comenta Salaburu (2007, 20) *hacer algo nuevo y vigoroso que atajase los problemas seculares de las universidades europeas y su pérdida de atractivo respecto a las instituciones de educación superior norteamericanas*. Veintinueve países europeos suscribieron los acuerdos de Bolonia, en 1999, que permitieron la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Hasta ese momento los datos estadísticos que se manejan, constatan la mayor movilidad de alumnos universitarios europeas a universidades e instituciones superiores norteamericanas y, el 40% de los alumnos eran de China, Japón, India y Corea del Sur.

Es en Lisboa en el año 2000, cuando se dice de forma clara y nítida que el futuro de la Unión Europea está basado en el conocimiento y la “llave del tesoro” hay que buscarla en los campus universitarios.

Necesitamos trazar un camino que nos lleve a descubrir ese “tesoro”, y en ocasiones, tendremos que mirar, por una parte, hacia las instituciones superiores norteamericanas para aprender de sus éxitos y de sus buenas prácticas, y por otra, reflexionar sobre el propio desarrollo de nuestras universidades a nivel europeo, ver nuestros puntos fuertes y débiles, así como las fortalezas y oportunidades.

Tres fueron los objetivos que se propusieron en Lisboa: garantizar que las universidades europeas dispongan de recursos suficientes y duraderos y los utilicen eficientemente, reforzar su excelencia, tanto en materia de investigación como de enseñanza, concretamente mediante la creación de redes y lograr una mayor apertura de las universidades hacia el exterior e incrementar su atractivo a escala internacional.

El primero de los objetivos nos lleva a pensar que es cuestión económica, si bien no podemos olvidarnos de los recursos humanos, lo que entronca con tener un buen conocimiento de los propios recursos, es decir, del capital humano que forma parte de la Universidad.

Respecto a reforzar la excelencia, en investigación y docencia, hemos de comentar que el conocimiento de los recursos y de los resultados, nos pueden permitir proponer y ejecutar acciones de mejora continua para llegar a las mejores cotas de excelencia. La creación y uso de redes, indudablemente, hacen más eficaz y eficiente la docencia e investigación, así como facilitan la comunicación y acercan a profesores y alumnos.

Una universidad puede ser más atractiva, y por lo tanto, tener un mayor índice de proyección internacional, si los resultados de sus investigaciones y los propios alumnos muestran la coherencia y excelencia en todos y cada uno de los ámbitos en los que trabaje. Defendemos la Universidad europea, y por ello hay que buscar la raíz de sus males, y proponer soluciones que los eliminen aprendiendo de las vivencias de otras. Los europeos nos podemos sentir orgullosos de la riqueza cultural y humana que proviene de la diversidad y esta pluralidad, aunque preferida puede conllevar inconvenientes y necesidad de sacar a la luz nuestras deficiencias. Nos sumamos a las palabras de Andreas Schleicher, responsable del Informe PISA, que decía «la educación es la clave del éxito europeo».

Se constata la necesidad de hacer cambios de gran calado, a nivel europeo, para pulir defectos que se hacen evidentes, ya que estudiantes de Oxford y Cambridge desean marcharse a las buenas universidades norteamericanas y, sólo el 10% son aceptados, y esto se recudece en otros países como Alemania, Italia y España. En algunos países europeos existen pequeñas parcelas de excelencia y no nos acaban de ver con buenos ojos, en el resto del mundo.

La Universidad de Burgos, con larga trayectoria en la formación de Maestros, en el curso académico 2010/2011 implanta los estudios de Grado, y consideramos importante hacer seguimiento de su proceso de implementación, que en este caso se refiere a las expectativas y atribuciones de los alumnos hacia su evaluación, para realizar los ajustes necesarios en todo lo que se pueda derivar y estar relacionado con los resultados y conclusiones, en definitiva, es poner un granito de arena en un contexto tan complejo, cuya finalidad es conseguir los mayores grados de satisfacción y excelencia.

• Interés personal

Mi interés por investigar aspectos relacionados con la evaluación de los alumnos es remoto, si bien, desde el momento en que me integro en la docencia universitaria y tengo una relación más directa con el estudiante, es cuando me comentan diferentes cosas, desde distintas vertientes y hace que me cuestione cuales son las expectativas de los alumnos que están cursando los estudios de Grado de Maestro de Educación Primaria y de Maestro de Educación Infantil.

Los futuros maestros van a transmitir valores y actitudes que los alumnos van integrando, y consideramos importante tener un conocimiento de sus propios puntos de partida, es decir, con lo que esperan hacia sus logros académicos que, sin lugar a dudas, es un buen barómetro, en la mayoría de los casos, de su propio proceso de aprendizaje.

Así mismo, me motivó el propio proceso de cambio y renovación pedagógica que implica el Espacio Europeo de Educación Superior y, por medio del estudio que presentamos, poder aportar datos para la reflexión y consiguiente toma de decisiones.

Los estudios encontrados, en aspectos relacionados con las expectativas y atribuciones, generalmente, no estaban contextualizados en el ámbito universitario y, si lo estaban, eran anteriores a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Un aspecto importante en gestión de calidad es que el alumno es nuestro cliente y, como tal, hemos de intentar conocer al máximo y, muy importante, no

defraudarle, es decir, cumplir sus expectativas, por lo tanto, es un buen punto de partida. En la medida que se produzcan ajustes, es probable que las propias expectativas y atribuciones hacia su evaluación, cambien, por lo que el proceso es dinámico como lo es el proceso de enseñanza aprendizaje.

- **Interés institucional**

A este interés particular se une una motivación que trasciende mis deseos personales y que se encuadra dentro de aportar datos en relación al mayor conocimiento de los alumnos, a la propia praxis y a la organización, en general.

La experiencia práctica de un camino recorrido, con este punto de partida, estamos en un momento idóneo, para sugerir ampliar la investigación a otras Universidades que quieran abordar investigaciones en esta línea, por lo que la Universidad de Burgos puede ser referente en el estudio sobre expectativas y atribuciones.

- **Disponibilidad de datos**

El formar parte del equipo docente de la Universidad de Burgos e impartir clase en alguno de los grados, tanto de la muestra piloto como de la muestra definitiva, me ha permitido la toma de datos.

Es de rigor mencionar la inestimable ayuda de otros profesores de los grados que han aportado otros datos complementarios, así como al Servicio Informático de la Universidad (SIUBU).

B. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

Nuestro objetivo principal es mostrar el perfil del alumnado universitario de los grados de Maestro, en relación a las expectativas y atribuciones hacia su evaluación.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- a) Describir las características que definen al alumno universitario que realiza los estudios de Grado de Maestro en la Universidad de Burgos.
- b) Elaborar y validar un cuestionario para medida y recogida de datos de expectativas, atribuciones y actitudes hacia la evaluación.
- c) Valorar el grado de autoexpectativa que los alumnos muestran hacia su evaluación.
- d) Analizar las diferencias existentes en cuanto a la valoración de los estudiantes, hacia de los procedimientos de evaluación.
- e) Conocer el grado de atribución causal hacia su evaluación del alumno de grado de Maestro.
- f) Descubrir diferencias en cuanto a las expectativas y atribuciones de evaluación, los grados implicados en la formación de maestros de la UBU.

Para la consecución de estos objetivos, hemos realizado el siguiente recorrido: nuestro punto de partida con el Capítulo 1 es una breve contextualización de la Educación Superior, para llegar al siglo XIX en el que legislativamente aparece la Enseñanza Universitaria y, tras un repaso de las principales Leyes de Educación, recabamos en la legislación universitaria nacional y en la Universidad de Burgos.

A continuación, en el Capítulo 2, presentamos de manera sintética la evaluación, aspectos que la dificultan, leyes que la regulan en ámbito universitario y en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El proceso de expectativas y atribuciones se trata en el Capítulo 3, en el que las diferentes teorías nos proporcionan los avances de estos constructos tan complejos y cambiantes como los propios alumnos.

El siguiente capítulo, el Capítulo 4, es una explicación minuciosa del diseño de investigación, de los constructos, de las variables y de la muestra. Se detallan los objetivos e hipótesis a contrastar.

El estudio exploratorio, que configura el Capítulo 5, determina y muestra la construcción del cuestionario EXPUNI, como instrumento de recogida de datos, que consta de dos partes claramente diferenciadas y, la segunda, se ajusta a una escala tipo Likert. Se siguen todos los pasos del proceso para la construcción de la escala, desde la preparación de los ítems hasta la evaluación de la escala definitiva por medio de los coeficientes de fiabilidad y validez.

El programa *Statistical Package for the Social Sciences 18*, SPSS, nos permite realizar los cálculos matemáticos y estadísticos, tanto para la validación del instrumento con el análisis factorial como para fiabilidad con alfa de Cronbach.

Tras la aplicación del cuestionario EXPUNI al finalizar el primer semestre del curso 2011/2012, a una muestra de 422 alumnos de los grados de Maestro de Educación Primaria y de Maestro de Educación Infantil, el Capítulo 6, recoge el resultado del tratamiento estadístico de los datos que nos van configurando el perfil del alumno, en lo relativo a las expectativas y atribuciones hacia su evaluación. Se exponen los porcentajes de todos los ítems del cuestionario, agrupados en sus diferentes dimensiones, por lo que las variables son: demográficas, identificativas, atribuciones causales externas e internas, autoexpectativa y autoconcepto, y actitud hacia la evaluación. Hemos considerado importante, la relación entre algunas variables (curso y grado) y las diferentes dimensiones en cuanto que nos proporcionan datos con diferencias significativas que ayudan a matizar el citado perfil.

Finalmente en el Capítulo 7, presentamos las principales conclusiones del estudio realizado, con una valoración crítica de las limitaciones del mismo. También proponemos nuevas líneas de investigación para el futuro, puesto que esta investigación, no deja de ser un punto de partida para otros estudios en el contexto universitario.

.....se hace referencia a los "stakeholders", a todos aquellos que están implicados, de una u otra forma, en los asuntos universitarios.

A. Pulido

A mis compañeros del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Burgos

Capítulo 1

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dedicamos este primer capítulo a realizar un rápido viaje por el pasado hasta el presente de la universidad, a escala europea y española. Es importante que seamos conscientes de que ni existe ni ha existido una Universidad única e inmutable a través del tiempo y del espacio. Cuando hablamos de “Universidad”, en palabras de Pulido (2009, 32), estamos refiriéndonos a realidades muy diferentes y, por tanto, muchas generalizaciones y juicios de valor pueden resultar equívocas si no injustas.

Es destacable que Universidad y Educación Superior van de la mano y se fusionan, en muchos momentos históricos y que, en otros, la primera está dentro de la segunda o, como en los inicios, sólo podemos hablar de Educación Superior.

Hemos de adentrarnos en la Historia de la Educación para encontrar datos e investigaciones que nos indiquen el desarrollo y evolución de la Educación Superior. Señalamos, de manera sucinta, momentos y datos recabados de diferentes textos especialistas en la materia que nos muestran la influencia de las diferentes culturas en los países por los que han pasado o en los que han permanecido algún tiempo.

1.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA EDAD ANTIGUA Y MEDIEVAL

En el siglo IV a.C., ya se habían formado importantes sistemas educativos, especializados y organizados, en las sociedades que estaban ubicadas en la región del Nilo, en las que se conocía la agricultura y la vida urbana. Los principios

y estructuras educativas que fueron desarrollando, en algunos casos, han perdurado durante mucho tiempo.

Entre estas sociedades destacamos a Egipto, India, China, Israel, Esparta y Atenas, en donde la educación y la enseñanza fueron adquiriendo características diferenciales y básicas que comentamos a continuación:

- **Egipto:** la educación era práctica y profesional para la mayor parte de la población, por lo tanto se ofrecía especialización profesional hacia el trabajo manual. La educación superior estaba reservada para los hijos de los médicos, arquitectos, etc..., en la que se les preparaba para heredar el oficio de sus padres y para ocupar puestos importantes en la administración.
- **India:** el sistema educativo tenía como objetivo conservar las castas, la gran división social. Cada casta tenía un tipo particular de educación que les preparaba para ocupar los roles que les correspondía por la casta a la que pertenecían. Sólo tenían derecho a la educación superior los sacerdotes y los brahmanes. En general, se fomenta la *actitud contemplativa*, es decir, la despreocupación por los resultados de la acción y la creatividad de las gentes.
- **China:** lo que caracteriza su sistema educativo es la tradición. Respeto profundo de la familia y del Estado, las ideas de la tradición y de las costumbres, el formalismo y el culto a los muertos, es lo que inspira toda la educación de los niños, tanto en el ámbito de la familia como en la escuela.
- **Israel:** se da gran importancia a la educación, por encima de la religión. En la actualidad el sistema educativo está muy desarrollado siendo, en educación superior, uno de los países que imparten cursos de postgrado altamente especializados.
- **Esparta:** es un ejemplo de educación cívica y militar. Lo más importante es la patria, por encima de la familia y de otras consideraciones sociales. El Estado tiene la responsabilidad en la educación de los ciudadanos. Se sometía al ciudadano al interés colectivo. Había un grupo de ciudadanos privilegiados, cuya educación era la de formar soldados fuertes, obedientes a la ley y devotos de la patria, que era la aristocracia.
- **Atenas:** se permite desarrollar libremente las capacidades, aunque subordinado a los intereses del Estado. La enseñanza se orienta al bienestar y felicidad material y espiritual, así el ideal es el hombre bello y bueno. Es una educación humanista.

En esta etapa Antigua, en Europa y más concretamente en España, el paso al *grammaticus* era para un número de jóvenes más restringido, de las clases mejor situadas. La finalidad de este segundo nivel de educación, consistía en ir proporcionando al alumno conocimientos de todo tipo: literarios, históricos,

geográficos, musicales, de astronomía, filosóficos, etc., en conexión con los textos leídos y comentados en la clase. Se iniciaba el aprendizaje del griego por la lectura de Homero y Virgilio.

Los alumnos aprendían el texto, con las correcciones pertinentes, de memoria a través de su lectura y recitado y con la explicación pertinente. El alumno, tras la discusión posterior debía formar un juicio global el texto propuesto. No había materia concreta para explicaciones y metodologías específicas.

El *grammaticus* presentaba a los alumnos una materia y, en función de sus necesidades, podía recurrir a una de ellas o a todas.

En Roma, último peldaño de la educación era la enseñanza del *rhetor*, que perseguía formar el orador perfecto, ya que le daba la oportunidad de aspirar a todas las posibilidades de ascenso en el orden político, militar y social. Los cargos públicos necesitaban tener, de modo imprescindible, capacidad de bien hablar, de forma hermosa y persuasiva. Lo importante era impresionar al auditorio para que le apoyase como candidato a cargo público.

La escuela en España, en la época de los romanos era similar a la de Roma, tal y como apuntan diferentes textos literarios. Las gentes poderosas y más ricas procuraban la educación de los hijos en el seno de la familia con un pedagogo al frente, generalmente un esclavo o liberto de origen griego, que ponía su dedicación al servicio de los miembros de esta comunidad familiar.

Los datos que se han conservado, referentes a España, nos permiten creer que en ella llegaron a existir en alguna medida todos los grados de esta escuela de la metrópoli. Quintiliano, planifica los pasos por los que debe avanzar la educación en su totalidad, desde el nacimiento del niño hasta su formación como orador perfecto.

En el siglo VII, la *estructura académica* mantenía los tradicionales niveles educativos, común a todas las escuelas monásticas hispanas, con la enseñanza de las primeras letras para los niños donados, cantores y otros niños externos, a veces hijos de los reyes y de los nobles.

En lo relacionado con los estudios superiores, según relatos históricos, era el salterio, cómputo eclesiástico, la Biblia y algunos conocimientos de farmacopea, ornitología y astrología, los que configuran estos estudios.

Amador de los Ríos (1992), señala en un artículo sobre la educación de las clases privilegiadas en España, que las *escuelas palatinas y militares* son instituciones pedagógicas para la formación de representantes del poder y del gobierno en la

etapa visigótica. En sus investigaciones, como historiador, argumenta que los conocimientos y escritos sobre literatura astronómica o ciencias naturales de Sisebuto, los trabajos sobre historia de Sisenando, la actividad jurídica de Chindasvinto o los conocimientos sociológicos de Wamba, sin llegar a ninguna originalidad o profundización, suponen un aprendizaje sistemático y organizado, lo mismo que lo poseían los nobles, y luego obispos, Juan Biclarense, Masona o Fructuoso, antes de ir a las escuelas episcopales para su definitiva formación eclesiástica, de la misma manera que lo demuestran los condes Braulio, político y guerrero, al disertar sobre teología o literatura, y Lorenzo, que manejaba los *Comentarios al Apocalipsis de Apringio de Beja*. Además, el generoso mecenazgo de los reyes sobre la cultura, la preocupación intelectual de un buen sector de la nobleza, los conocimientos político-jurídicos de los consejeros del Aula Regia tienen una mejor explicación en un sistema institucionalizado de las enseñanzas.

Las escuelas palatinas visigóticas, sobre las que se encuentran claras alusiones en los escritos literarios y jurídicos, exigían para un funcionamiento elemental la acción de un maestro experimentado sobre los infantes reales, acompañados y motivados por un pequeño grupo selecto de niños de la más alta nobleza en alguna de las dependencias de palacio.

1.1.1. LAS ESCUELAS MONÁSTICAS Y EPISCOPALES

El maestro o prepósito había de ser un hombre ejemplar y bien preparado científicamente porque su tarea era formar (*nutrire* > alimentar) y enseñar: «que sea prudente en sus palabras y rico en ciencia». En casos muy concretos era la intervención del Obispo o del Abad quién desarrollaba esta tarea.

En cuanto a los alumnos, existía una comunidad escolar menor en la que se formaban los *donados u oblatos*, niños ofrecidos al templo por sus padres, que al cumplir los dieciocho años, habían de decidir si abandonaban el claustro o se integraban en una comunidad superior de clérigos marcados ya por la tonsura. En un claustro menor, se podían integrar a alumnos externos y a los judíos y arrianos, como comenta Pérez de Urbél.

En la escuela episcopal de Palencia, vivían *studentes concurrentes* en régimen de internado, en habitaciones individuales con sirvientes *puericelluli* que los atendían, y otros pensionistas *sumptores* que se alimentaban por propia cuenta, pero otros alumnos eran temporeros.

El *lugar* donde vivían los alumnos era siempre una *possessio ecclesiae* o la *domus ecclesiae* o *domus episcopio*. Las escuelas menores (*conclavis atrü*) situadas en el atrio o claustro como anticipo del patio de las escuelas de las universidades clásicas, y las aulas superiores (*conclavis episcopi*) junto al maestro más cualificado.

El *reglamento-horario* para el aprendizaje, el estudio y la lectura aparece suficientemente en todas las reglas. Casi todas, como la de Fructuoso, distinguen entre horario de verano y de invierno en relación con las horas canónica.

El *programa curricular* abarcaba en estas escuelas los distintos niveles académicos:

- Alfabetización o *litteratio* o aprendizaje de las primeras letras (leer, escribir y calcular) considerada como una disciplina elemental por Isidoro de Sevilla.
- Los *siete saberes* o *artes liberales*, desarrollados en el *trivium* humanístico, a modo de enseñanza media elemental, con las disciplinas de la Gramática, la Retórica y la Lógica, y en el *quadrivium*, «como ciencia que expresa una cantidad abstracta», con carácter más científico y como enseñanza media superior, con la Aritmética, Geometría, Astronomía y Música.
- Para el ciclo superior, el clérigo que recibía con la ordenación de mano de su obispo el *liber manualis*, debería saber salterio, cánticos, himnos y el ritual.

Metodológicamente la enseñanza es oral en la escuela, con un sistema de preguntas y respuestas, atendiendo a la edad y al aprovechamiento de los alumnos. Es propio de la época dar importancia a la memoria, aprender cantando y a los ejercicios mnemotécnicos de retención.

Pasados los primeros años los alumnos desarrollan la "*lectio*" o lectura de texto la interpretación de textos "*quaestio*" o comentario del mismo y las disputas "*disputatio*" entre unos y otros y de ellos con los maestros sobre las materias que les explicaban.

La *biblioteca* y el *escritorio* son *apoyos pedagógicos* básicos para entender el funcionamiento de las escuelas.

1.1.2. EDUCACIÓN EN EL ISLAM

Hemos de hacer referencia a la Educación en la época en que España estaba habitada y confluían diferentes culturas: hispanos, islamistas y judíos.

En el siglo X los andalusíes se dieron cuenta que el único modo de ascender de posición económica y social, era el estudio, que les permitía entrar en la escala del funcionariado y alcanzar cargos más altos de la administración.

Surge una gran demanda de escuelas que debían proporcionar alumnos con una buena caligrafía, ya que este era el requisito imprescindible para conseguir el deseado ascenso.

Para llegar a la segunda enseñanza, lo primero era el aprendizaje de las ciencias árabes (*El Corán*, sus comentarios, gramática, etc.), para posteriormente proseguir, voluntariamente, los estudios en la aritmética, la poesía, la historia de la Arabia preislámica, etc. equivalía a nuestro bachillerato y primer y segundo ciclo universitarios.

La memoria y fuertes estrategias nemotécnicas eran requisitos indispensables para hacer carrera.

1.1.3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA COMUNIDAD JUDÍA

En el siglo XIV, se encuentran sociedades organizadas denominadas «Sociedad del Talmud y de la Torah» (*Ifebrat Talmud Torah*) que ayudan a mantener el estudio de la *Torah*.

La academia (*Yeshibah*) era el centro de los estudios superiores, y suponía el punto más alto de la pirámide educacional.

Los Rabinos en cada comunidad, los profesores de las academias y todos los maestros, formaban la clase intelectual dedicada a los estudios hebraicos y se dedicaban a la docencia como vocación. No debían de ser ricos, sino que la ley judía les libraba de las cargas comunales, ya que eran considerados como los pilares de la vida religiosa de la comunidad. Dicha exención era admitida por la comunidad con agrado, frente a la de los magnates de la corte o de los judíos más ricos.

La escuela superior estaba dominada por la personalidad del maestro, que era el jefe indiscutido. La categoría de cada escuela dependía del prestigio de su maestro principal, quien se encargaba de las sesiones de la *Bet-ha-Midrás*, que solía ser un edificio aparte, construido con fondos comunales, con dos pisos, el uno empleado para las clases y el otro para conferencias públicas.

Con frecuencia, las clases de estos estudios superiores se daban en *Midrás que era* un edificio adjunto a la sinagoga.

La mayor expectativa de un alumno era la de asemejarse a su maestro en el espíritu científico y en el religioso.

El discípulo aventajado (*Talmid hakam*) era la persona cuya vocación de por vida era el estudio de la Ley (Torah); había hecho del estudio de la Ley su ocupación permanente, aun cuando tuviese un oficio temporal para lucrarse su sustento, como comenta Delgado (1992, 273). Su ocupación era meditar y procurarse su sustento con otra ocupación o trabajo, no podía estar ocioso y cuando terminaba su trabajo debía volver a la escuela.

El alumno aventajado, con categoría de rabino, debía practicar y predicar la nobleza, así como había de tener buena e impecable reputación ante los compañeros. Era representante de la majestad de la Torah en medio de la comunidad, con especial reverencia, y capacidad de excomunión si le insultasen o atentasen contra su honor.

1.1.4. NACIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD

Las primeras universidades europeas se establecen a finales del siglo XI, exceptuando Grecia y Roma, se considera a la Universidad de Bolonia la más antigua (1088), seguida por Oxford (1096) y París (1175). En España, los inicios se sitúan en las Universidades de Palencia (1212) y Salamanca (1218). No podemos dejar de mencionar a las culturas milenarias como China, Persia, el Imperio Árabe o India.

La evolución de los contenidos de las enseñanzas, que se proporcionaba en las escuelas catedralicias implica una transformación y una orientación hacia un nuevo modelo de organización educativa, lo que marca el nacimiento de la Universidad.

Cortina (2005, 7), al hablar de la misión de la Universidad, expone que el nombre «*universitas*» se refería entonces a la totalidad de cosas o personas que componen un conjunto, a diferencia de cada una de las cosas o de las personas, tomada individualmente. Así aparece en la oposición establecida por el Digesto romano entre la *universitas* (la totalidad) y los *singuli* (los individuos), de suerte que Cicerón hablaba de «*universitas rerum*», al referirse a la totalidad de las cosas que componen el universo, y de «*universitas generis humani*», al referirse a la totalidad de las personas que constituyen la humanidad en su conjunto a través del espacio y el tiempo.

En el mundo medieval el término «*universitas*» se refiere a una corporación en su conjunto, a los miembros de un grupo, en tanto que formando un cuerpo colectivo, no «*singuli ut singuli*», junto con sus derechos. De ahí que se hable de «*universitas civium*», es decir, del conjunto de ciudadanos de una ciudad junto con sus derechos, o de «*universitas mercatorum*» para designar a la corporación de los mercaderes junto con sus privilegios.

A partir del siglo XII se van formando las universidades como conjuntos de escuelas en que se congregan maestros y estudiantes, tomando la iniciativa unos u otros, según los casos: en ocasiones los discípulos buscan y eligen a sus maestros, como ocurrió en Bolonia (*universitas scholarium*), otras veces son los maestros los que se reúnen y se ponen a disposición de los discípulos, como fue el caso de París (*universitas magistrorum*).

Iyanga (2000, 37), en *Historia de la Universidad en Europa*, comenta que la nueva institución docente superior recibió más de una denominación al ser creada, y también con diferentes referencias.

Inicialmente, se denominó, *studium*, *studium generale* o *studium particulare*.

- Primero haciendo referencia a un *establecimiento general* para todos los estudiantes preparados, sin distinción de nacionalidad.
- Posteriormente, indicaría el conjunto de ciencias, conjunto general o *universal* del saber.

Es conveniente matizar que el *studium* podía ser *generale* o *particulare*.

El "particulare" no tenía carácter universitario; cuando el "generale" podía serlo o no, ya que esto dependía de la realidad a que se refería la denominación de general, estaba abierto para todos y si en él se podía conseguir la *licentia ubique docendi*, entonces tenía verdadero carácter universitario. Por otra parte, el estudio interno de una orden religiosa, de un municipio, de una catedral, etc. no eran universitarios, por carecer de las dos características señaladas.

Por otro lado, el modelo de la nueva organización fueron los gremios y cofradías medievales; de ellos poco a poco maestros completamente desconocidos empezaron a imitar en algunas catedrales la práctica de los gremios y a organizarse ellos mismos corporativamente, en lo que en latín medieval dieron en llamar *universitates* y su singular es *universitas*. Cuya intención era, probablemente, la de regularizar la enseñanza y asegurar el mantenimiento de niveles adecuados por parte de quienes aspiraran a ser admitidos en la sociedad de maestros.

La “universidad” de maestros y escolares se establece para enseñar a los nuevos aprendices los principios del saber de la época, principalmente derecho, teología y filosofía. A los escolares habilitados se les concede la licencia (*licentia docendi*) para ejercer su oficio de maestro.

Dadas las características de la época y las enseñanzas impartidas, los escolares habituales eran los seguidores de una carrera eclesiástica o de la incipiente burocracia real. De hecho las universidades se promueven, en general, por la Iglesia o por el Rey. La “*licencia*”, por tanto, tiene validez en todos los territorios del monarca o incluso para toda la Cristiandad, si recibe la bula Papal.

Alfonso X el Sabio, a mediados del siglo XII, incluía en el *Libro de las Leyes o Partidas* una referencia similar al “*studium*” como unión de enseñantes y alumnos para transmitir conocimientos.

Definición de vida universitaria por parte de Alfonso X el sabio, aborda el ordenamiento jurídico de la vida universitaria y comienza por definir el Estudio General como «*Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algunt lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes*».

Las nuevas universidades siguen con su dependencia de la Iglesia y del patrocinio real. Mayoritariamente responden a una organización en que predomina la corporación de profesores respecto a una todavía reducida, aunque creciente, comunidad de estudiantes, muchos de ellos becados y procedentes de familias nobles (colegio-universidad) o bien establecidas aprovechando una comunidad religiosa previa (convento-universidad).

El “catedrático” era el profesor responsable de la docencia al más alto nivel y haciendo uso del origen de las escuelas catedralicias, rememora el lugar de honor que ocupan los obispos en sus “catedrales”.

Las distintas universidades eran valoradas en forma muy diferente, así, Bolonia o París eran destino de privilegio, para juristas y teólogos, respectivamente. En la Universidad de la Sorbona se daba relevancia a: la “libertad de cátedra”, la

autonomía universitaria y la participación de los alumnos en los procesos de enseñanza.

Poco a poco las universidades se hacen más abiertas y menos dependientes del poder eclesiástico o real, si bien en España hubo un periodo en que se prohibió a los españoles estudiar en universidades extranjeras y en que la Inquisición vigilaba lecturas y controlaba a los catedráticos más independientes del poder.

La Ilustración sustituye el monopolio de los “colegiales”, es decir, los estudiantes becados, pertenecientes a las clases más pudientes y que residen los colegios mayores a muy bajo coste, por los “*manteistas*”, que son de clase media y viven en casas particulares y visten el *manteo* o capa larga con cuello.

Para todos los estudiantes, con las expectativas de alcanzar los mejores puestos de la Iglesia y de la Administración Pública, era la Universidad la oportunidad.

Los grupos de maestros, que atraían estudiantes de todas partes, terminaron por formar corporaciones –gremios de maestros y discípulos, en la sociedad europea bajo medieval que presenció el renacimiento de las ciudades. Dichas corporaciones obtuvieron dotaciones y beneficios de reyes, obispos o papas. Recibieron los títulos de *Universitas magistrorum et scholarium*, es decir, corporaciones dotadas de autonomía, de la posibilidad de tener sus propios reglamentos y estatutos como manifestación de su capacidad de autocontrol. Esta capacidad fue reconocida desde fuera a través de la tutela papal mediante la promulgación de la autonomía universitaria con la bula de Gregario IX, considerada como la Carta Magna de autonomía universitaria.

Cada Universidad era una federación de escuelas, agrupadas en cuatro Facultades (artes, teología, derecho y medicina) en la cual maestros y discípulos estaban distribuidos por «naciones». Las tres primeras universidades son: Salerno para los estudios de medicina, Bolonia para el estudio del derecho y París sede de la teología.

La Universidad nació, como una institución orientada a la producción de hegemonía, formando a los dirigentes, a través de la transmisión de un saber acumulado que permitía la capacitación, pues estaba relacionado con los avances en el plano intelectual que provenían de una época pasada sea el derecho romano, la historia y la filosofía griega o la medicina árabe. La Universidad medieval estaba formada por unas pocas «escuelas técnicas superiores profesionales», corporativas o de gremio (Galcerán, 2003).

Con el advenimiento de la modernidad y el Renacimiento tuvo lugar la revalorización de los saberes clásicos y el nacimiento de los estados modernos, generando un aumento del número de universidades que fueron demandadas

como centros de formación de cuadros de las recién nacidas burocracias estatales. Las universidades también se convirtieron en centros de debate y reelaboración teológica en el contexto de los movimientos de reforma y contrarreforma cristiana. La difusión del mercantilismo creó nuevas demandas formativas al calor de la expansión económica y la extensión del espacio geográfico de actuación.

Iyaga (2000, 41) señala como antecedentes organizativos de la Universidad de la Edad Media, a la Academia de Platón, de Aristóteles, a la Biblioteca de Alejandría y al Ateneo de Roma. Destaca, el autor, unos caracteres originales que la diferencian de otras instituciones de estudios superiores que le precedieron, tanto en la cultura clásica, como en el ámbito cristiano, ya que ninguna de estas instituciones que la precedieron tuvo en su organización las siguientes notas específicas esenciales y características:

- **Corporatividad:** de personas dedicadas a los estudios, una asociación de maestros y escolares al modo de los gremios artesanos de la época; pretendiendo la defensa del grupo, la formación, la sistematización del saber y la investigación. Existieron dos tipos de agrupaciones: la *vertical*, formada por alumnos y profesores, como la Universidad de París, y horizontal, integrada sólo de alumnos, tal fue el caso de la Universidad de Bolonia.
- **Autonomía:** tanto en el aspecto académico como en el jurídico y en el administrativo. Sólo, en última instancia, dependían del Papa como suprema autoridad doctrinal y jurídica; las jurisdicciones religiosa o civil pueden intervenir para los casos de conceder privilegios.
- **Universalidad:** se produce una unificación política e intelectual, derivada de la mentalidad cristiana, cuyos elementos esenciales son:
 - Los maestros y estudiantes tenían carácter “supranacional”. Se trasladaban de una Universidad a otra, por lo que el conocimiento (el saber) era itinerante.
 - Dentro de un centro se agrupaban por nacionalidades.
 - Intercambio de profesores entre Universidades.
 - El latín como lengua vehicular.
 - Validez de los títulos para todas las Universidades y naciones.
 - Semejanza en metodologías y contenidos.
 - El saber es un concepto universal.

1.1.5. ALFONSO X EL SABIO Y LA UNIVERSIDAD

Alfonso X el Sabio describe, en un primer ensayo de **facultades académicas** para los Estudios generales, como más importantes, el ciclo del *Trivium*, a modo de un bachillerato elemental, de orientación humanística, y el ciclo del *Quadrivium*, como una enseñanza media superior, de carácter científico, para ascender a las enseñanzas superiores del derecho civil y canónico.

La **duración de los estudios** en cada Facultad, se extendía a cuatro o cinco cursos lectivos que, en los notarios y otros juristas para la administración pública en España como licenciados in *utroque jure*, se extendía a 10. Los datos investigados corresponden al siglo XV.

El **régimen horario** de cada jornada estaba en relación con las horas canónicas o conventuales. Como *Ratio Studiorum* universitario de la Edad Media llegó a prevalecer el propuesto en el *Metalogicon* de Juan de Salisbury. Los días lectivos, de vacaciones y festivos estaban condicionados y determinados por el santoral de las localidades y diócesis de cada centro universitario. La fiesta de San Lucas se mantenía como fija para comenzar los estudios y la de San Juan para terminarlos. Por otro lado, los **libros de texto** están formados por documentación muy dispersa.

A nivel de **metodología y técnicas de enseñanza**, se comenzaba por la *lectio*, o lectura de textos, a la que seguía la *expositio*, o comentario en triple vertiente de la *lillera*, *sensus et sententia*, que se manifestaba en forma de glosa. Esto llevaba a la *questio*, o planteamiento de preguntas, sobre las que versaba la *disputatio*, *collatio* o *controversia*. Finalmente se aplicaba la *probatio ex sensu communi, ex auctoritate aut ex raliione*. Se produjeron publicaciones manuales para los estudiantes como las *Quaestiones Disputatae*, las *Collationes* o los *Quodlibetales*.

La **evaluación**, se requería la asistencia, sin que pudiéramos constatar un sistema de *evaluación periódica* o anual de los cursos. Ocasionalmente se vigilaba y anotaba la asistencia de los alumnos y con ello, los bedeles podían reflejar que el estudiante «cursaba» hasta que al final de los años de cada Facultad. Si se accedía al examen de grados en la modalidad de bachiller, maestro, licenciado o doctor, título este que inicialmente se refería solamente a los juristas. El examen de los grados correspondía en principio a un claustro no muy perfilado en las Partidas de Alfonso X el Sabio. Se otorga al canciller la facultad de poder de dar los grados. Debía ser gratuito. Se planteaba el problema de la *licentia docendi*, que no significaba necesariamente un reconocimiento de la idoneidad para la cátedra, sino la simple autorización para hacerlo basada más en calidad moral o en otras cualidades, no siempre en relación con la buena preparación intelectual.

1.1.6. EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE LA EDAD MEDIA

El término común de estudiantes es aplicado a los jóvenes que accedían a las universidades. Hemos de destacar:

- La mayor parte de los estudiantes eran clérigos.
- La documentación sobre estudiantado existente en España procede, casi siempre, de permisos de salida para estudios desde las catedrales o de nombres de clérigos consignados en los rótulos en expectativa de prebendas beneficiales, tiene un origen diocesano y se refiere al estudiante pobre o necesitado de ayuda. Por la ausencia total de libros o registros de inscripciones o matrículas, no figuran los nombres de estudiantes de la nobleza o clases acomodadas.
- El nombre de «clérigo» como joven seleccionado, marcado por la tonsura de pelo, el hábito talar y la obediencia a su obispo diocesano, y el aspecto académico. Por otra parte, el término «escolar» se deja para los que accedían a las lecciones impartidas en las aulas universitarias o escuelas.
- El perfil psicológico o social del estudiante medieval, es sacado de la poesía de la época que era trovadora y, se le señala como jugador, pendenciero, amante del vino y de las mujeres, pedigüeño, mendicante y vagamundo, burlón y desacralizador.
- Un buen número de alumnos estaban motivados por las expectativas en la carrera eclesiástica o por el afán de cambiar su *status social*, por lo que su estudio y dedicación eran buenos. Así mismo, hay que contar con otros grupos de escolares, quienes por un compromiso serio con el estudio y la cultura presumiblemente serían estudiantes laboriosos y ávidos de los saberes.
- Los cursos académicos y los ciclos de estudios no tenían la rigidez de hoy. Se estima que una vez que los alumnos realizan la preparación gramatical, que finaliza sobre los quince o dieciséis años, podrían iniciar los estudios de las facultades superiores.
- Se observa que el doctor preside, escribe y responde en las consultas, el licenciado desarrolla la docencia en las facultades jurídico-teológicas, el maestro lo hace en artes y medicina y el bachiller se ocupa de las pasantías y regencias, dentro de su situación de profesor en formación y preparación intelectual para grados superiores.
- La selección del profesorado universitario se realizaba, en el mayor número casos, sobre hombres, de entre los miembros de las órdenes religiosas con dedicación docente, que presumiblemente se consideraban preparados.

Para concluir, podemos afirmar, tal y como se ha ido comentando a lo largo de este epígrafe que, es la Iglesia, la que influye y controla el ámbito universitario en la Edad Media.

1.2. HACIA LA UNIVERSIDAD DE NUESTROS DÍAS

En plena época de la Ilustración en España, finales del XVIII, nos encontramos con que Olavide, Campomanes, Jovellanos, entre otros, tratan de introducir nuevas ideas con el fin de promover a la universidades como organismos de progreso científico. A este respecto Feijoo propone pequeños cambios como:

- Acabar con el dictado y sustituirlo por libros de texto.
- Seleccionar a los estudiantes por méritos.
- Instaurar nuevas cátedras para Física, Astronomía o Botánica.

A principios del siglo XIX, se elabora el Plan General de Reforma de la Universidad de Caballero (1807), con dos objetivos centrales:

- 1º) Suprimir algunas pequeñas universidades de difícil mantenimiento (Osma, Baeza, Almagro, Gandía, etc.).
- 2º) Uniformar en el plano académico a las universidades restantes, con reforzamiento del poder del rector y mayor control de calidad, aunque dejando a cada universidad el buscar su propia financiación. En 1807, se pasa de 22 universidades a 10 que, se consideran suficientes para satisfacer la reducida y elitista demanda de estudios superiores.

Poco a poco, se producen nuevas reformas que van definiendo una universidad con fuerte control político y dependencia económica del Estado, que dieron lugar al Plan Calomarde formado por:

- *Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino (1824).*
- *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras del Reino (1825).*
- *Reglamento general de las escuelas de latinidad y colegios de humanidades (1826).*

Las novedades más importantes fueron el establecimiento de la uniformidad de los estudios de todas las universidades y su exhaustiva reglamentación, la centralización de las universidades y la articulación jerárquica del gobierno, la

inspección y la dirección de las escuelas. El rey nombra directamente a los rectores y se crea una Inspección General de la Instrucción Pública.

En 1836 se aprueba el *Plan General de Instrucción Pública conocido como Plan del Duque de Rivas*, con poca vigencia y considerado como un importante antecedente de la Ley Moyano.

1.2.1. LA LEY MOYANO (1857)

La *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857, llamada *Ley Moyano* por ser Claudio Moyano Ministro de Fomento en el momento de su aprobación.

Consta de cuatro secciones:

1º) «**De los estudios**», regula los niveles educativos del sistema:

- primera enseñanza, dividida en **elemental** (obligatoria y gratuita para quien no pueda costearla) y **superior**.
- segunda enseñanza, que comprende seis años de estudios **generales** y estudios de **aplicación** a las profesiones industriales.
- nivel superior, los estudios de las facultades, las enseñanzas **superiores** y las enseñanzas **profesionales**.

2º) «**De los establecimientos de enseñanza**» se regulan los centros de enseñanza públicos y privados.

3º) «**Del profesorado público**», regula la formación inicial, forma de acceso y cuerpos del profesorado de la enseñanza pública.

4º) «**Del gobierno y administración de la instrucción pública**» se establecen tres niveles de administración educativa (central, provincial y local) perfectamente jerarquizados, y se regulan intentos de participación de la sociedad en el asesoramiento a las diversas Administraciones.

Las características fundamentales de esta Ley pueden resumirse en los siguientes términos:

- a) Marcada concepción centralista de la instrucción.
- b) Carácter ecléctico y moderado en la solución de las cuestiones más problemáticas, como eran la intervención de la Iglesia en la enseñanza o el peso de los contenidos científicos en la segunda enseñanza.

- c) Promoción legal y la consolidación de una enseñanza privada, básicamente católica, a nivel primario y secundario.
- d) Incorporación definitiva de los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza postsecundaria.

Los artículos del 80 al 83 de la Ley, recogen aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje:

- Los alumnos tendrán por punto general en todas las carreras dos lecciones diarias a lo menos, y en la segunda enseñanza tres (Art. 80).
- Habrá academias o ejercicios semanales en aquellos estudios en que se juzgue conveniente para el mayor aprovechamiento de los alumnos (Art. 81).
- Se verificarán los exámenes y ejercicios necesarios para obtener los títulos profesionales a que den derecho las carreras que se sigan (Art. 82).
- Los exámenes y ejercicios para obtener grados y títulos serán públicos en todas las enseñanzas (art. 83)

Puede considerarse que la Ley Moyano es un punto de partida y giro hacia la universidad actual.

Se establece una dependencia directa del Gobierno, una financiación pública y un cuerpo de catedráticos funcionarios que se integran en Facultades, inicialmente Filosofía y Letras, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología.

Para estos momentos, a escala mundial, podemos diferenciar tres grandes tipos de universidades:

- 1º) La universidad napoleónica centralizadora y principalmente dedicada a la labor docente.
- 2º) La universidad alemana en búsqueda de la excelencia en la investigación teórica y aplicada.
- 3º) La universidad anglosajona, con diversas variantes de gestión y financiación pública/privada pero con acusada autonomía.

Por su parte, la Institución libre de Enseñanza dirigida por Francisco Giner de los Ríos presenta una visión más europea, secularizada, liberal, humanista y regeneradora de la formación e investigación universitaria.

1.2.2. LA LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA EN LA POSTGUERRA.

En esta época, la universidad española se rigió sucesivamente por tres leyes: la Ley de Ordenación de la Universidad Española de 1943, la Ley sobre Estructura de la Facultades Universitarias y su Profesorado de 1965, y la Ley General de Educación de 1970.

1.1.1.1. Ley de Ordenación de la Universidad Española

En julio de 1943 se promulga la **Ley sobre Ordenación de la Universidad española**, en su preámbulo dice: *“La Universidad que se instaura en la presente Ley nace como corporación a la que el Estado confía una empresa espiritual: la de realizar y orientar las actividades científicas, culturales y educativas de la Nación con la norma de servicio que impone la actual Revolución española. Para desarrollar este concepto, la Ley devuelve a la Universidad la plenitud de sus funciones tradicionales, restaurando, reorganizando o creando los órganos adecuados”*.

En el artículo primero se dice: *“La Universidad española es una corporación de maestros y escolares a la que el Estado encomienda la misión de dar la enseñanza en el grado superior y de educar y formar a la juventud para la vida humana, el cultivo de la ciencia y el ejercicio de la profesión al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de España”*.

Se desea:

- a) Fortalecer la función docente mediante una ordenación de los órganos facultativos, que se amplían con otros nuevos y se completa, sobre todo, la colación de grados con la formación de la profesionalidad, a través de Institutos, Escuelas o cursos facultativos o extrafacultativos, de suerte que los jóvenes universitarios salgan de las aulas, no ya sólo con los conocimientos científicos generales y propios de su Facultad, sino con los más concretos que habilitan para el ejercicio de las diversas actividades profesionales.
- b) Reorganizar la función investigadora, abriendo ancho campo a las Universidades para crear, en torno a las Cátedras y Facultades, núcleos que formen y capaciten a los investigadores en enlace con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- c) Restaurar los Colegios Mayores y patronatos, ceremoniales, emblemas y actos que decoran el honor universitario.
- d) Cumplir la función de difundir la cultura y la misión social.
- e) Quiere que la Universidad sea Católica. Art. 3º *“La Universidad, inspirándose en el sentido católico, consubstancial a la tradición universitaria española, acomodará sus enseñanzas a las del dogma y de la moral católica y a las normas del Derecho canónico vigente”.*

Los órganos de las Universidades están señalados en el artículo trece y son:

- Primero. Facultades universitarias, donde se puede llegar a los grados académicos de Licenciado y Doctor.
- Segundo. Institutos o Escuelas de Formación Profesional e Institutos de Investigación Científica.
- Tercero. Colegios Mayores.
- Cuarto. Secretariado de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión Universitaria.

La Ley, en su artículo dieciocho, expone las normas que organizarán las enseñanzas en la Facultades, entre las que destacamos:

Para el ingreso en cualquier Facultad el candidato deberá estar en posesión del Título de Bachiller y haber cumplido los diez y seis años o cumplirlos dentro del año natural en que se verifique la inscripción.

En casos de estricta necesidad, y a los efectos de orientar a los escolares hacia aquellos estudios en los que las necesidades nacionales requieran mayor número de graduados, el Ministerio de Educación Nacional podrán fijar el número máximo de alumnos que comiencen sus estudios en cada una de las Facultades

Los cursos universitarios comenzarán con un acto solemne de apertura, que se celebrarán el tres de octubre y terminarán el treinta de junio, incluidos los períodos de exámenes.

Las enseñanzas de cada Facultad se organizarán de forma que, durante el año académico, se distribuyan en dos períodos cuatrimestrales; el primero comenzará el cinco de octubre y terminará el catorce de febrero, y el segundo el quince de febrero y el quince de junio.

Los planes de cada Facultad determinarán el número de cuatrimestres de cada disciplina y cuáles de éstos se considerarán formando una unidad a los efectos metodológicos y de profesorado.

El número de cursos que se establezcan para cada enseñanza facultativa tendrá el carácter de número mínimo de cursos de escolaridad, exigible a los alumnos para que puedan optar a los correspondientes grados académicos

Respecto a la evaluación de los alumnos, la Ley refiere en su artículo 19 que las Facultades determinarán el carácter de las pruebas académicas, atendiendo a las diferentes disciplinas. Distingue tipos de pruebas, bajo el criterio temporal, pudiéndose dar:

- Cuatrimestrales.
- De asignatura.
- De curso.
- De grupos de disciplinas.
- De conjunto de cursos

Si las pruebas son satisfactorias, entonces se clasificarán con notas de aprobado, notable y sobresaliente, y se podrá conceder una matrícula de honor por cada veinte o fracción de veinte alumnos matriculados. Así mismo da poder a las Facultades para establecer el sistema propio de incompatibilidades de curso y disciplinas.

Respecto a tipo de pruebas de evaluación para “el grado de Licenciado será necesario que el candidato realice ejercicios orales, escritos y prácticos en forma apropiadas para cada Facultad”. (Art. 20)

En lo relativo al Grado de Doctor, en el artículo 21, dice “*representa la plenitud de titulación académica, añadirá al de Licenciado el valor de una especial dedicación al estudio y a la investigación científica. Habilitará y será exigido para el acceso a las funciones docentes universitarias y como categoría científica, será un mérito más que computar a sus titulares, respecto a los que sólo posean el de Licenciado, para la opción a cuantos cargos y funciones profesionales aspiren en competencia con aquellos*”.

“Para optar a la colación del grado de Doctor se exigirán, además del título de Licenciado, los estudios y pruebas que se establezcan en los Reglamentos de las Facultades, siendo indispensable la aprobación de una tesis”.

1.1.1.2. Ley sobre Estructura de la Facultades Universitarias y su Profesorado

La Ley 83/1965, de 17 de julio, sobre estructura de la Facultades Universitarias y su Profesorado (BOE de 21-VII-1965) surge con el fin de adaptar las condiciones de la universidad a las necesidades cuantitativas y cualitativas derivadas del crecimiento de su alumnado. Se crearon dos nuevas figuras académicas: el profesor agregado y el departamento. Aquél sería un nuevo tipo de profesor universitario, de rango superior, intermedio entre el catedrático y el profesor adjunto, y funcionario del Estado. Dictaría cursos regulares y dirigiría trabajos de investigación; pero en la generalidad de los casos se hallaría sometido a la disciplina del catedrático jefe del departamento al que figurase adscrito. El departamento sería la unidad estructural que agruparía a las personas y los medios materiales destinados a la labor docente formativa e investigadora en el campo de una disciplina o disciplinas afines.

El ingreso en el cuerpo de profesores agregados se realizaría por concurso-oposición (Art. 7), requiriéndose para aspirar a la plaza acreditar una experiencia docente o investigadora de tres cursos completos en un centro de enseñanza superior o de investigación, o haber sido catedrático de centros docentes de grado medio durante el mismo periodo de tiempo (Art. 13).

En cuanto a los profesores adjuntos, la Ley de 1965 (Art. 12) exigía que los candidatos tuvieran el título de licenciado o el equivalente en las escuelas técnicas superiores, y acreditaran haber desempeñado el cargo de ayudante de clases prácticas durante un año o haber pertenecido durante el mismo tiempo a un centro de investigación oficial o a un cuerpo docente de grado medio. El acceso a la plaza se efectuaría por concurso-oposición celebrado en la Facultad correspondiente; si bien de existir un solo candidato el tribunal, a la vista de los méritos alegados por aquél, podría, en caso de unanimidad, decidir directamente su propuesta. El nombramiento se haría por un periodo de cuatro años; prorrogable una vez, siempre que el candidato se hallase en posesión del título de doctor.

Los profesores con dedicación ordinaria o normal podían desarrollar actividades ajenas a la universidad. Los profesores con régimen de dedicación exclusiva, para el que percibían el correspondiente complemento retributivo, no podían ejercer ninguna otra actividad lucrativa, ni pública ni privada; debían desarrollar un horario semanal de trabajo (permanencia en su puesto en la facultad correspondiente), como mínimo, de cuarenta horas. Los profesores en régimen de dedicación plena podían desarrollar una actividad profesional fuera de la universidad siempre que dicha actividad guardara similitud con su disciplina académica, redundara en

beneficio de su especialización, sirviera a un interés eminentemente social o prestigiara la ciencia española, y se realizara en horario compatible con la función docente.

1.1.1.3. La Ley General de Educación de 1970

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, promovida por Villar Palasí y en su texto recoge *“Las reformas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particularmente en los últimos treinta años, han permitido satisfacer en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que generalmente se ha ido a la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsor, de las necesidades nuevas, y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia”*.

La Ley *“está inspirada en la convicción de que todos aquellos que participan en las tareas educativas han de estar subordinados al éxito de la obra educadora, y que quienes tienen la responsabilidad de estas tareas han de tener el ánimo abierto al ensayo, a la reforma y a la colaboración, venga ésta de donde viniere”*.

Se plantea una nueva estructura del sistema educativo:

- a) **Educación General Básica**, es un periodo único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, con la finalidad llegar a la igualdad de oportunidades educativas.
- b) **Bachillerato unificado y polivalente**, para ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, y aprovechar las aptitudes de los alumnos. Se quiere evitar un carácter excesivamente teórico y academicista y, considerando que cuando las condiciones cambien pueda ser gratuito.
- c) **Formación profesional**, una vez finalizado el periodo básico y en cualquier etapa de la vida.
- d) **Enseñanza universitaria**, se introducen ciclos, instituciones y perspectivas de especialización profesional.

Para intensificar la eficacia del sistema educativo la presente Ley:

- Revisa el contenido de la educación.

- Orienta los contenidos hacia aspectos formativos y al entrenamiento en autonomía en el aprendizaje del alumno (aprender por sí mismo, evitando la erudición memorística).
- Establece una estrecha adecuación entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno.
- Evita la ampliación creciente de los programas.
- Previene la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza.
- Cuida la evaluación del rendimiento escolar, para que no se subordine al éxito en los exámenes.
- Crea los servicios de orientación educativa y profesional.
- Racionaliza múltiples aspectos del proceso educativo.

En el artículo tercero se hace referencia al estudio que *“constituye para los alumnos un deber social. El Estado valora y exalta esta actividad como modalidad del trabajo y la protegerá con la fuerza de la Ley, haciéndola compatible con el cumplimiento de los demás deberes”*.

En relación al rendimiento académico, el artículo once, hace mención que en *“la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo, con un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior”*. En el punto tres del citado artículo, se estima la importancia de los diferentes datos y observaciones del alumno para su educación y orientación. El punto cuarto detalla la calificación final de cada curso que comprenderá una apreciación cualitativa, positiva o negativa, y una valoración ponderada para el supuesto de que aquélla sea positiva.

La educación universitaria irá precedida de un curso de orientación (Art 31.1), cuya valoración final se basará en la calidad de las actividades desarrolladas por los alumnos, acreditadas por los resúmenes orales o escritos de las explicaciones recibidas, adquisición de técnicas de trabajo intelectual y de cuantas tareas se determinen (Art. 35.1), si el resultado es positivo, irá acompañado de las sugerencias que para la elección de carrera se ofrezcan al alumno. Habrá posibilidad de recuperación para los alumnos que no hayan superado dicho curso. Las Universidades podrán establecer criterios de valoración para el ingreso en las distintas Facultades y Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias, previas y específicas, además del curso de orientación. Además podrán acceder a la Universidad los mayores de 25 años que hayan cursado Bachillerato y realizado las pruebas oportunas (Art. 36.2 y 3)

La educación superior y universitaria se imparte en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, abarcando tres ciclos de Enseñanza:

- a) Un primer ciclo dedicado al estudio de disciplinas básicas, con una duración de tres años.
- b) Un segundo ciclo de especialización, con una duración de dos años.
- c) Un tercer ciclo de especialización concreta y preparación para la investigación y la docencia.

La educación seguida en las Escuelas universitarias constará de un solo ciclo, con una duración de tres años, salvo excepciones.

El artículo treinta y ocho de la Ley trata de la valoración del aprovechamiento de los alumnos en los distintos ciclos de la educación superior se hará bajo los siguientes criterios:

- a) Se dará prioridad a la evaluación realizada a lo largo del curso, de manera que las pruebas finales tengan sólo carácter supletorio.*
- b) La evaluación de cada alumno se hará en lo posible en forma conjunta por todos los Profesores del mismo en cada curso.*
- c) Reglamentariamente se establecerá un límite máximo de permanencia en la Universidad de los alumnos no aprobados.*

Respecto a la obtención de títulos, es el artículo treinta y nueve el que lo recoge:

- a. Diplomados, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico:** alumnos que hayan terminado los estudios del primer ciclo de Facultad o Escuela Técnica Superior con las enseñanzas de Formación Profesional de tercer grado. Además los que hayan finalizado los estudios correspondientes en Escuela universitaria.
- b. Licenciado, Ingeniero o Arquitecto:** alumnos del primer ciclo que hayan terminado los estudios del segundo ciclo.
- c. Doctor:** los alumnos del segundo ciclo que hayan realizado la redacción y aprobación de una tesis.

En definitiva, puede decirse que el marco general de la Ley de 1970, ha estado vigente durante buena parte del siglo XX.

1.3.2. LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE 1978

Los cambios políticos, conllevan nueva legislación, así en el artículo 27 de la **Constitución Española** de 1978, se garantiza la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, dentro de un modelo descentralizado de Administración Pública que reparte competencias entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades.

1.3.2.1. Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU)

La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, surge de una serie de necesidades:

- a)** Desarrollo científico-técnico y plena incorporación al mundo de la ciencia moderna.
- b)** Número creciente de estudiantes que exigen un lugar en las aulas para su formación profesional o para satisfacer un creciente interés por la cultura.
- c)** Previsible incorporación de España a Europa, a nivel universitario, que supondrá mayor movilidad de titulados. Por tanto se precisará la adaptación de los planes de estudio y flexibilización de títulos.

Las funciones básicas de la Universidad, para el siglo XXI son:

- Desarrollo científico.
- Formación profesional
- Extensión de la cultura.

La Carta Magna de España hace que haya que ejecutar un reparto de competencias en materia de enseñanza universitaria entre el Estado, Las Comunidades Autónomas y las Universidades, que se fundamenta en los siguientes principios:

- **Libertad académica** (de docencia y de investigación): autonomía de Gobierno de las Universidades, autonomía de planes de estudio y capacidad para seleccionar y promocionar al profesorado.

- Es competencia del Estado proporcionar la igualdad de todos los españoles en el ejercicio del **derecho al estudio**, a las normas básicas del régimen estatutario de los funcionarios y a las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales.

“La Universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas Comunidades Autónomas”. (Preámbulo de la Ley).

Se potencia la estructura departamental como órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas específicas del área de conocimiento (Art. 8) y se establecen cuatro categorías de profesorado: Catedráticos de Universidad, Profesores Titulares de Universidad, Catedráticos de Escuelas Universitarias, Profesores Titulares de Escuelas Universitarias (Art. 33.1), así mismo se pueden contratar temporalmente a Profesores Asociados y Profesores Visitantes (Art. 33.3)

El título cuarto de la ley hace referencia al estudio en la Universidad que, como se dice en el artículo 25, es un derecho de todos los españoles, correspondiendo al Gobierno establecer los procedimientos de selección para el ingreso en los diferentes Centros Universitarios (Art. 26).

El estudio es un derecho y un deber de los estudiantes universitarios. Las Universidades verificarán sus conocimientos, el desarrollo de su formación intelectual y su rendimiento (Art. 26.1).

1.3.2.2. La Universidad europea

España se incorpora a la Unión Europea como miembro de pleno derecho en 1986, sólo dos años después se inicia el proceso conjunto de transformación de la universidad europea. En la Universidad de Bolonia, coincidiendo con el 900 aniversario de su constitución inicial, 400 rectores de universidades europeas firman la solemne *Magna Charta Universitatum*.

En esta Carta se reconocen los valores humanistas de las tradiciones universitarias y se propone fortalecer los lazos entre las universidades europeas.

Los rectores firmantes prometen lealtad a los ideales de autonomía frente a toda autoridad política y poder económico; a la inseparabilidad de enseñanza e investigación; a la cooperación más allá de las fronteras políticas y culturales.

Se indica que la Universidad ha probado históricamente su capacidad para adaptarse a las nuevas circunstancias y que también debe suponerse esta capacidad cara al futuro, pidiendo a los gobiernos europeos que sigan, en sus decisiones políticas, los principios formulados en esta Carta.

Años más tarde, en 1999, los ministros de educación de 30 países diseñan unos principios de acción política común en su *Declaración de Bolonia*. Su objetivo básico era reformar los sistemas nacionales de educación superior a fin de promover la movilidad, la empleabilidad y la dimensión europea. Aceptando la diversidad de sistemas nacionales se buscaba asegurar la compatibilidad y equivalencia entre los estudios realizados en diferentes países europeos, a través de una estructura comparable de grados, un proceso de evaluación de la calidad y un sistema común de transferencia de créditos (ECTS).

Durante los siguientes años se suceden distintas declaraciones de intenciones en las revisiones y actualizaciones de la Declaración de Bolonia acordadas cada dos años (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007) y el proceso diseñado se complementa con la inclusión de nuevos temas como la educación de por vida, la preocupación por captar estudiantes no-europeos, el desarrollo conjunto de la *European Area of Higher Education* (EAHE) y de la *European Research Area* (ERA), el equilibrio entre la dimensión social y los objetivos económicos de mejora de la competitividad.

1.3.2.3. Ley Orgánica de Universidades de 2001

La 6/2001 Ley Orgánica de Universidades de 21 de diciembre, crea las condiciones apropiadas para que los agentes de la actividad universitaria, los genuinos protagonistas de la mejora y el cambio, estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, impulsen y desarrollen las dinámicas de progreso que promuevan un sistema universitario mejor coordinado, más competitivo y de mayor calidad.

Es una Ley de la sociedad para la Universidad, en la que ambas dispondrán de los mecanismos adecuados para intensificar su necesaria y fructífera colaboración. Constituye así el marco adecuado para vincular la autonomía universitaria con la rendición de cuentas a la sociedad que la impulsa y la financia. Y es el escenario normativo idóneo para que la Universidad responda a la sociedad, potenciando la

formación e investigación de excelencia, tan necesarias en un espacio universitario español y europeo que confía en su capital humano como motor de su desarrollo cultural, político, económico y social (preámbulo).

Los estudiantes son los protagonistas activos de la actividad universitaria y forman parte esencial de esta norma, que establece sus derechos básicos, sin perjuicio de lo que fijen los estatutos de cada Universidad a posteriori.

En otro orden de cosas, para propiciar la movilidad y la igualdad en las condiciones de acceso a los estudios universitarios, reguladas en esta norma, se prevé una política activa y diversificada de becas y ayudas al estudio, en consonancia con la implantación del distrito universitario abierto.

En el artículo primero se señalan cuatro las funciones de la Universidad:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Todo el articulado del título VIII es dedicado a los estudiantes:

- Art. 42. Acceso a la Universidad: se precisa título de bachiller o equivalente.
- Art. 43. Oferta de plazas en las Universidades públicas. Competencia de las Comunidades Autónomas.
- Art. 44. Límites máximos de admisión de estudiantes. Podrá ponerlo el Gobierno y afectará a Universidades públicas y privadas.
- Art. 45. Becas y ayudas al estudio. Competencia del Estado.
- Art. 46. Derechos y deberes de los estudiantes: el estudio es un derecho y un deber, orientación e información sobre las actividades de la misma que les afecten, publicidad de las normas que deben regular la verificación de los conocimientos, asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine. En el punto 3, Las Universidades establecerán los procedimientos de verificación de los conocimientos de los estudiantes. En las Universidades públicas, el Consejo Social, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, aprobará las normas que regulen el progreso y la permanencia en la Universidad de los estudiantes, de acuerdo con las características de los respectivos estudios.

1.3.2.4. Ley Orgánica de Universidades de 2007

La ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en el preámbulo, apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos:

- Grado.
- Máster.
- Doctorado.

Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida.

La sociedad reclama a la universidad para el futuro participación activa, en sus procesos vitales. Por lo tanto, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

Añade a la de 2001, *“...la igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos.”* “Obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación”, “Recibir un trato no sexista”, “Una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral” (Art. 46.2)

Se añade un apartado 5 en el que el Gobierno es el encargado de *aprobar un estatuto del estudiante universitario, que deberá prever la constitución, las funciones, la organización y el funcionamiento de un Consejo del estudiante universitario como órgano colegiado de representación estudiantil, adscrito al ministerio al que se le atribuyen las competencias en materia de universidades. La regulación del Consejo del estudiante universitario contará con la representación estudiantil de todas las universidades y, en su caso, con una adecuada participación de representantes de los consejos autonómicos de estudiantes.*

1.3.2.5. Estatuto del Estudiante Universitario

El Espacio Europeo de Educación Superior reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, y el apoyo de la actividad docente y sistemas tutoriales.

El estatuto se aprueba el 30 de diciembre de 2010 (B.O.E 318), cuyo objeto es el desarrollo de los derechos y deberes de los estudiantes universitarios y la creación del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (Art.1.1), se aplicará todos los estudiantes de Universidades tanto públicas como privadas.

Se define estudiante como toda persona que curse enseñanzas oficiales en alguno de los tres ciclos universitarios, enseñanzas de formación continua u otros estudios ofrecidos por las universidades (Art. 1.3)

Los estudiantes universitarios tienen derechos comunes, individuales o colectivos (Art.7), entre los que destacamos:

- A una **formación académica de calidad**, que fomente la adquisición de las competencias que correspondan a los estudios elegidos e incluya conocimientos, habilidades, actitudes y valores; en particular los valores propios de una cultura democrática y del respeto a los demás y al entorno.
- A una **atención y diseño de las actividades académicas** que faciliten la conciliación de los estudios con la vida laboral y familiar.
- Al **asesoramiento y asistencia por parte de profesores**, tutores y servicios de atención al estudiante.
- A la **información y orientación vocacional, académica y profesional**, así como al asesoramiento por las universidades sobre las actividades de extensión universitaria, alojamiento universitario, deportivas y otros ámbitos de vida saludable, y su transición al mundo laboral.
- A ser informado de las **normas de la universidad sobre la evaluación** y el procedimiento de revisión de calificaciones.
- A una **evaluación objetiva** y siempre que sea posible continua, basada en una metodología activa de docencia y aprendizaje.
- A obtener **reconocimiento académico por su participación en actividades** universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación en los términos establecidos en la normativa vigente.

Dentro de la normativa se especifican los derechos de los estudiantes de Grado, Master, Doctorado y de formación continua.

Los deberes de los estudiantes universitarios se exponen en el artículo 13, que se inicia con el compromiso, por parte del alumno, a tener una presencia activa y corresponsable en la Universidad. De dicho compromiso surgen los siguientes deberes:

- **El estudio y la participación activa** en las actividades académicas que ayuden a completar su formación.
- **Respeto a los miembros de la comunidad universitaria**, al personal de las entidades colaboradoras o que presten servicios en la universidad.
- **Cuidado y uso debido de los bienes**, equipos, instalaciones o recinto de la universidad o de aquellas entidades colaboradoras con la misma.
- Abstenerse de la utilización o cooperación en procedimientos fraudulentos en las **pruebas de evaluación**, en los trabajos que se realicen o en documentos oficiales de la universidad.
- Participar de forma responsable en las **actividades universitarias** y cooperar al normal desarrollo de las mismas.

El capítulo VI sobre la programación docente y evaluación del estudiante de enseñanzas para la obtención del título oficial, recoge en su articulado diferentes aspectos, entre los que destacamos:

a) Programación docente (Art. 23)

1. La universidad velará para que la docencia y la gestión de las enseñanzas correspondientes a sus distintas titulaciones oficiales cumplan las mismas condiciones de calidad.
2. Los estudiantes tienen derecho a conocer los planes docentes de las materias o asignaturas en las que prevean matricularse, antes de la apertura del plazo de matrícula en cada curso académico. Los planes docentes especificarán los objetivos docentes, los resultados de aprendizaje esperados, los contenidos, la metodología y el sistema y las características de la evaluación.
3. Los departamentos o los centros, garantizarán su cumplimiento en todos los grupos docentes en que se impartan.
4. Los centros responsables de cada titulación, con anterioridad a la apertura del plazo de matrícula, informarán de la planificación de la titulación para el curso académico, que incluirá la dedicación del estudiante al estudio y aprendizaje en términos ECTS, el profesorado previsto y la distribución horaria global de cada materia o asignatura, a partir de una coordinación

interdepartamental que tendrá en cuenta las exigencias del trabajo, fuera del horario lectivo, que los estudiantes deberán realizar.

5. Las universidades, bajo la libertad de cátedra, podrán establecer mecanismos de compensación por materia y formar tribunales para enjuiciar la trayectoria académica y la labor realizada por el estudiante.

b) Prácticas académicas externas (Art. 24)

Son una actividad de naturaleza formativa, cuyo objetivo es permitir a los estudiantes aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que le preparen para el ejercicio de actividades profesionales y faciliten su empleabilidad. Están supervisadas.

c) Evaluación de los aprendizajes del estudiante (Art. 25)

1. Responderá a criterios públicos y objetivos y tenderá hacia la evaluación continua,
2. Se ajustará a lo establecido en los planes docentes de las materias y asignaturas aprobados por los departamentos.
3. Los calendarios de fechas, horas y lugares de realización de las pruebas, incluidas las orales, serán acordados por el órgano que proceda.
4. La programación de pruebas de evaluación no podrá alterarse, salvo excepciones.
5. Los estudiantes que, por motivos de asistencia a reuniones de los órganos colegiados de representación universitaria, o por otros motivos previstos en sus respectivas normativas, no puedan concurrir a las pruebas de evaluación programadas, tendrán derecho a que les fije un día y hora diferentes para su realización.
6. En la programación de los sistemas de evaluación se evitará que un estudiante sea convocado a **pruebas de carácter global** de distintas asignaturas del mismo curso en un plazo inferior a veinticuatro horas. En todo caso, tendrá derecho a que la realización de las pruebas de carácter global correspondientes no le coincidan en fecha y hora.
7. En cualquier momento de las pruebas de evaluación, el profesor podrá requerir **la identificación de los estudiantes asistentes**, que deberán acreditarla mediante la exhibición de su carné de estudiante, documento nacional de identidad, pasaporte o, en su defecto, acreditación suficiente a juicio del evaluador.

8. Los estudiantes tendrán derecho a que se les entregue a la finalización de las pruebas de evaluación **un justificante** documental de haberlas realizado.

d) Comunicación de las calificaciones (Art. 29)

1. Dentro de **los plazos** y procedimiento establecidos por la universidad, los profesores responsables de la evaluación publicarán las calificaciones de las pruebas efectuadas, con la antelación suficiente para que los estudiantes puedan llevar a cabo la revisión con anterioridad a la finalización del plazo de entrega de actas.
2. Junto a las calificaciones, se hará público el horario, lugar y fecha en que se celebrará la revisión de las mismas.
3. Los profesores deberán conservar el material escrito, en soporte de papel o electrónico, de las pruebas de evaluación o, en su caso, la documentación correspondiente de las pruebas orales, hasta la finalización del curso académico siguiente. En los supuestos de petición de revisión o de recurso contra la calificación y, de acuerdo con la citada normativa, deberán conservarse hasta que exista resolución firme.
4. En la comunicación de las calificaciones se promoverá la incorporación de las tecnologías de la información.

e) Revisión ante el profesor o ante el tribunal (Art. 30)

1. Los estudiantes tendrán acceso a sus propios ejercicios en los días siguientes a la publicación de las calificaciones de las pruebas de evaluación realizadas, en los términos previstos en la normativa autonómica y de la propia universidad, recibiendo de los profesores que los calificaron o del coordinador de la asignatura las oportunas explicaciones orales sobre la calificación recibida.
2. La revisión se llevará a cabo en los plazos y procedimientos que se regulen y será personal e individualizada.
3. El período de revisión finalizará en un plazo anterior a la publicación y cierre de actas.

Hasta aquí hemos tratado la normativa a nivel general y, ahora pasamos a centrarnos en la específica de la Universidad de Burgos, por ser el contexto de nuestra investigación. De la normativa reseñamos lo relativo a aspectos de

evaluación por la relevancia de la variable, no sólo en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino en la temática sobre la que estamos recogiendo información.

1.3.2.6. Reglamento de evaluación de la Universidad de Burgos

Con la plena integración de las Universidades españolas en Europa y la puesta en marcha del Plan Bolonia, la Universidad de Burgos pone en marcha el reglamento sobre evaluación desde el curso 2010/2011.

Se inicia con las aproximaciones conceptuales de evaluación continua y prueba de evaluación entendiéndose por la primera: *la recogida sistemática a lo largo del período de docencia de informaciones relevantes orientada hacia la toma de decisiones en relación con la evaluación de los resultados del aprendizaje, así como al establecimiento de las calificaciones indicativas de la progresión académica del estudiante* y, por la segunda, *aquella actividad puntual o continuada que permita obtener evidencias sobre los resultados de aprendizaje del alumno en cuanto a la adquisición de conocimientos, competencias, destrezas, habilidades y actitudes* (Art. 2).

El artículo 4 se centra en el objeto de la evaluación que son resultados del aprendizaje del estudiante relativos a la adquisición de conocimientos, competencias, destrezas, habilidades y actitudes que se relacionen con los objetivos y contenidos establecidos y especificados en las guías de las diferentes asignaturas.

Los procedimientos de evaluación pueden ser conjuntos o análogos para dos o más asignaturas o para bloques de contenidos, módulos o materias. Puede que una prueba de evaluación pueda ser realizada conjuntamente por un grupo de alumnos. La calificación otorgada será igual para todos y cada uno de los estudiantes que son integrantes del grupo, salvo que haya sido establecido previamente por el profesor una calificación diferenciada. A esto se le llama evaluación conjunta (Art. 5).

El capítulo 4, artículo 6, trata de los procedimientos de evaluación que han de mantener los principios de igualdad y objetividad, ha de regirse por la evaluación continua. Los sistemas e instrumentos han de estar explicitados en las guías docentes y han de ser los mismos para todos los alumnos de una misma asignatura, aunque tengan diferente profesor

Las pruebas de evaluación podrán ser presenciales (orales o escritas, teóricas o prácticas) o no presenciales (a través de la plataforma docente).

Los tipos de pruebas de evaluación podrán ser:

- Participación en actividades académicas.
- La realización de prácticas.
- La resolución de problemas o ejercicios.
- Las presentaciones orales públicas.
- Los trabajos presentados relacionados con los contenidos de la asignatura.
- Los exámenes para evaluar la adquisición de conocimientos.
- La elaboración de informes científicos sobre temas del programa.
- La discusión de separatas científicas, la presentación de comunicaciones científica.
- La elaboración de portafolios o carpetas de aprendizaje.
- Otras especificadas en las guías docentes.

Los estudiantes con discapacidad tendrán derecho a realizar las diferentes pruebas de evaluación, tanto en el procedimiento como en la forma, el tiempo y los requerimientos materiales, metodológicos y espaciales precisos. *Dichos estudiantes indicarán por escrito, con una antelación mínima de 30 días, aquellas adaptaciones necesarias para realizar las pruebas de evaluación correspondientes.*

Para finalizar queremos hacer una reflexión sobre la Universidad de este siglo que estamos comenzando que, se caracteriza por continuos cambios.

1.3.2.7. La universidad de principios del siglo XXI

Entre los cambios que se han producido a finales del siglo pasado en la Universidad y que tenemos su legado, vamos a destacar:

1. Parece consumarse la **fragmentación de los saberes**, destruyendo cualquier idea de unidad entre ellos. Se da lugar en las universidades a una fragmentación administrativa, a una separación radical entre Politécnicas, Humanidades, Ciencias sociales, Ciencias médicas, etc. Distintas universidades con distintos cuerpos rectorales, multiplicidad de campus con múltiples decanos y divisiones dan a entender que el término «universitas» no se refiere ya a la totalidad de saberes entre los que existe una unidad, sino a un conjunto de saberes fragmentados, faltos de hilo conductor. Lo cual es en realidad radicalmente falso. Todo ello cuando es importante responder a los problemas sociales contando con la cooperación de saberes diversos y .cuando las materias pioneras son las que exigen con mayor fuerza una profunda y radical interdisciplinariedad. Cualquier

cuestión ecológica, biotecnológica o económica necesita la colaboración de biólogos, ecólogos, economistas, médicos, éticos, juristas, sociólogos; cualquier problema social (subdesarrollo, pobreza, violencia, marginación, drogodependencia) requiere el trabajo conjunto de ingenieros, trabajadores sociales, economistas, médicos, éticos, sociólogos. Y precisamente cuando saber exige equipos interdisciplinarios, porque la realidad, en palabras de Jesús Conill, es empecinadamente interdisciplinar, las universidades fragmentan sus campus y dificultan el trabajo conjunto (Conill, 2004).

2. Aumenta la **oferta de titulaciones tradicionales** a la vez que decrece la demanda de las mismas. A partir de los años setenta del siglo XX se hablaba de masificación de la Universidad. Lo cierto es que los problemas sociales no son nunca de número, sino de organización: la buena organización de un gran número de gentes resulta mucho más eficiente que la tarea de un pequeño número, pero desorganizado.
3. La Universidad **no es el único lugar** de creación y transmisión del conocimiento, puesto que nacen entidades no universitarias que expiden certificaciones de calidad semejante a la universitaria, empresas que crean sus centros de estudio para preparar a sus trabajadores. Surgen los Masters organizados por potentes empresas o Centros de Estudios y que cuentan con el incentivo de la inserción laboral pronta una vez finalizados dichos estudios. Además aparecen las Universidades virtuales.
4. Hay personas que se insertan en el ámbito universitario con la intención de estudiar una segunda carrera, o la primera, tras la jubilación laboral (Universidad de la Experiencia), por lo que la formación de profesionales, aunque sigue siendo una de las **metas de la Universidad**. No es la única.
5. Se exige una formación unida al mercado productivo, por lo que la Universidad tiene que ser también un instrumento para mantener el aparato productivo y debe **asumir funciones económicas** y someterse a análisis de rentabilidad social. La relación entre la Universidad y la Industria, ya no es de modo lineal, según el cual es preciso transmitir al mundo empresarial los avances logrados en la institución universitaria, sino que los investigadores de la Universidad necesitan insertarse también en la actividad industrial para poder llevar a cabo su investigación.
6. Las Universidades **se burocratizan**, lo que obstaculiza la formación de una comunidad libre y abierta de investigación y docencia.

Herrán y Paredes (2012,21), aluden que es imprescindible que los cambios en la universidad, didácticos y organizativos, se den en siete planos para que sea permanente una autentica metamorfosis. Destacan el plano de la gestión de los procesos de la universidad y de los centros, del grupo de investigación, del equipo docente de pertenencia, del grupo de innovación, del departamento y de las facultades. A este plano le denominan “*meso*”.

Nos unimos a Herrán y Paredes, al considerar que se van dando pasos positivos, si bien pueden parecer contrastados e intuitivos.

Finalmente, podemos comentar que en los últimos años se han producido diferentes fenómenos que han condicionado las estructuras de la universidad y, como alude Paredes (2012, 380) se convierten en *temáticas* para pensar en nuevos cambios, tanto por lo poderes públicos como por las universidades.

En resumen, estas *temáticas* son:

- Procesos de medición de calidad y acreditación.
- Masificación de las universidades.
- Privatización de los servicios universitarios.
- Demanda de formación e – *learning*.
- Cambios en la enseñanza hacia el *blended learning* (modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial).

Paredes (2012,291), convergiendo con Hargreaves, comenta que *los países y sistemas que son realmente exitosos en educación son aquellos que dan mayor flexibilidad y favorecen la innovación en la enseñanza, los que invierten mayor confianza en su altamente cualificados docentes, los que valoran un currículo abierto y los que no intentan organizar minuciosamente todo desde arriba del sistema.*

Estimamos importante exponer que la legislación en lo tocante a aspectos educativos, generalmente, surge “*a posteriori*”, es decir, después de darse las situaciones que emergen de los cambios de la sociedad.

Ortega y Gasset en sus escritos sobre la *Misión de la Universidad*, señala sus funciones que se han convertido en históricas: transmisión de la cultura, enseñanza de las profesiones, investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.

Se tiene constancia que los estudios universitarios en Burgos, destinados a la formación de maestros, tanto para hombres como para mujeres, datan de finales del siglo XIX. Navarro (1989, 177-190) nos comenta como a partir de la Ley Moyano se levanta una Normal de Maestros en todas las capitales de provincia, si

bien no es hasta 1900 cuando se aprueba la Escuela Superior de Maestras que “comenzó caracterizándose por la búsqueda de la cultura de la mujer y la apertura al mundo del trabajo”.

Han pasado los años, se han producido cambios sustanciales y positivos y, aun así, la Misión de la Universidad se mantiene.

"...evaluar algo es determinar su valor"
W. J. Popham (1980)

A los profesores que se han implicado y participado en la aplicación del cuestionario.

Capítulo 2

EVALUACIÓN Y UNIVERSIDAD

En este capítulo vamos a centrarnos en la evaluación de los alumnos en el contexto universitario.

En las universidades se llevan a cabo distintos tipos de evaluaciones y cada una tiene su propio planteamiento teórico y metodológico, al tiempo que persigue unos fines políticos y sociales diferentes.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, observamos que se recoge de forma explícita que *“...la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que, además, impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida”. Del mismo modo, considera que se “debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición, es decir, se enfatiza la importancia que la reciente legislación universitaria otorga al aprendizaje a lo largo de la vida. Se incluye que la adquisición de competencias para el desempeño profesional ha de ser medido a través de “resultados de aprendizaje”.*

Vamos a analizar el concepto de evaluación en general, y avanzamos en la evaluación educativa, señalando factores que la condicionan, así como las paradojas que se producen, hasta llegar al Proyecto Tuning, dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

2.1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN

La evaluación, como disciplina, surge en Estados Unidos, a partir de los años cincuenta del siglo XX (Escudero, 2003). Posteriormente, se han ido promoviendo diversas transformaciones al concepto que han dado definiciones diferentes, aunque la presencia de todas y cada una de ellas no supone erradicar la anterior, sino ampliar el marco de referencia o aminorar los déficits que pudiera tener (Rosales, 1990).

Vamos a exponer algunas definiciones del concepto.

En el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE), en su 21 edición de 2001, encontramos como primera acepción la *acción y efecto de evaluar*, (Del fr. *évaluer*), y explica que es *señalar el valor de algo*. Aparecen otros significados como *estimar, apreciar, calcular el valor de algo y estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos*.

En el Diccionario Terminológico de Investigación Educativa y Psicopedagógica (1996) define evaluación como *proceso sistemático de obtención y análisis de información significativa en que se basan juicios de valor sobre un fenómeno*.

De la Orden, A (1982, 52) “la evaluación nos permitirá conocer mejor los puntos fuertes y débiles de la enseñanza y del aprendizaje, en consecuencia, facilitará su corrección y mejoramiento”.

Pérez Juste, R. (1986, 31) “evaluar es el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido”.

Pérez (1986, 31) considera evaluar *el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido*.

Para García (1989, 20) *la evaluación es una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones.*

Para González (1999,12) *la evaluación es vista como el proceso de interpretación de la información valiosa recogida para identificar la adecuación de un proceso (global o individual) a unas metas o criterios previamente definidos y su utilidad, siempre con propósito de mejora.*

Escudero, J. M. (1990, 25) “El proceso de identificación, remodelación y tratamiento de datos, seguido para obtener una información que justifique una determinada decisión”.

Casanova, M. A. (1999, 76) “Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”.

Lukas, C. et al. (2000, 76) “Proceso sistemático de obtención y análisis de información significativa en que se basan juicios de valor sobre un fenómeno”.

Mateo, J. (2000, 13) “Proceso de recogida y análisis de información relevante con el fin de describir cualquier realidad educativa de manera que facilite la formulación de juicios sobre la adecuación a un patrón o criterio de calidad debatido previamente, como base para la toma de decisiones”.

Rodríguez, T. (2000, 63) “Evaluación educativa como la medida o comprobación del grado de consecución de objetivos, lo que comporta una recogida de información para emitir un juicio de valor codificado en una calificación, con vistas a una toma de decisión”.

Ardonio (2000). La evaluación, en educación, consiste en prácticas evaluativas pensadas, racionalizadas e instrumentadas que se institucionalizan para fines de control social y toma de decisiones; además, retroalimentan la práctica educativa. Por lo tanto, la evaluación de las prácticas educativas supone discernir, reconocer, diferenciar, distinguir, juzgar y apreciar. La evaluación designa un dispositivo institucionalizado, instrumentado, tan racional como sea posible, que puede llegar a generar nuevos conocimientos científicos.

Alvira (2000, 232) explica que evaluar un servicio, un plan, un programa, etc. *consiste en emitir un juicio de valor o mérito basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente.*

Para Sánchez (2001, 60) *la evaluación implica el uso de sistemas de medida que faciliten datos que permitan el análisis de la información, la realización de juicios de valor sobre esa realidad y la toma de decisiones encaminadas a poner en marcha estrategias de mejora en el caso de que fuera necesario.*

Rodríguez Diéguez, J. L. (2004, 262). “La evaluación consiste en el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza”.

Pulgar, J. L. (2005, 70) “La evaluación, en sí misma, tiene una función revalorizadora de todo el proceso al aumentar la valoración que el alumnado tiene de la propia acción formativa. Da más valor a nuestras acciones de educación al permitir crear el ciclo perfecto de diseño - ejecución - reflexión – reajuste”.

Para Olmos (2008), la evaluación es como un circuito en el que hay que completar un recorrido. Tomamos como punto de partida la recogida de información, lo más exhaustiva posible, que nos aportará los datos que permitirán que en el siguiente tramo efectuemos el análisis cuyos resultados nos van a llevar a la toma de decisiones para cruzar la meta alcanzando la mejora. Y vuelta a empezar otro proceso evaluativo.

Nieto, J. M. (2005, 15) “La evaluación educativa consiste en un proceso de medida de las variaciones ocurridas en ciertas variables (habilidades, conocimientos declarativos y procedimientos, actitudes ante valores, hábitos éticos, sociales, etc.):

- a) en un momento dado con respecto al estado que presentaban esas mismas variables en un momento anterior (evaluación *ipsativa*) con el mismo sujeto o grupo.
- b) con respecto a la media de una muestra o población a las que el sujeto o grupo pertenece
- c) con respecto a una normativa legalmente establecida que fija unos niveles de rendimiento en las variables”.

En conclusión, la evaluación es considerada como un proceso complejo y ordenado que engloba varios subprocesos entre los que destacamos:

- la recogida de información.
- la formulación de juicios de valor.
- la toma de decisiones.

Todo ello partiendo de unos referentes que en educación suelen coincidir con los objetivos y no podemos olvidar que una de las finalidades de la evaluación es orientar al alumno y al profesor sobre el proceso educativo.

2.2. FACTORES QUE CONDICIONAN LA EVALUACIÓN

La evaluación viene condicionada por diferentes factores que vamos a comentar a continuación:

a) Si se realiza en las instituciones podemos destacar:

- **Prescripciones legales:** la evaluación está condicionada por la legislación vigente, fruto de concepciones, que dan sentido a la forma de practicar la evaluación. Esto permite unificar los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación.
Los profesionales no pueden evaluar de la manera que deseen, en el momento que considere cada uno más oportuno, con nomenclatura propia y sobre aspectos o ámbitos diferentes.
- **Supervisiones institucionales:** diversos agentes que velan por el cumplimiento de la normativa, esto sí permite a los profesionales realizar la evaluación con actitud y perspectiva particular, si bien ha de regirse por la legislación y los documentos establecidos. Independientemente de su criterio, se a favor o contrario a la norma, está obligado a cumplirla.
- **Presiones sociales:** la evaluación está sometida a presiones de diverso tipo:
 - La calificación que obtiene el alumno es un pasaporte sociocultural, a nivel familiar, se estima que son los resultados los más interesa.
 - Los evaluados se ven clasificados por los resultados del proceso, mediante la comparación entre las calificaciones que

se han obtenido, y se permanecen en su expediente personal y académico.

- **Condiciones organizativas:** hay determinados condicionantes importantes, como son el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del curriculum, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa...
- b) En segundo lugar, es preciso reseñar que la evaluación tiene, al menos, dos componentes básicos: la comprobación de los aprendizajes realizados y su explicación o atribución.
- c) Es importante recordar que el conocimiento académico tiene un doble valor:
- **valor de uso:** es útil, tiene sentido, posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación... Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje.
 - **valor de cambio:** se puede canjear por una calificación, por una nota, si tiene gran incidencia lo único que importa es aprobar.
- d) En cuarto lugar, la forma de practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales u otro según los criterios del evaluador.

La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande, que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones.

- Un **reduccionismo lingüístico** que confunde evaluación con calificación. Poner una nota no es un proceso de evaluación, es medir resultados.
- La **selección** de los contenidos evaluables: generalmente, conocimientos y destrezas, dejando relegadas las actitudes y los valores
- La **tecnificación** que hace desaparecer a la evaluación de dimensiones más complejas como la justicia, la diversidad, la emotividad...

Tejedor y García - Varcárcel (2007), comentan que es inevitable conocer y estudiar los factores (estilos de aprendizaje, motivación, estrategias de aprendizaje, capacidades...) que de una u otra manera el alumno posee, y que directa o indirectamente afectan al aprendizaje, siendo el alumno el eje central y motor de toda acción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante que los docentes conozcan las variables mencionadas y la forma en que pueden influir en el aprendizaje, con el fin de mejorar su intervención en dicho proceso. Si fuera necesario y oportuno se habría de modificar la metodología

docente, el proceso de enseñanza, el tipo de evaluación y las técnicas a emplear.

Resulta difícil presentar una unívoca y uniforme definición de aprendizaje, ya que está mediatizado por la perspectiva teórica que se adopte y por los propios factores implícitos en el aprendizaje.

A continuación nos adentramos en el concepto de aprendizaje, definido por diferentes investigadores.

Alonso, Gallego y Honey (1994, 22) definen el aprendizaje como “el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”.

Beltrán Llera (2003, 56) señala que el proceso de aprendizaje comprende una serie de acciones mentales (atención, memoria, etc.) necesarias y participantes en el aprendizaje. Igualmente diferencia “técnica” de “estrategia” de aprendizaje, y considera que las técnicas de aprendizaje son “actitudes fácilmente visibles, operativas y manipulables”; mientras que las estrategias suponen un paso intermedio entre las técnicas y el proceso de aprendizaje en sí.

Para Monereo (2005) aprender es más complejo que el simple recuerdo, no significa exclusivamente memorizar información, es necesario incorporar distintas acciones relacionadas con el conocimiento y selección de la información disponible, con la síntesis de los nuevos conocimientos e incorporación a los conocimientos previos; así como aplicación y evaluación.

Mayer (2002) presenta una revisión actualizada de la Taxonomía de Bloom en relación a los objetivos, con el fin de obtener una perspectiva global sobre lo que se pretende enseñar, y a lo qué se va a dar mayor o menor importancia en el proceso educativo. Por otra parte, Hernández Pina et al (2005) apoyándose en la taxonomía SOLO *Structure of the Observed Learning Outcome de Biggs* (2005, 81) nos definen los niveles integrados en esta taxonomía:

- **Nivel Preestructural:** Respuestas centradas en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con contestaciones evasivas o tautológicas del enunciado.
- **Nivel Uniestructural:** Respuestas que contienen datos informativos obvios, que han sido extraídos directamente del enunciado.
- **Nivel Multiestructural:** Respuestas que requieren la utilización de dos o más informaciones del enunciado, que siendo obtenidas directamente de éste, son analizadas separadamente, no de forma interrelacionada.
- **Nivel Relacional:** Respuestas extraídas tras el análisis de los datos del problema, integrando la información de un todo comprensivo. Los resultados

se organizan formando una estructura.

- **Nivel Abstracción expandida:** Respuestas que manifiestan la utilización de un principio general y abstracto que puede ser inferido a partir del análisis sustantivo de los datos del problema y que es generalizable a otros contextos.

Para poder hablar de aprendizaje, es necesario que previamente se dé reflexión sobre un acontecimiento determinado, dicha reflexión presupone un proceso cognitivo donde el sujeto es activo.

Salvador (2005) defiende que el conocimiento va más allá del ámbito cognitivo, abarcando el desarrollo integral de la persona (afectivo, social, intelectual, etc.). Esto nos lleva a afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe dirigirse no sólo hacia el saber, y con ello hacia la adquisición mecánica de conocimientos, sino también hacia el saber hacer, aplicar lo que teóricamente se aprende. Por lo tanto la enseñanza debe fomentar el desarrollo por parte del alumno de capacidades que le permitan generalizar, transferir lo aprendido a distintas situaciones de aprendizaje, más aún en el contexto universitario, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje está orientado hacia la adquisición y desarrollo de competencias. Las competencias engloban, por tanto, resolver problemas, etc.

No debemos olvidar la falta, hasta ahora, de una planificación sistemática previa que garantizase un correcto desempeño de las mismas, y en consecuencia un diseño y desarrollo de una correcta evaluación de competencias.

2.3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Uno de los pioneros, referente clásico de la evaluación educativa es Tyler (1949), a quien se le atribuye el “modelo de evaluación por objetivos”, según el cual la finalidad de la evaluación es verificar en qué grado se han logrado o no los objetivos estipulados; por lo tanto, se refiere a un modelo de evaluación de producto, cuantitativo (dada la importancia concedida por el propio autor a los resultados, al cumplimiento de los objetivos educativos).

El primero que formuló el binomio evaluación sumativa y formativa fue Scriven (1967), observándose un claro avance al conceder relevancia no sólo a los resultados (como señala Tyler), sino también al proceso de evaluación en sí.

Cronbach (1963), por su parte, define la evaluación como una recopilación de información a fin de adoptar decisiones en cuanto a los programas educativos; confiere especial relevancia a la búsqueda de información (clara, objetiva, veraz, etc.), y a la calidad de la misma; es decir, una información válida y fiable contribuyendo con ello a la mejora de la enseñanza. Se centra en la fase de recogida de información e incide en la importancia que tiene la comunicación, divulgación de los datos obtenidos tras el proceso de evaluación.

Macdonald (1971) da importancia equitativa a todos y cada uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, se le puede encuadrar en un enfoque de evaluación global, holística. Defiende el modelo de evaluación “democrática”, en la que los evaluadores son los propios participantes; es decir, evaluación interna.

Stufflebeam (1987) formula un concepto de evaluación en el que todo aquello que incida, pueda incidir o forme parte del proceso educativo debe ser sometido a evaluación.

Rosales (1990, 24) recoge la definición de Stufflebeam, señalando que la evaluación es: *el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.*

El concepto de “evaluación iluminativa” se debe a Parlett y Hamilton (1972), para lo que la evaluación, llevada a cabo por evaluadores externos, debe abarcar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso en sí, como objeto de evaluación.

Macdonald y Stake (1983) proponen la evaluación democrática como un elemento procesual que requiere de una sistematización a la hora de emitir los juicios pertinentes; se le atribuye el concepto de “evaluación respondente”.

Kemmis (1986) maneja el concepto de evaluación participante, ya que considera que sean los integrantes del proceso educativo quienes evalúen y solucionen las deficiencias del mismo.

En educación es frecuente el trabajo con grupos de alumnos cada vez más heterogéneos, cuyos integrantes poseen características propias derivadas de distintas realidades sociales y/o culturales (Buendía, 1997a).

Para Olmos (2008, 78) resulta difícil hablar en educación de homogeneidad en estado puro y conlleva replantear la enseñanza, uniendo en vías de la personalización de la misma, así como promover actividades que potencien el desarrollo integral de la persona en todas sus facetas (cognitivas, afectivas,

motrices, sociales, etc.)... *debemos tener en cuenta que educamos a sujetos con unas características, intereses y motivaciones idiosincrásicas, que les hacen diferentes del resto.* Resalta la importancia de dos aspectos: desarrollo integral de la persona e individualización de la enseñanza y, sugiere recurrir a ellos en la evaluación.

Respecto a la construcción de pruebas de evaluación, señalamos la Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI), basándose concepto de evaluación criterial, mantiene que existen pruebas capaces de evaluar a sujetos sin necesidad de que la prueba o instrumento sea idéntico para todos.

Rodríguez Neira et al (2000) al hablar de la revolución tecnológica, comenta que en el proceso de evaluación, nos facilita elaborar Test Adaptativos Informatizados (TAI), que consisten en amplios bancos de ítems, que unido a la Teoría de Respuesta al Ítem, permiten a los sujetos responder a un test que mejor se adapte a sus características.

Padilla (2002) comenta que hay otras técnicas que evalúan al sujeto tomando como referencia sus ejecuciones, lo que se conoce como “performance assessment” o “evaluación del rendimiento”. El “portafolios”, o carpeta de trabajo, permite la evaluación de logros educativos y lo podemos considerar dentro de los instrumentos.

Para estructurar los enfoques de la evaluación podemos tomar distintas opciones teniendo en cuenta las dimensiones que definen un proceso de evaluación (objeto, propósito, audiencia, énfasis, criterios, etc.) ilustrada en el cuadro de Sánchez (2001) en el que separa según las finalidades de la evaluación.

Jornet y otros (1996) también identifican tres grandes enfoques basándose en el cruce de dimensiones: institucionales, de programa y de profesorado, conteniendo cada una dos finalidades, formativa - mejora y sumativa - rendición de cuentas. A la hora de desarrollar programas pueden coexistir y no constituyen opciones excluyentes.

CARACTERÍSTICAS	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
Propósito	Mejorar una intervención, una política, un programa, organización, un producto. . .	Determinar la eficacia del personal, de las intervenciones, de los programas. . .
Foco de interés	Virtudes y defectos del objeto evaluado	Objetivos de la intervención
Resultados deseados	Recomendaciones para la mejora	Juicios y generalizaciones sobre tipos de intervención eficaces y condiciones en las que los esfuerzos son eficaces
Nivel deseado de generalización	Limitado al contexto específico estudiado	Intervenciones con objetivos similares
Supuestos básicos	La gente puede y	Lo que funciona en un sitio bajo

	querrá usar la información para lo que está haciendo	determinadas condiciones debería hacerlo en cualquier otro sitio
Modo de publicación	Informe oral, conferencia, informe interno, limitada circulación con programas similares y otros evaluadores	Informe de evaluación para promotores de evaluación, planificadores y revistas especializadas
Criterio de valor	Utilidad para los usuarios en el contexto evaluado	Capacidad de generalización para futuros esfuerzos, otros programas, otros planteamientos

Tabla I: Características de evaluación formativa y sumativa, según Sánchez (2001).

La evaluación tiene dos funciones prioritarias, una **función pedagógica** y una **función social** (Coll, 1999; Marchesi y Martín, 1998; Serrano, Torres, Pavón y Sardá, 2004 y Zabalza, 1990). La primera de ellas consiste en ofrecer la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades (pertinencia del proceso de enseñanza al progreso real del aprendizaje de los alumnos) de los sujetos, por tanto contribuye a dar respuesta al carácter personalizado de la educación; es decir, atención individualizada y desarrollo integral (englobando todas y cada una de las áreas del desarrollo humano).

La segunda función estriba en comprobar el grado en que se han conseguido los objetivos previstos, definida como función social, función tradicional.

En palabras de Pérez Juste (2000, 269) la evaluación hace referencia a “la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”.

La evaluación debe ser entendida como un proceso y como tal se desarrolla no sólo al final de éste, también al inicio y durante el discurrir del mismo.

A su vez hemos de destacar que el objeto a evaluar se ha ampliado, evaluándose no sólo el rendimiento del alumno en el proceso de aprendizaje, sino también la labor docente, los proyectos, las programaciones y los recursos utilizados; es decir, al entorno educativo que lo envuelve. Estos y otros factores le confieren a la evaluación un carácter técnico complejo.

En consecuencia, sabemos que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza - aprendizaje y como tal debe ser planificada con rigor desde el principio del mismo; es decir, debemos plantearnos y dar respuesta a los siguientes interrogantes: qué, para qué, cómo, quiénes y cuándo se va evaluar.

La evaluación está integrada en toda actividad educativa. Con ella podemos conocer no sólo el nivel de rendimiento de los sujetos, sino también sus conocimientos previos, permitiéndonos, de esta forma, adecuar los objetivos, los contenidos, la metodología y la propia evaluación; de ahí, la interrelación directa innegable entre todos y cada uno de los elementos curriculares. Asimismo nos facilita el conocimiento de los resultados, las consecuencias que el desarrollo de un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje puede haber tenido sobre los alumnos, y no sólo eso, sino que nos permite incorporar mejoras gracias a la retroalimentación o “feedback” del proceso durante su desarrollo si fuese necesario.

La evaluación, como elemento del proceso educativo, ha sido caracterizada como el factor crítico del aprendizaje (Brown, Bull y Pendleburg, 1997; Bull y Mckenna, 2001; McAlpine, 2002; Warburton y Conole, 2003). Esta connotación que pudiera parecer negativa del término “evaluación” llega provocada por la consideración del término al margen de la mejora del aprendizaje, cuando en realidad “la evaluación es un momento especial de enseñanza y aprendizaje en el que es necesario incidir para mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (Barberá, 2003, 96) o como señala Pérez Juste (2006, 24) *“... a la evaluación se le asigna, o se le reconoce, la función de mejora, una función, por cierto, plenamente coherente con la esencia de los actos educativos: no olvidemos que la educación es una actividad intencional y sistemática al servicio de la mejora o perfeccionamiento de las personas”*.

En terminología anglosajona se diferencian dos conceptos en materia de evaluación: “evaluation” y “assessment” (Angulo, 1994; Fernández - Ballesteros, 1996). Los términos anteriormente mencionados no son considerados análogos en el léxico anglosajón, puesto que ambos aluden a distintos objetos de evaluación.

Así, al utilizar el término “assessment” aludimos a una evaluación cuyo objeto de estudio está centrado en personas; mientras que “evaluation” está asociado a la evaluación de objetos (programas, proyectos, curricula, etc.). Esta misma diferenciación fue establecida por Mateo (1986, 48) cuando afirmó: “quedando claro, por tanto, que evaluation y assessment implican conceptos diferentes y que si bien literalmente son sinónimos, no puede ser utilizado en el vocabulario especializado de forma intercambiable y que implican objetos diferentes y no son semánticamente idénticos”. Hecha esta pequeña aclaración debemos tener en cuenta que en la bibliografía técnica en idioma castellano, ambos conceptos “evaluation” y “assessment” son traducidos indistintamente por “evaluación”.

Lógicamente cuando evaluamos lo hacemos tomando como referencia determinados criterios, que suelen corresponderse a los objetivos que se considera deben alcanzar los alumnos en el transcurso de los distintos cursos o etapas.

Son muchos los autores (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985; Beltrán y Rodríguez 1994; Zabala 2003; Stufflebeam y Shinkfield 1993, Mateo 2000) que defienden que la evaluación es un proceso en el que podemos diferenciar varias fases.

Vamos a destacar las señaladas por Mateo (2000):

- **Fase de planificación:** se deben establecer los objetivos, criterios o normas que se van a utilizar como referencia con la que contrastar los datos obtenidos en dicha evaluación. Podemos evaluar a todos y cada uno de los integrantes, componentes o elementos del proceso educativo. Igualmente se fijan cuáles van a ser los procedimientos que se van a utilizar, los agentes (alumnos, profesores, etc.) y el momento en que se va a desarrollar la evaluación.
- **Fase de Desarrollo:** la recogida de información, el análisis y la interpretación de la misma. Para la recogida de información se utilizan instrumentos o técnicas de evaluación diversos adecuados y viables (observación, entrevista, encuesta, etc.).
- **Fase de Contrastación:** se analizan los resultados obtenidos en la fase anterior y se comparan con los criterios establecidos, lo que va a permitir emitir un juicio de valor y tomar la decisión que se considere más apropiada, conveniente en un momento dado. De forma implícita, conlleva una comparación, que puede ser entre resultados y objetivos predeterminados o entre propósitos y productos reales.
- **Fase de Metaevaluación:** es evaluar la evaluación. Es verificar si ésta ha cumplido con los objetivos que se establecieron y si su desarrollo ha sido o no el acertado. Se valora la calidad de la evaluación.

A continuación nos vamos a centrar en las variantes que puede mostrar la evaluación. Vamos a ver las modalidades, bajo diferentes criterios que son complementarios, si bien pueden parecer contrarios u opuestos.

- a) **Según el momento de la evaluación:** la evaluación es proceso continuo compuesto por diferentes fases que han de ser entendidas como un todo, de aquí emanan tres tipos de evaluación atendiendo al momento de ejecución:
 - Inicial.
 - Continua.
 - Final.
- b) **Según la finalidad:** podemos hacer una clasificación atendiendo al objetivo que pretenden y al momento en que se desarrollan, que consta de:

- **La evaluación formativa** se desarrolla durante el proceso educativo. Su objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, se centra en la fase de desarrollo. Está estrechamente relacionada con la evaluación continua.
 - **La evaluación sumativa** trata de verificar si los objetivos de un determinado programa se han logrado o no, y si es eficaz y eficiente; por lo tanto se desarrolla al final.
- c) **Según el sistema de referencia:** al evaluar interrelacionamos la información recogida sobre una determinada realidad. Las decisiones que se adopten toman como referencia criterios previamente establecidos con los que comparar dicha realidad. Zabalza (2003, 149) nos dice *“evaluamos cuando estamos en condiciones de establecer una comparación entre la información de que disponemos y alguno de los marcos de referencia o normotipos que rigen nuestra acción: la norma, los criterios, los propios individuos”*.
- d) **Según los agentes:** podemos hablar de evaluación interna, externa, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. La evaluación interna es la llevada a cabo por sujetos que están directamente implicados en el propio proceso evaluativo; y la evaluación externa es realizada por agentes que no están directamente vinculados al proceso educativo, es la efectuada por evaluadores externos.
- e) **Según el paradigma:** podemos distinguir entre evaluación cuantitativa y cualitativa. La evaluación cuantitativa trata de determinar la cantidad de conocimientos que ha adquirido un alumno en un tiempo determinado; mientras que la evaluación cualitativa otorga mayor relevancia a la calidad de los conocimientos que el estudiante haya podido aprender
- f) **Según la función:** requiere que el profesor sea un profesional activo que reflexione sobre aspectos básicos como: qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar y para qué. La finalidad última de toda evaluación ha de ser el ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje al progreso real de los alumnos.

Brown y Glasner (2003, 68) señalan seis funciones que debe cumplir la evaluación en el ámbito de la educación superior, y consideramos relevante citarlas a continuación:

1. Proporcionar tiempo y atención al estudiante.
2. Generar una actividad de aprendizaje adecuada.

3. Proporcionar feedback a tiempo al que presten atención los estudiantes.
4. Ayudar a los estudiantes a asumir los estándares de la disciplina y las nociones de calidad.
5. En la corrección, generar calificaciones que permitan distinguir entre estudiantes aptos y no aptos.
6. Asegurar la calidad proporcionando pruebas para otros agentes externos con el fin de dotarles de información suficiente para elaborar los estándares del curso.

García Ramos (1999, 52), las funciones de la evaluación son:

- Función diagnóstica, otorga a la evaluación la misión de conocer al sujeto con objeto de adecuar la enseñanza a sus características, posibilidades, intereses, actitudes, etc.
- Función predictiva o de pronóstico, si lo que se pretende es conocer la situación de partida y predecir las posibilidades (éxito o fracaso) que un alumno puede tener.
- Función orientadora, se plantea como objetivo ayudar a cada sujeto a describir sus capacidades, actitudes, intereses.
- Función de control, está vinculada a las tres funciones anteriores. Esta función es inseparable a la evaluación, con ella se clarifica si un sujeto logra o no los objetivos, prerrequisitos, para la obtención de un determinado certificado o título.

Se puede observar que las funciones de la evaluación expuestas llevan implícitas las anteriormente comentadas: función diagnóstica (b, a), predictiva (b), orientadora (d, c) y de control (e, f).

2.4. LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSIDAD

En el proceso de evaluación la contextualización es una condición básica. Como afirma Jornet (1991), la consecuencia inmediata de una falta de contextualización de la evaluación es que no se cumple la equidad en el proceso evaluativo, cuyo nivel de gravedad dependerá del uso que se vaya a hacer de esa evaluación.

Para Angulo (1996, 171) los contextos de la evaluación de la docencia universitaria son cuatro:

- **Constitución**, el análisis de las estrategias y el proceso de generación y negociación de la evaluación.
- **Justificación**, el análisis de los problemas, dificultades y decisiones adoptadas sobre los procedimientos metodológicos
- **Presentación**, el análisis de informe de evaluación conforme a sus dos dimensiones.
- **Valoración**, el análisis de la función de la evaluación, así como las motivaciones, los sesgos, los valores, actitudes y presiones desde las que y por las que la evaluación se ha originado y haya propiciado que se desarrolle según una función o un papel determinado.

En los planes de evaluación formativa, los elementos contextuales que afecten a la unidad que se esté evaluando tienden a estar integrados en el proceso, mientras que en los planes de evaluación que tengan alguna consecuencia sumativa es donde se pueden identificar los problemas más graves derivados de las deficiencias de contextualización. El tener que establecer una vinculación entre la evaluación (resultados) y las decisiones (consecuencias) conlleva que la contextualización sea un factor imprescindible en la evaluación.

Santos Guerra (2012, 270) en el libro *Promover el cambio pedagógico en la Universidad*, coordinado por Herrán y Paredes, nos comenta que es *decisivo abrirse a la autocrítica y a la reflexión*. Así mismo, a lo largo un capítulo, reconoce algunas paradojas y deficiencias de la evaluación del alumno en la universidad, insistiendo en que no suponen una descalificación de los docentes universitarios, puesto que muchos desarrollan su profesión de manera ejemplar.

Consideramos que la evaluación es la cima del proceso de enseñanza aprendizaje y, en ocasiones, sólo se muestran los resultados en unas actas finales, como indicador del rendimiento académico del alumno.

Por otro lado, recogemos las paradojas de la evaluación de Santos Guerra (2012, 245 – 267), cuando alude a la aparente incompatibilidad, a la contradicción y a la coexistencia de planteamientos dispares. En palabras del autor es una llamada de atención hacia la práctica educativa institucional que atiende poco a las dimensiones didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje. Las paradojas son las siguientes:

1. *Aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben.*

Santos Guerra (2012, 246), expone los indicadores que confirma esta primera paradoja:

- Las tutorías se utiliza sólo para aprobar y, no tanto para aprender. El nº de tutorías se es inversamente proporcional al nº de días que restan a los exámenes o entrega de trabajos.
- Las familias manifiestan sentimientos de alabanza si los resultados son buenos.
- El nº de alumnos matriculados en una asignatura es el nº de alumnos que va al examen y no los que asisten a las clases.
- Algunas universidades interrumpen las actividades docentes durante algunas semanas para dedicarlas a exámenes. Este es el caso de la Universidad de Burgos.

2. *A pesar de que la nota de corte para el ingreso en algunas especiales es alta, cuando existe fracaso en la primera evaluación se atribuye la causa a la mala preparación que han tenido los alumnos en niveles anteriores.*

En algunas Facultades se exige una nota alta para poder acceder a los estudios de Grado y, éstos, en las primeras evaluaciones consiguen bajas calificaciones. Otros, por el contrario, con notas muy ajustadas para el acceso a la enseñanza universitaria, obtienen excelentes resultados en su primera experiencia de evaluación universitaria. Generalmente, no se hace un análisis de las causas del fracaso, ni del sorprendente éxito.

3. *Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados.*

Se comprueba lo aprendido por medio de exámenes, al final de un periodo, en la actualidad, al finalizar cada uno de los semestres en lo que se finalizan las materias que se imparten en cada uno.

4. *Aunque el proceso de enseñanza/aprendizaje intervienen diversos estamentos y personas, el único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno.*

En la corta historia de la evaluación, habitualmente sólo se ha evaluado al alumno y, se constata la importancia de hacer evaluación de las instituciones universitarias tanto a profesores, como a gestores, personal de administración y servicios, instalaciones, etc., con el fin de mejorar la calidad.

5. *La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas.*

El proceso de enseñanza – aprendizaje, promueve el desarrollo de capacidades cognitivas cada vez más complejas que, van desde la memorización hasta la creación pasando por análisis, opinión, etc. Se puede comprobar que en los exámenes lo que se potencia son las funciones intelectuales más simples como la memorización, por lo tanto el orden se invierte.

El alumno, nos dice Santos Guerra (2012, 252), organiza el estudio para dar respuesta a las preguntas que realizan los profesores. Surgen las dificultades cuando el tipo de examen es de test respuesta múltiple con una opción correcta. Esta es la circunstancia en la que los estudiantes han de poner en juego estrategias cognitivas de análisis, síntesis, comparación, etc., y que a la hora de la corrección se ajusta a una fórmula, sin que se pueda dar lugar a un intercambio de opiniones.

6. *Aunque los resultados no explican las causas del éxito o del fracaso, la institución entiende que el responsable de las malas calificaciones es el alumno.*

Desde esta afirmación los factores que son causa del fracaso tienen que ver con la capacidad, interés o esfuerzo del alumno y, en absoluto, se reflexiona sobre los profesores o la universidad. Cada una de las caras de esta moneda apunta a factores, que tienen que ver con la otra, como causa del fracaso. En el caso de los profesores, consideran que lo que influye en bajo rendimiento de los alumnos es que “son vagos”, “no saben estudiar”, “están desmotivados”, “no asisten a clase”, etc. Por otra parte, los alumnos nos dan explicaciones sobre el fracaso que están relacionadas con “ponen exámenes tramposos”, “no atienden a tutorías”, “no nos interesa lo que explica”, “exigen de forma arbitraria”, etc.

La evaluación nos ha de permitir comprobar el aprendizaje de alumno, así como analizar el propio proceso de enseñanza – aprendizaje.

7. *Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso de enseñanza, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación.*

Los profesores tienden a elegir una forma de evaluar que repiten año tras año. Pocas veces se reflexiona sobre lo acontecido en años anteriores o

sobre las opiniones de los alumnos o, más aún, las sugerencias de otros profesores, por no mencionar aspectos de innovación educativa.

8. *A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados.*

Una buena demanda del alumno pudiera ser que los profesores les enseñen a pensar o, como muchas veces decimos para otros niveles educativos, que los docentes nos enseñen a “aprender a aprender”

9. *Aunque la organización de la universidad ha de tender a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las condiciones organizativas (masificación, rutina, falta de estímulos...) dificulta la evaluación rigurosa y de calidad.*

Los diferentes tipos y momentos de evaluación no son contemplados por profesores, como posibilidades de ajuste al nº de alumnos en cada materia que imparten.

Habitualmente se exige que los alumnos reproduzcan lo explicado por el profesor, si bien, éste tiene los datos delante. Así mismo se habla de momento de evaluación, como el día y hora del examen, por lo que es difícil contemplar la evaluación continua en la que se ve el progreso de alumno.

10. *Aunque las instituciones de formación docentes hacen hincapié teóricamente en la importancia de la evaluación cualitativa, las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos.*

Podemos observar que es diferente lo que se explica y lo que se hace. Encontramos asignaturas con calado cualitativo y que se lleva a un examen en el que al final, se pone una nota cuantitativa, en muchas ocasiones por exigencias de la propia administración que lo solicita para las actas y títulos.

11. *Aunque muchos aprendizajes significativos tienen lugar en periodos de tiempo prolongados, la evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos.*

Las fechas de los exámenes están para todos los alumnos que están matriculados en una determinada asignatura, independientemente del estilo y ritmo de aprendizaje del estudiante.

Los alumnos no suelen ver “con buenos ojos” posibles excepciones que se hagan en situaciones concretas y ante causas justificadas, para proporcionar otras fechas de examen.

En definitiva, lo que se demuestra es que un alumno tiene un determinado rendimiento académico en un momento dado, sin comprobar si posteriormente se ha olvidado.

12. *Aunque la finalidad de la enseñanza es conseguir personas que mejoren la sociedad, la cultura de la evaluación genera competitividad entre los alumnos.*

Se observan ciertas actitudes como ocultar información, no prestarse apuntes, reparto del trabajo de manera desigual, presentar trabajos sin contar con los compañeros, etc., que nos dan una imagen de gran competitividad entre los alumnos.

La comparación se extiende al ámbito de las mismas Facultades y de unas universidades y otras.

Todo esto contrasta con la meta a la que han de llegar las universidades que no es otra que la mejora de la sociedad.

13. *Aunque resulta muy difícil eliminar la arbitrariedad de los procesos de corrección, la calificación tiene el carácter de inequívoca y de incontestable.*

Se ha constatado que es muy difícil fijar y aplicar criterios e indicadores de evaluación, además influyen otras variables como comenta Santos Guerra (2012, 261):

- Estado de ánimo del corrector.
- Conocimientos previos del alumno.
- Relaciones personales establecidas.
- Efecto halo o Pigmalión.
- Participación en el aula.
- Expectativas forjadas.
- Ejercicio previo corregido.
- Otras.

14. *Aunque la participación es un objeto prioritario de la formación, los alumnos sólo intervienen en la evaluación a través de la realización de las pruebas.*

Se hacen esfuerzos por activar la participación, si bien cuando se desarrollan actividades para su promoción, ya está establecido todo lo correspondiente al currículo, a las fechas, a los procedimientos, etc.

La autoevaluación es una actividad que se realiza ocasionalmente en la universidad.

15. *Aunque se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son rabiosamente individuales.*

Los alumnos tienen un expediente académico, que es individual, en el que se anotan datos personales y sus notas.

En los trabajos en grupo, se ha de poner una nota a cada alumno para luego aplicar los porcentajes que el profesor tenga establecidos en la guía docente de la materia.

16. *Aunque investiga desde el cosmos en su conjunto hasta el más pequeño microorganismo, pocas veces centra su mirada sobre sus propias prácticas (en concreto, sobre la evaluación que se practica en sus aulas).*

Pocas veces, es objeto de investigación la propia práctica, desde una perspectiva crítica y de mejora continua.

Las investigaciones en el ámbito universitario, en relación a la evaluación, pocas veces tienen como objeto de estudio el mismo contexto educativo. Hemos de resaltar las investigaciones realizadas por Trillo (1988), Porto (2005) y Méndez (2007), de la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de Murcia.

17. *Aunque la enseñanza universitaria debería encaminarse a la consecución de la racionalidad y de la justicia de la institución y a una transformación ética de la sociedad, la práctica de la evaluación constituye un ejercicio de poder indiscutido.*

Deberíamos añadir los aspectos éticos y morales de la evaluación. Cuando un alumno se siente amenazado por tener ideas u opiniones contrarias a las del profesor, entonces podemos decir que se producen ciertas situaciones de poder que no facilitan la justicia, la objetividad y la equidad.

18. *Aunque la universidad se caracteriza por el rigor científico y la exigencia de objetividad, en la evaluación se aplican criterios cuyos fijación y aplicación está cargada de arbitrariedad.*

El factor suerte es algo a lo que aluden los alumnos, como aspecto que influye en el rendimiento académico, a esto le unen “el profesor que toque”, “jugárselo todo a una carta”.

Actualmente, se intenta que la evaluación continua se haga realidad, por lo que el porcentaje de los diferentes procedimientos de evaluación se conocen desde el primer día e incluso están explicitados en la guía docente. Todo ello para evitar la arbitrariedad o injusticia a la que aluden los alumnos.

19. *Aunque se dice que hay que preparar a los alumnos para la universidad, la práctica docente que se lleva a cabo en ella es de peor calidad que la de los niveles anteriores.*

En otros niveles educativos, la evaluación va dirigida a conceptos, procedimientos y actitudes y valores, mientras que en la universidad parece que sólo son los conocimientos lo que importa y, es imprescindible recordar el carácter profesional y técnico de la enseñanza universitaria.

20. *Aunque los indicadores del rendimiento se consideran insuficientes para hacer la evaluación de las instituciones, éstos constituyen la piedra angular de la evaluación de las universidades.*

Esta evaluación, teniendo en cuenta el grado o nivel de rendimiento académico de los alumnos, beneficia a las universidades privadas cuya selección de alumnado es mayor que en las públicas.

Finalizando el capítulo, Santos Guerra (2012, 269), expone lo que se puede hacer ante las diferentes paradojas y su propuesta es:

- Plantearlas para no repetirlas, para no pensar que el cambio es imposible, esto nos llevaría a la inquietud, desasosiego e incomodidad.
- Desarrollar procesos de dialogo con los alumnos, ya que se sabe que condiciona su trabajo, es decir, su estudio.
- Realizar revisiones personales con el fin de comprobar si están presentes en nuestra práctica docente.
- Plantear cambios a nivel colegiado, entre todos los profesores.
- Investigar sobre la práctica educativa y, más concretamente, sobre la evaluación.

La Universidad española para la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha tenido que abordar profundas transformaciones y cambios, tanto en el registro de titulaciones, como en la organización y el desarrollo de las

enseñanzas. A partir del curso 2009-2010, se han renovado todas las enseñanzas universitarias tal y como lo manifiesta el Real Decreto 1393/2007 de enseñanzas universitarias.

Uno de los grandes retos, es la armonización y convergencia con los sistemas universitarios europeos, el cambio metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudios universitarios, a partir de la adopción del denominado crédito europeo como medida académica.

En el preámbulo del Real Decreto 1125/2003, encontramos que dice: “La adopción de este sistema constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas”.

De Miguel et al (2005, 156) señalan que se *“constata la necesidad de efectuar una profunda renovación de los métodos de la enseñanza universitaria ya que los que habitualmente se utilizan no suelen fomentar la actividad práctica, el trabajo cooperativo entre los alumnos y el estudio personal, factores que se consideran claves para lograr el aprendizaje autónomo del alumno.”*

Olmos (2010) comenta que en este contexto de transformaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceso de enseñanza pasa del profesor a estar centrado en el aprendizaje del alumno, por lo que la evaluación académica va a constituir un elemento relevante de acomodación al nuevo modelo educativo. Por ello, los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes se verán inminentemente afectados.

Para Boud (1988, citado en Brown y Glasner, 2003, 24), “los métodos y requisitos de la evaluación probablemente tienen más importancia en cómo y qué aprenden los estudiantes, que en cualquier otro factor individual. Esta influencia es posible que tenga mayor importancia que el impacto de los materiales de enseñanza”.

2.5. LA EVALUACIÓN EN EL NUEVO ESPACIO EUROPEO

La evaluación es el elemento conductor central del proceso de enseñanza y aprendizaje y que nos muestra los resultados del aprendizaje. Los métodos de

evaluación más aplicados en diferentes países son escritos u orales. Lo importante es que la tarea planteada se adecue a la unidad de estudio y a los resultados de aprendizaje buscados y que el profesor pueda calificarlo con rapidez y añadir notas explicativas constructivas a su calificación.

Los tipos de trabajos realizados durante el curso que se evalúan y califican el rendimiento del alumno pueden ser de alguno de los siguientes:

- Pruebas de conocimientos o habilidad.
- Presentaciones orales.
- Informes de laboratorio.
- Análisis, por ejemplo de datos o textos.
- Práctica de habilidades a la vez que se es observado, por ejemplo en prácticas, laboratorios.
- Informes o diarios de trabajos en régimen de prácticas.
- Carpetas profesionales.
- Informes de trabajos de campo.
- Ensayos por escrito o informes o partes de informes.

En estas formas de evaluación del trabajo del estudiante, la respuesta es fundamental. El alumno recibe comentarios del profesor sobre el grado de consecución y éxito, por lo tanto es formativa. De manera formal, los profesores deben proporcionar a los estudiantes los criterios de evaluación, especificándolos con el fin de que el alumno pueda realizar sus tareas de forma satisfactoria.

Además de esta evaluación formativa, en el Plan Bolonia se habla de evaluación acumulativa, en la que se evalúan los resultados al final del programa o de la parte del programa correspondiente, y los estudiantes reciben únicamente una nota. Se unen los dos tipos, si después del examen, se pueden programar sesiones de tutorías en las que el alumno pueda ver y discutir los resultados.

Respecto a los tipos de pruebas de evaluación, tradicionalmente, se hacen exámenes escritos y orales. Los primeros, son baratos y seguros, puesto que se puede examinar a un gran número de alumnos simultáneamente, mientras que los exámenes orales se pueden realizar pruebas de aprendizaje de otras maneras.

Los exámenes escritos pueden tener diferentes formatos, como los siguientes:

- Ensayos
- Preguntas tipo test: respuesta V/F, respuesta múltiple
- Resolución de problemas
- Análisis de casos, datos, textos, etc.
- Con apoyo de material: libro abierto, memoria, etc.

Los exámenes orales pueden ceñirse a alguna de las dos categorías siguientes:

- Preguntas formuladas por más de un profesor.
- Demostración de habilidades prácticas o grupos de habilidades.

En la evaluación, va implícito un diagnóstico que hace el profesor y, también el estudiante: lo que no se ha conseguido, qué se ha conseguido sin apenas esfuerzo, qué es lo que se domina, etc., profesor y alumno alcanzan a saber qué debe trabajarse más o dónde puede desviarse el esfuerzo.

En muchas instituciones se han elaborado directrices y requisitos para la evaluación del aprendizaje a diferentes niveles de programa. Ha de ser una norma garantizar la “objetividad” y la limpieza de las evaluaciones, para ello se están publicando directrices sobre lo que “se espera que los procedimientos de evaluación”:

- Diseñados con el fin de medir la obtención de los resultados del aprendizaje buscados y otros objetivos del programa.
- Adecuados a su propósito, sea éste de diagnóstico, formativo o acumulativo.
- Publicación de los criterios de calificación claros.
- Elaborados por personas que conozcan la función de las evaluaciones en el progreso del estudiante hacia la adquisición de los conocimientos y habilidades relacionados con la calificación.
- Si es posible, realizado por varios examinadores. No al juicio único.
- Prueba de las diferentes perspectivas sobre la evaluación.

En resumen, se deben identificar estrategias adecuadas de enseñanza, aprendizaje y evaluación para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos, y, también, establecer un sistema para garantizar y mejorar la evaluación y la calidad centrándose en la coherencia y aplicación del plan de estudio.

Si nos interesa evaluar el plan de estudios, hay que tener en cuenta:

- El proceso educativo: perfil de la titulación, resultados y competencias a alcanzar, estructura y orden de los componentes del programa, coherencia, división de la carga de trabajo, métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, viabilidad del programa, relación con la Educación Secundaria, colaboración internacional y movilidad de los estudiantes.
- El resultado educativo: tasa de estudio, cese de estudio y cambios, resultados del primer y segundo ciclo, capacidad de encontrar

empleo,

- Los medios e instalaciones necesarias para impartir el programa: instalaciones estructurales y técnicas, recursos materiales y humanos, sistemas de apoyo al estudiante: asesores de estudiantes (Programa Mentor).

La evaluación debería ser la herramienta básica para comprender si un programa de titulación tiene o no éxito. Debería estar basado en evaluar si el estudiante ha logrado realmente los objetivos previstos. Puesto que éstos están formulados en términos de resultados de aprendizaje expresados en competencias, la evaluación tiene que estar conceptualizada y organizada de modo que evalúe en qué medida se han conseguido dichas competencias.

Vamos a hacer un breve repaso por los tipos de **competencias a evaluar**

- **Competencias instrumentales:** competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen:
 - Habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manejar ideas y pensamientos.
 - Capacidades metodológicas para manejar el contexto: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
 - Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de herramientas, destrezas de computación y gerencia de la información.
 - Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.
- **Competencias interpersonales:** capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
- **Competencias sistémicas o integradoras:** son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Mateo (2007) propone una la clasificación de las competencias, en líneas generales, es:

- competencias clave, son aquellas competencias necesarias para tratar con la complejidad, la ambigüedad, para actuar con sensibilidad respecto al contexto, la competencia normativa, cooperativa, narrativa, entre otras
- competencias transversales, La capacidad de resolución de problemas, comprensión lectora, competencias comunicativas y expresivas, competencia tecnológica, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico, por señalar algunas, son competencias transversales.
- competencias específicas.
- competencias básicas.

Dadas las características de las competencias específicas y básicas, el autor señala su referencia a un área concreta en el primer caso, y a la importancia de considerar el contexto social, en el segundo.

La relación de competencias y de la tipología a la que corresponden, se expone en la siguiente tabla.

Tipo de competencias	Competencia a evaluar
Competencias Instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organizar y planificar Conocimientos generales básicos Conocimientos básicos de la profesión Comunicación oral y escrita en la propia lengua Conocimiento de una segunda lengua Habilidades básicas de manejo del ordenador Habilidades de gestión de la información: habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas. Resolución de problemas Toma de decisiones
Competencias interpersonales	Capacidad crítica y autocrítica Trabajo en equipo Habilidades interpersonales Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas Apreciación de la diversidad y multiculturalidad Habilidad de trabajar en un contexto internacional Compromiso ético
Competencias sistémicas	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Habilidades de investigación Capacidad de aprender Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones Capacidad de creatividad Liderazgo Conocimiento de culturas y costumbres de otros países Habilidad para trabajar de forma autónoma Diseño y gestión de proyectos Iniciativa y espíritu emprendedor Preocupación por la calidad Motivación de logro

Anteriormente a incorporarse el término “competencia” los docentes, directa o indirectamente, habían promovido en los alumnos su desarrollo.

Delgado, Borge, García et al, (2005). ...los docentes, han contribuido con su labor, sino al desarrollo de competencias, sí a incentivar en los alumnos prácticas que mejorasen su comprensión, expresión, tanto oral como escrita, trabajo en equipo, capacidad de distintas dimensiones: saber (conocimientos), saber hacer (procedimientos, habilidades) y saber ser (actitudes).

Zabalza (2003, 70) define las competencias como “constructor molar que se refiere a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad”.

Colás (2005, 107) la entiende “como la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados”.

Para Mateo (2007, 520) es “la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes y que a su vez implica comprensión, reflexión y discernimiento teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar”.

Hernández Pina et al (2005, 58) manifiestan que desde las universidades se debe: ... proporcionar al estudiante experiencias profesionales y de vida, en las que pueda demostrar que tiene conocimientos sobre un determinado ámbito profesional (sabe), que conoce y utiliza los procedimientos adecuados para solucionar problemas nuevos (sabe hacer), que es capaz de relacionarse con éxito en su entorno (sabe estar) y que actúa conforme a unos valores y criterios reales, democráticos y responsables (sabe ser).

Si el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, está orientado hacia la adquisición y desarrollo de competencias, un objetivo fundamental será describir las competencias que deben desarrollarse.

El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003) donde se tratan de especificar, enumerar dichas competencias, para ello se diferencia entre competencias genéricas (o transversales) y específicas. Las primeras, hacen referencia a capacidades comunes a cualquier titulación, capacidad de aprender a resolver problemas, tomar decisiones, etc. y se dividen en: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las segundas, como su propio nombre indica, aluden a capacidades específicas de cada titulación.

Según figura en dicho Proyecto, las competencias genéricas establecidas son:

- Habilidades de investigación.

- Capacidad de aprender.
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
- Liderazgo.
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma.
- Diseño y gestión de proyectos.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Preocupación por la calidad.
- Motivación de logro.

Nos sumamos a las palabras de Medina Rivilla (2012, 286) en el capítulo *Cómo mejorar la enseñanza desde la evaluación*, del libro *Promover el cambio pedagógico en la universidad*, en que *la evaluación ha de tener un impacto directo en la innovación de las prácticas docentes, dado que proporciona nuevos conocimientos y sitúa al profesorado como el protagonista de las transformaciones que ha de asumir en la docencia*. Si hacemos una estimación de lo mejor realizado anteriormente, desde la reflexión, rigurosidad y objetividad, nos va permitir mejorar la imagen profesional y, sobre todo, adaptarnos a los continuos y necesarios cambios.

2.6. MARCO LEGISLATIVO DE LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD

EL Grupo Helmántica (1995) de la Universidad de Salamanca realizó estudios sobre las estrategias que emplean los profesores universitarios para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, si bien es cierto que son escasas la investigaciones en el campo de la evaluación de los alumnos en la Universidad.

Destacamos, así mismo, el Proyecto SISTEVAL: “Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes”, bajo la dirección de Ibarra Sáiz, (2006), y en el que han participado nueve universidades: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad de La Laguna, Universidad de León, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco y la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

En dicho proyecto se ha realizado:

- Un análisis de la evaluación del aprendizaje del alumno.
- Un estudio correspondiente con la normativa existente en las distintas universidades participantes en el proyecto.

Es nuestra pretensión analizar la perspectiva que se le ha otorgado a la evaluación de los alumnos en el marco regulador del período democrático:

- Ley de Reforma Universitaria (1983) LRU
- Ley Orgánica de Universidades (2001) LOU
- Ley Orgánica de Universidades (2007) LOMLOU

Observamos que no se hace alusión explícita a la forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes universitarios; así como a las técnicas e instrumentos posibles que pueden emplearse.

No obstante, sí se recoge la obligatoriedad de las universidades de contrastar e impulsar el rendimiento de los alumnos en el transcurso de los distintos cursos.

Así, en el artículo 27.1 de la LRU se afirma que: “El estudio es un derecho y un deber de los estudiantes universitarios. Las universidades verificarán sus conocimientos, el desarrollo de su formación intelectual y su rendimiento”.

Asimismo, en el artículo 29.1 de la misma ley se añade que “las Universidades elaborarán sus planes de estudio, en los que señalarán las materias que para la obtención de cada título deben ser cursadas obligatoria y optativamente, los periodos de escolaridad y los trabajos o prácticas que deben realizar los estudiantes”.

La LOU y subsiguientemente la LOMLOU en el título V. De la evaluación y acreditación, en el artículo 31.1., de las garantías de calidad, establecen una serie de objetivos a alcanzar:

- a) La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad.
- b) La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional.
- c) La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades.
- d) La información a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.
- e) La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de

estudiantes y profesores”.

De todos ellos, tan solo el que aparece en primera posición, alude a la medición del rendimiento y, consecuentemente a la función social de la evaluación, en tanto que debe rendir cuentas a la misma.

A pesar de que la LOMLOU, incorpora en el artículo 31.2., el establecimiento de criterios comunes de garantía de calidad que faciliten la evaluación, la certificación y la acreditación, se refiere, exclusivamente a las enseñanzas, actividades docentes, de gestión e investigadoras, en ningún caso alude a la criterios de garantía de calidad en la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Ahora bien, sí que recoge la obligatoriedad de las Universidades para establecer los procedimientos de verificación de los conocimientos de los estudiantes (Título VIII De los estudiantes, Art. 46.3).

Recapitulando, podemos señalar que en la legislación anteriormente referida, no se proponen mecanismos y/o técnicas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios de forma explícita; lo que conlleva pensar que se concede a los docentes plena libertad para seleccionar las estrategias de evaluación que estimen oportunas, en cada caso. Del mismo modo, tras el análisis de los textos legales, se dilucida la importancia que confieren a la función de la evaluación asociada a la acreditación y certificación; en definitiva, a la rendición de cuentas a la sociedad.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado de 30 de octubre de 2007), alude a un adecuado sistema de evaluación y acreditación, pero de nuevo, incentiva la evaluación como supervisión, la rendición de cuentas y la obligatoriedad de informar a la sociedad sobre la calidad de las enseñanzas.

Por primera vez en un texto legal, se recoge el constructo “actividades de evaluación” de forma explícita; así, en el Capítulo IV de “Enseñanzas universitarias oficiales de Máster”, en el Art. 15.2 se incorpora que entre los créditos a alcanzar por el estudiante, tanto es su formación teórica, como en la práctica deben fomentar la “adquisición de materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título”.

Un aspecto importante, y que por lo tanto debemos considerar, es que los nuevos planes de estudio, según este Real Decreto, deben contener competencias evaluables; así queda recogido en el Anexo I “Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales”, en el apartado específico de objetivos “; del mismo modo que señala cuáles serán las competencias generales y específicas y aquellas

que establezca el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior: MECES que el alumno debe adquirir, dichas competencias son:

- Que los estudiantes hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo;
- Que los estudiantes hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica;
- Que los estudiantes hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional;
- Que los estudiantes sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas;
- Que los estudiantes sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento;
- Que se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento. (Anexo I “Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales”, 3. objetivos 3.2)

Por tanto, manifiesta cuáles son los objetivos, criterios que van a ser considerados a la hora de determinar la consecución o no de los mismos y que van a permitir la obtención o no del título correspondiente.

Otro elemento que integra el Real Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, hace referencia a la incorporación de procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado, así como procedimientos para el análisis de la satisfacción de todos los colectivos implicados: estudiantes, docentes y personal de administración y servicios, entre otros. Aunque no se ponen de manifiesto los procedimientos de evaluación del aprendizaje del alumnado, sí que es un avance el que considere, al menos, la existencia de distintos procedimientos de evaluación.

Para concluir hemos de resaltar que previamente al actual Real Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, nunca antes se había incorporado el concepto “evaluación” en la legislación universitaria española del período democrático, referido a la evaluación del aprendizaje de alumnos; sí es cierto, que en toda la legislación citada, se ha hecho alusión a la función de control,

de servicio a la sociedad que cumple la evaluación. Es en este Real Decreto donde aparecen por primera vez menciones a la incorporación de actividades de evaluación, de competencias evaluables, competencias a alcanzar, por tanto nos referimos a objetivos, referentes, criterios con los que comparar y contrastar la información recogida en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de los escasos estudios y/o investigaciones orientados al conocimiento y análisis del marco regulador de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, en el momento actual se observa una consideración creciente de la misma en la normativa legal española.

... la educación es un proceso interior, personal, y que se completa cuando no se queda simplemente en la adquisición de conocimientos, ni siquiera de aptitudes, si no que llega hasta el mundo de los valores.

V. García Hoz

Al Grupo de Investigación DINper [Universidad de Burgos]

Capítulo 3

EXPECTATIVAS Y ATRIBUCIONES: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES

En este capítulo vamos a tratar los constructos expectativa y atribución que son la esencia de esta investigación.

Comenzamos con el término expectativa y, a continuación con la aproximación conceptual del constructo atribución, para ir dando paso a las diferentes teorías e investigaciones en estos campos que, la mayoría de las veces no se encuentran evidencias en el ámbito universitario.

Los constructos señalados entroncan con aspectos tratados en la Psicología, por lo que nos remitiremos a teorías e investigaciones realizadas desde diferentes perspectivas.

3.1. LAS EXPECTATIVAS

3.1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TÉRMINO EXPECTATIVA

Según el Diccionario de la Lengua Española, vigésima segunda edición, el término **expectativa** viene del latín *expectātum*, mirado, visto. Tenemos varias acepciones:

- Esperanza de realizar o conseguir algo.
- Posibilidad razonable de que algo suceda.
- Posibilidad de conseguir un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al ocurrir un suceso que se prevé.

Podemos observar que, en ocasiones, se utilizan los términos creencias y atribuciones unidos al de expectativa.

El término **creencia**, viene de creer y sus acepciones son:

- Firme asentimiento y conformidad con algo.
- Completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos.
- Religión, doctrina.
- ant. Mensaje o embajada.
- ant. salva (prueba que se hacía de la comida y bebida).

Y **atribución**, proviene del latín attributio, -ōnis, con las acepciones:

- Acción de atribuir.
- Cada una de las facultades o poderes que corresponden a cada parte de una organización pública o privada según las normas que las ordenen.

Atribuir (Del lat. *attribuere*).

1. tr. Aplicar, a veces sin conocimiento seguro, hechos o cualidades a alguien o algo.
2. tr. Señalar o asignar algo a alguien como de su competencia.

La atribución es un proceso cognitivo, normalmente no consciente, por el que las personas, infieren la explicación de los sucesos, adscriben de forma subjetiva las causas de los hechos. Podemos destacar:

- a) **Atribuciones positivas**: emocionalmente satisfactorias, estimulan a generar ideas que faciliten el logro de soluciones.
- b) **Atribuciones negativas**: Perturban con emociones de insatisfacción, ansiedad, confusión, tristeza... que reducen la eficacia.

De esta manera se atribuye el éxito o el fracaso conseguido, los deseos y los sentimientos, la culpabilidad o la inocencia de un acto... a nosotros mismos o a otros, al esfuerzo o a la suerte, etc. según nuestra propia interpretación.

Se pueden diferenciar cuatro tipos de estilo atribucional:

1. **Estilo centrado en el mismo docente**: tanto los éxitos como los fracasos del alumnado se infieren a su intervención profesional. El docente es responsable de ambos y considera que en cualquier caso su formación y sus

intervenciones han de lograr las metas educativas, independientemente de las características del alumnado.

2. **Estilo de autodefensa:** que culpa a los alumnos de los fracasos y referencian los éxitos en su capacidad profesional y en sus habilidades como docente. El alumnado que no progresa adecuadamente es el responsable de no seguir los ritmos o los niveles que el docente marca. El alumnado que progresa adecuadamente lo hace gracias al docente.
3. **Estilo atribucional no defensivo:** en el que el éxito se atribuye a méritos (esfuerzo, capacidad, etc.) del alumnado, mientras que los fracasos son atribuidos a la falta de eficacia del profesorado. Sería el propio de quien pensara que el rendimiento del grupo de alumnos y su comportamiento son buenos gracias a que el alumnado de ese grupo posee muy buenas cualidades, y que si el grupo fuese peor el docente no podría modificarlo.
4. **Estilo centrado en el mismo alumno:** el cual atribuye a las características del alumnado tanto los éxitos como de los fracasos. Así el buen o mal comportamiento se debería a las características y circunstancias del alumnado, no a los programas educativos aplicados en el aula.

El estudio de las expectativas en educación ha experimentado un cambio en los últimos años. El nuevo marco teórico está fuertemente influido por las investigaciones realizadas en el ámbito de los negocios, y ha suscitado un mayor interés en las expectativas de los universitarios como variable a considerar en la mejora de la calidad universitaria y de la satisfacción de los estudiantes.

3.1.2. BREVE HISTORIA DE LA VARIABLE EXPECTATIVA.

Se considera que fue Tolman (1932), el primero que construyó una teoría del aprendizaje donde la expectativa es considerada como un término teórico. La obra de Lewin (1935) expone que " El aprendizaje no es automático, sino que requiere un acto mental, intención o "set".

Rosenthal y Rubin (1978) estudiaron la influencia que tienen las expectativas de unas personas sobre otras. En Psicología y Educación estas influencias reciben el nombre de efecto *Pígalión* o *profecía de autocumplimiento* (autorrealización, proveniente del término en inglés *self-fulfilling prophecy*).

Este efecto o profecía consiste en que las expectativas que tiene una persona sobre otra llegan a convertirse en realidad, y se define como el proceso por el cual

las creencias y expectativas de una persona afectan, de tal manera su conducta, que provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas.

En el marco del entendimiento de que nosotros somos quienes creamos nuestra propia *Profecía Autocumplida*, que es un concepto utilizado en psicología, pero que fue observado por el sociólogo Robert Merton en 1943.

Eden en 1990 comenta que el Efecto Pygmalión requiere de tres aspectos:

- Creer firmemente en un hecho.
- Tener la expectativa de que se va a cumplir.
- Acompañar con mensajes que animen su consecución.

Para Tolman (1959), el aprendizaje consiste en la adquisición de información (expectativas) concernientes a los resultados de varias respuestas. Los resultados deben ser comprendidos en términos de confirmación o negación de expectativas y no como un refuerzo automático entre estímulo y respuesta.

Nelson y Ros (1974) piensan que los efectos de las expectativas son importantes y no artificiales, e incluso necesarias en el condicionamiento clásico.

En las teorías de aprendizaje social de Rotter (1954), Mischel (1973) y Bandura (1977), el concepto expectativa tiene un papel fundamental, demostrando el valor heurístico o global, cuando se aplica a la conducta humana. Y Rotter (1982) desarrolla una teoría sistemática de la conducta humana utilizando el constructo expectativa.

La teoría del "aprendizaje social" contribuye al desarrollo de la expectativa, desde el punto de vista de constructo sistemático, que podemos sintetizar en:

- a) la definición conceptual de distintos tipos de expectativas
- b) el analizar situaciones determinantes de expectativas
- c) el desarrollo de definiciones operativas
- d) el estudio de diversos procedimientos para medir expectativas subjetivas como variables continuas.

Rotter (1954), concede especial importancia a las expectativas de control (locus of control) y la confianza interpersonal (I.P.T) que define como "la expectativa que abraza un individuo o grupo, de poder fiarse de las palabras y promesas, manifestaciones verbales o escritas de otros individuos o grupos".

Los estudios sobre el constructo "locus of control", distinguen entre:

- **Expectativa generalizada** que se forman a través de la experiencia en distintas circunstancias y desempeñan un papel importante en la predicción de conductas en nuevas situaciones.
- **Expectativas específicas** que se refieren a situaciones y comportamientos muy concretos y junto a los correspondientes valores de refuerzo, son las que determinan el potencial de conducta.

Bandura (1977, 1982, 1987) distingue entre:

- **Expectativas de Logro:** "Una estimación de la persona acerca de su capacidad de realizar una conducta necesaria para producir un resultado". Estas implican un juicio sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución.
- **Expectativas de Acción - Resultado:** "La convicción que tiene una persona de realizar con éxito la actividad necesaria para obtener un resultado". Se refieren a las consecuencias que, con bastante posibilidad, producirá dicha ejecución.

Dentro de las teorías sobre "percepción interpersonal", Bruner (1973), define la percepción como "un proceso de categorización que permite ir más allá de las propiedades del objeto para predecir otras propiedades no comprobadas todavía. Según este autor, el profesor, que espera una determinada conducta del alumno, estará más atento a los resultados consistentes y necesitará menos información para percibir la conducta esperada, así evitará la conducta inconsistente y puede inferir mejor las características que sean congruentes con la conducta esperada.

3.1.3. DEFINICIÓN Y EFECTOS DEL CONSTRUCTO EXPECTATIVA.

C. Rogers (1982), expresa que "Las expectativas son un conjunto de creencias generalizadas y predicciones, con cierto grado de confianza, del comportamiento de una persona o grupo". Esta definición es considerada como sistemática.

Para que exista una expectativa, es necesario que:

- Haya una creencia firme y estable, y
- nos permita hacer predicciones con cierto grado de precisión.

El término "efecto de expectativa" fue definido por primera vez por Merton (1967) en su obra "The self-fulfilling prophecy" como una falsa concepción de una situación que desarrolla una nueva conducta, haciendo que sea verdadera la concepción inicialmente falsa.

Rosenthal y Jacobson (1968) elaboran la siguiente definición: "Proceso mediante el cual la expectativa de una persona sobre la conducta de otra puede, de forma totalmente involuntaria, llegar a ser una predicción adecuada simplemente por haberla realizado".

La diferencia entre ambas definiciones radica en que mientras Merton habla de predicciones falsas o verdaderas, Rosenthal se limita a señalar su precisión.

Investigaciones realizadas a partir de estos estudios, han identificado dos tipos de efectos sobre el comportamiento de los alumnos:

- El primer efecto, el de "la profecía autocumplida", sesgo del profesor o también llamado "efecto fuerte" de la expectativa. Si las expectativas, basadas en inferencias relevantes (falsas o verdaderas), están asociadas a creencias falsas en la mente del profesor, pueden influir, a través de su comportamiento con el alumno, en la obtención de los resultados que se predicen.
- El segundo tipo de efectos, para Cooper y Good (1983), "efecto débil", implica una predicción firme y estable de ciertos comportamientos. "Cuando los profesores responden a sus alumnos según las expectativas que de ellos tienen formadas y no tienen en cuenta los cambios de comportamiento que se producen por causas distintas al profesor". La atención está, en la capacidad y rendimiento del alumno.

El mayor problema es demostrar que la expectativa ha producido su efecto, ya que se basa en mantener el nivel de rendimiento que se predice. La conducta del profesor, consecuente con su expectativa, intenta mantener los niveles de logro de sus alumnos siendo difícil la percepción de indicadores de cambio: "Es lamentable que los efectos de expectativa que ocurren probablemente con más frecuencia, sean también los más difíciles de investigar".

Hay definiciones conceptuales diferentes del término "efecto de expectativa" que han utilizados distintas definiciones operativas. Podemos agruparlas en cuatro apartados:

1. **Habilidades y medidas de rendimiento:** Se pide a los profesores que clasifiquen o evalúen (escalas tipo Likert) a sus alumnos en relación a su competencia general para el estudio o en alguna de las áreas concretas de rendimiento.

2. **Incremento esperado:** Los profesores predicen el progreso académico que sus alumnos van a tener en un período de tiempo.
3. **Expectativas manipuladas:** Los investigadores pueden tomar las expectativas que el profesor tiene de sus alumnos dando una falsa información sobre la habilidad del estudiante o sobre el incremento de su potencial académico.
4. **Medidas de natural discrepancia:** El investigador imagina el grado en que un profesor sobreestima o infravalora el rendimiento de un alumno. Estas medidas se obtienen comparando la estimación del profesor sobre la habilidad o el rendimiento de sus alumnos con los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas.

La obra de Rosenthal y Jacobson "Pygmalión in the classroom", establece dos principios, para demostrar la existencia del "efecto de expectativa":

1. Las predicciones o expectativas son razonablemente **precisas**, para ello se han de medir las predicciones o expectativas y correlacionarlas con el rendimiento real del alumno, pero esta correlación no implica relación causal.
2. Esta precisión no se debe sólo al poder predictivo del profesor sino que se debe especialmente a que estas predicciones tienen **un efecto causal** sobre el rendimiento del alumno. Esto se ha comprobado a través de estudios experimentales.

Miller (1978) desarrolla aportaciones a Rosenthal y Jacobson, entre las que destacamos:

- Son los precursores de los estudios sobre atribución y cognición social.
- Llamam la atención sobre los prejuicios y falta de objetividad que afecta a la interacción y a la evaluación.
- Manifiestan la utilidad de las expectativas positivas en el rendimiento escolar siempre que sean transmitidas en términos realistas.
- Resultados positivos de la obra de Rosenthal son:
 - a) Las expectativas falsas pueden crear resultados ciertos.
 - b) La objetividad de las mediciones del rendimiento académico, puede ser aparente.
 - c) Las expectativas positivas pueden proporcionar ganancias de rendimiento y las negativas pueden producir resultados desfavorables para el alumno.
 - d) Las consecuencias de las expectativas se extienden a

áreas de la personalidad, no sólo al campo académico.

La mayoría de los profesores forman expectativas a comienzos de curso, sobre la clase y sobre cada uno de los alumnos en particular que se mantienen estables. Así mismo, variando a lo largo de la vida profesional, el profesor tiene expectativas generales, coherentes con sus creencias sobre la profesión docente, el sistema de enseñanza y los alumnos en general.

Las expectativas falsas e incorrectas, sobre todo si son rígidas, tienen efectos negativos. Si el profesor tiene una información verídica, interpretada con cautela y sometida a revisión, forma expectativas realistas y puede controlar los posibles efectos negativos que se deriven de ellas.

3.1.4. MODELOS DE COMUNICACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS.

Ante la necesidad de conocer como se comunican y se transforman en conductas, las expectativas, han surgido distintos modelos, como los de Rosenthal, Brophy, Good y Cooper.

Brophy y Good (1974,1980), lo interpretan en términos de conducta observable, a través de cuatro pasos:

1. El profesor desarrolla una expectativa prediciendo determinadas conductas, y específicamente, el rendimiento del alumno.
2. El profesor se comporta de diferente forma con cada alumno en función de las expectativas que sobre él tiene formadas.
3. El alumno percibe el tratamiento que recibe del profesor e infiere el comportamiento académico que se espera de él. Esta percepción influye en su autoconcepto e, indirectamente, en la motivación para el rendimiento y en el nivel de aspiraciones.
4. La expectativa se refuerza, si la conducta y el rendimiento del alumno es coherente con lo que el profesor espera de él.

Este modelo presenta algunas limitaciones:

- Se centra casi de forma exclusivamente en el rendimiento y, en los resultados.

- La excesiva simplicidad con que explica una realidad tan compleja.
- Este esquema no siempre se reproduce en la realidad. No es cierto, que todos los profesores se comporten de forma distinta con cada alumno según las expectativas que tengan acerca de ellos. En ocasiones, las diferencias de tratamiento no son manifestaciones de una consideración desigual e injusta, puede deberse a que el profesor quiere evitar fallos que debilitarían su motivación.

Cooper (1979) aplica la teoría social al proceso de comunicación de expectativas. Centra su atención en el mecanismo por el que el profesor controla la interacción y administra el "feedback". Señala los pasos siguientes:

1. El profesor forma expectativas: el profesor percibe diferencialmente la competencia académica y el rendimiento de sus alumnos.
2. Las expectativas del profesor condicionan el control de interacción con sus alumnos en una triple dirección: contenido de la interacción, cuándo se realiza y su duración.
3. El profesor puede disminuir las interacciones con los alumnos de bajas expectativas si no crea un ambiente socio-emocional adecuado y no disminuye el uso de la crítica. Percepción de control, influencia del clima y "feedback".
4. Influencia del "feedback" en los pensamientos de autoeficiencia del alumno: Los alumnos de altas expectativas pueden ser criticados cuando el profesor percibe que no han puesto suficiente esfuerzo, mientras que los receptores de bajas expectativas deben ser reforzados, en cuanto al esfuerzo realizado, con el fin de crear pensamientos de autoeficacia.
5. Existe asociación entre el pensamiento de autoeficacia e influencia en el rendimiento del alumno.

Rosenthal (1974), basa su modelo en dimensiones más generales y abstractas de la conducta del profesor, estableciendo cuatro factores teóricos:

- **Clima:** El profesor crea un ambiente socio-emocional, especialmente cálido para los alumnos más brillantes. Lo refleja el lenguaje no verbal del profesor.
- **Feedback:** Implica el uso diferencial de la alabanza o la crítica después de una respuesta académica.
- **Factor verbal "input":** Parece demostrado que las manifestaciones verbales del profesor hacia los alumnos depende, en gran parte, de la

expectativa académica.

- **Factor verbal "output":** La investigación sugiere que la atención del profesor es mayor cuando las respuestas incorrectas proceden de los alumnos adelantados.

En años posteriores, Rosenthal (1981) elabora un nuevo modelo para estudiar el efecto de las expectativas interpersonales, "The arrow model" donde explicita todas las variables que es necesario tener en cuenta para elaborar un conocimiento sistemático del efecto de expectativa en el campo de la Psicología Social.

Las variables son:

- Variables independientes-distantes: Hacen referencia a los atributos de las personas que intervienen.
- Variables independientes-próximas: Se refieren a las expectativas propiamente dichas, cuando éstas son simplemente medidas y no manipuladas.
- Variables mediadoras: El núcleo de estas variables es la conducta del profesor durante su interacción con el alumno. Estas variables hacen referencia al proceso de comunicación.
- Variables dependientes-distantes: Incluye las conductas subsiguientes a la interacción tanto en el profesor como en el alumno.
- Variables dependientes-próximas: Son variables de resultado, es decir, como consecuencia de todo el proceso se producen determinados efectos.

Brophy (1982) mediante la teoría de la atribución explica la secuencia de acontecimientos que deben ocurrir para que las expectativas del profesor produzcan efectos en sus alumnos. Esquemáticamente son:

1. El profesor forma una expectativa. La teoría de la atribución sugiere que estas expectativas no se forma sólo sobre la conducta observada, sino que el profesor tiene en cuenta otras informaciones sobre las que basa las atribuciones causales respecto a las posibilidades académicas del alumno. Las más importantes, son las que se apoyan en las atribuciones del profesor al éxito o al fracaso del alumno.
2. El profesor actúa en consecuencia. Weiner y Kukla (1970) sugieren que el esfuerzo es un determinante más importante que la habilidad, en la distribución de premios y castigos.
3. El alumno percibe e interpreta la conducta del profesor. El estudiante puede

atribuir esta conducta a las características personales o a factores situacionales.

4. El estudiante responde en función de las atribuciones que hace a la conducta de su profesor. Si el alumno, como resultado de la percepción e interpretación de la conducta del profesor, cree que su fracaso se debe a la falta de habilidad, esta creencia, probablemente, afectará su futura conducta porque la habilidad es considerada, normalmente, como un factor estable y por lo tanto difícil de cambiar.
5. El profesor percibe e interpreta la respuesta del estudiante, si la respuesta del estudiante ha sido consistente con la expectativa del profesor, normalmente, atribuirá la causa de la conducta a factores situacionales. Darley y Fazio (1980).
6. El estudiante percibe sus propias acciones lo que contribuye a mantener y confirmar la impresión inicial del estudiante. Darley y Fazio indican que la percepción de su propia conducta, puede llevar al alumno a formar nuevas actitudes hacia la escuela o hacia si mismo.

3.1.5. LA CADENA DEL EFECTO DE EXPECTATIVA

Se han elaborado distintos modelos para explicar el proceso de comunicación de las expectativas. Cada autor pone el énfasis en una de las diferentes fases de este complicado proceso, pero todos están de acuerdo en que la expectativa sólo se transformará en resultados si tiene lugar una secuencia de comportamientos.

El proceso se ha denominado, "cadena del efecto de expectativa" porque todas las partes implicadas están entrelazadas de manera que es necesario que se desarrollen todas y cada una de las fases, de manera que si se rompe la cadena, la expectativa quedará sin efecto.

Como síntesis de los modelos revisados, las fases o eslabones de la cadena serían los siguientes:

1. El profesor, a partir de una primera impresión, va gestando creencias sobre un determinado alumno, basándose, en fuentes de información diferentes. Parte de estas creencias generales serán lo suficientemente firmes y estables para constituirse en expectativas: predicciones con un alto grado de confianza y que influirán en su relación con el alumno. Las expectativas más

relevantes corresponden a la dimensión académica y a la dimensión social que, aunque son diferentes y no tienen por qué coincidir, aparecen asociadas con mucha frecuencia.

2. Las expectativas pueden producir efectos en el comportamiento del profesor. Para Rogers (1985) hay dos tipos de efectos:
 - a) Influencia en el comportamiento organizativo, como son las actividades relacionadas con la distribución de alumnos en clase, adjudicación de puestos, formación de grupos de trabajo, asignación de tareas distintas a diferentes alumnos según el nivel de expectativa.
 - b) Efectos de "conducta interactiva" refiriéndose a "la interacción profesor - alumno tanto desde el vista cuantitativo como cualitativo, prestando más atención docente a unos alumnos que a otros o bien distribuyendo los refuerzos de forma diferenciada y selectiva".
3. El comportamiento, que la expectativa determina en el profesor, sólo afectará al alumno si este es consciente de la percepción que el profesor tiene de él.
4. La última secuencia del proceso indica que la percepción por parte del alumno de la expectativa del profesor puede producir cambios en el autoconcepto y en su nivel motivacional.

3.1.6. UN MODELO INTEGRAL

Aguilera, A. (1993), presenta un modelo atribucional, derivado de la última versión de Weiner (1986, 44). Nosotros presentamos, en la figura 1, una actualización del mismo.

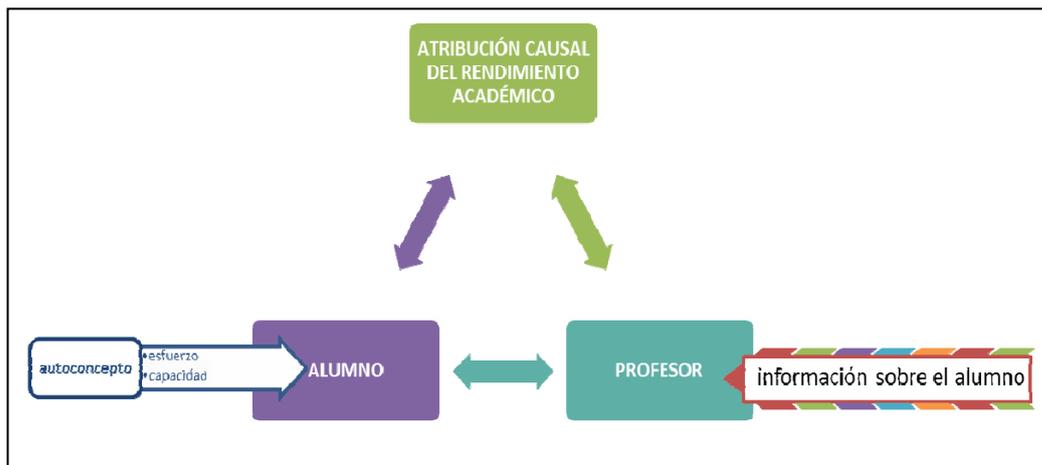


Figura 1: Modelo atribucional de Weiner

El modelo representa el sistema de relaciones existentes entre:

- a) las expectativas académicas, que forma el profesor sobre sus alumnos.
- b) las atribuciones causales correspondientes, estudiadas como variables independientes.
- c) las variables referidas al alumno, percepción de la conducta del profesor, autoexpectativas académicas y sus atribuciones.

El proceso de expectativa, según este modelo mediacional, comprende las siguientes fases:

1. **El profesor** que adquiere una impresión global del alumno, en base a la información recogida por distintos medios. Posiblemente generará expectativas sobre su conducta académica, elaborando las correspondientes atribuciones causales respecto a su rendimiento escolar.
2. **El alumno** que percibe e interpreta la conducta del profesor y el feedback recibido, formando juicios sobre sus posibilidades académicas y forjando expectativas sobre su futuro rendimiento.
3. **Las adscripciones del éxito a la capacidad** (factor interno y estable) y al **esfuerzo** (factor interno y controlable), repercuten en el nivel de logro con un impacto favorable en el desarrollo del autoconcepto académico y en la autoestima del alumno.
4. **La respuesta del alumno** que es percibida por el profesor quien afianzará o modificará sus expectativas respecto a la conducta de rendimiento del alumno. Del mismo modo los resultados escolares son

percibidos por los propios alumnos que reafirman sus expectativas y consolidan su autoconcepto.

3.1.7. EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Vamos a analizar diferentes líneas de investigación respecto a lo que espera el alumnado y que desea de la Universidad.

En apartados anteriores, hemos visto la profecía de autocumplimiento, que se ha desarrollado e investigado en el ámbito escolar y se centra en la influencia de las expectativas del profesorado sobre el alumnado. Así mismo autores como Rosenthal y Rubin (1978) y Brophy (1983), concluyen que el efecto Pigmalión está presente en las aulas y, es necesario tenerlo en cuenta, si bien no hay investigaciones en el ámbito Universitario, aunque los resultados puedan trasladarse a la Educación Superior, es preciso ser cautos y reservados.

Son escasos los estudios que tratan la influencia de las expectativas de los alumnos hacia los profesores, como comentan Juanas y Rodríguez (2004). Al hablar de la profecía de autocumplimiento, también podemos considerar al alumnado como “profeta”, postura defendida por Burón (1995), matizando que la influencia de los profesores será más fuerte que la de los alumnos.

Justicia (1996) explica las creencias del profesorado y las atribuciones de éste sobre el alumnado y establece que existe una influencia desde el alumnado hacia el profesorado. El autor, respecto de los profesores, comenta que “les preocupa su imagen personal, la percepción que tienen otros de su competencia profesional y, por tanto, actúan en la dirección de crearse una impresión favorable”.

Las universidades, actualmente, realizan un sistema de evaluación de la calidad del servicio que ofrecen y, dentro de los aspectos evaluados, es la actividad docente y, en ella, los alumnos, unas de las informaciones con mayor peso. Por lo tanto, la influencia de las expectativas del alumnado sobre el profesorado, lo que percibe de él y su actuación, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje va en aumento, son aspectos muy relevantes.

Para mejorar la calidad del servicio y la satisfacción del cliente, en nuestro caso de los Estudios Superiores, es preciso que se diferencie e identifique, como dice Burón (1995):

- Necesidades reales del cliente.

- Necesidades de las cuales el cliente está consciente.

El autor ha estudiado el proceso por el cual las expectativas de unos influyen en otros, y afirma que depende de la experiencia de la persona. Establece en el desarrollo de la profecía, tres fases fundamentales:

1. Se forman las expectativas o la profecía, influencia mutua del profesorado y del alumnado.
2. Se establecen los medios para que las expectativas se realicen.
3. Se describe la confirmación de las expectativas.

Respecto a las expectativas que el alumnado universitario posee, tanto al inicio como durante sus estudios, se han llevado a cabo diferentes investigaciones, que persiguen objetivos que pueden agruparse:

1. los que investigan las expectativas del alumnado con la intención de conocer qué esperan de la universidad en general.
2. Los que estudian las expectativas de los estudiantes sobre componentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Prakash (1984), desarrolla un modelo de referencia utilizado en el mundo empresarial, de negocios o comercial, el que se centra en la importancia de la satisfacción de los clientes o consumidores.

Modelo Conceptual de las Expectativas del Servicio del Cliente propuesto por Zeithaml, Parasuraman y Berry (1990, 1993) muestran la distinción entre la satisfacción del cliente y la evaluación de la calidad del servicio. Las conclusiones a las que llegaron son:

- Las expectativas están relacionadas con la satisfacción posterior en la calidad del servicio.
- El estudio y la consideración de las expectativas de los clientes ayudan a garantizar dicha calidad.

Estos modelos, instrumentos y conclusiones en el estudio de la calidad del servicio de la universidad, ha ampliado la concepción de expectativas y ha promovido más investigaciones para conocer y determinar las expectativas de los estudiantes universitarios, siendo el punto de partida para mejorar la calidad del servicio ofrecido por las Universidades, Sander, Yanhong y Kaye, (1999), Stevenson, King y Coats (2000), Keogh y Stevenson (2001), Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold y Drew (2003).

Se han producido tres cambios importantes que ayudan a comprender la influencia del modelo del sector comercial y de los negocios en el ámbito de la educación superior.

1. **Enfoque adoptado.** Sander et al. (2000) comenta que la educación ha enfocado, tradicionalmente, sus estudios de dentro a fuera. La dirección cambia hacia un interés de fuera a dentro, en el que las expectativas se toman desde fuera y se consideran para la mejora de la educación.
2. **Tipo de expectativas estudiadas.** Expectativas predictivas (lo que es más probable que ocurra), normativas (lo que se espera, por la experiencia en otras situaciones similares) y expectativas ideales (lo que el alumnado prefiere o desea).
3. **Concepto de los agentes implicados.** Para Fernández Rodríguez (2001) se utiliza el término gestor para profesorado, como un organizador de las actuaciones. Para nombrar al alumnado existen diferentes términos que se asocian a distintas funciones:
 - Consumidor o cliente, alumnado como usuario de un servicio.
 - Producto, alumnado como materia prima que es manipulada según las necesidades del mercado laboral.
 - Productor, alumnado como participante activo y responsable de su aprendizaje que es el producto.

En conclusión, los términos que resaltan son: el papel de gestor para el profesorado y de productor para el alumnado. Ambos participan del proceso de aprendizaje. Sobresale la importancia de tener los medios adecuados y la capacidad de mostrar su utilización, así el profesor puede percibir las modificaciones o correcciones que considere oportunas.

3.1.8. INSTRUMENTOS PARA LA MEDICIÓN DE EXPECTATIVAS.

Villa (1985) comenta que los instrumentos utilizados para estudiar las expectativas del alumnado sobre la enseñanza o el profesorado ideal son, en algunos casos, usados para evaluar las percepciones del profesorado actual. Por lo tanto, un instrumento valorativo de la situación real se modifica para valorar una situación esperada.

Las escalas, los cuestionarios o las entrevistas semiestructuradas son instrumentos más utilizados, que son modificadas y adaptadas, dependiendo de los objetivos de las investigaciones.

Las escalas más utilizadas son:

- SERVQUAL: Multiple-Item Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality, construida por Parasuman, Zeithaml y Berry (1998) para el estudio de la calidad del servicio. Se compone de dos secciones de 21 ítems cada una: una para medir las expectativas del servicio y otra para las percepciones reales sobre éste. No es específica para el ámbito educativo. Yanhong y Kaye (1999), y Riddings, Sidhu y Pokarier (2000) la han adaptado al contexto Universitario, incluyendo una parte para el personal de administración.
- USET: University Students' Expectations of Teaching, diseñado por Sander, Stevenson, King y Coats (2000) para estudiar las expectativas sobre diferentes aspectos de la enseñanza, tales como: métodos de enseñanza, método de evaluación y cualidades del profesorado. Este cuestionario ha sido adaptado al castellano y validado por De la Fuente, Nievas y Rius (2002).
- IPQ Instructions Preferent Questionnaire, construido por Hativa y Birenbaum (2000), estudia las preferencias o expectativas de los estudiantes respecto a los métodos de enseñanza.

3.1.9. ESTUDIOS REALIZADOS EN ALGUNAS UNIVERSIDADES.

Uno de los primeros estudios realizados en una universidad británica, fue el de Hill (1995). Estudió longitudinalmente las expectativas y percepciones que los estudiantes tienen hacia los diferentes servicios universitarios. Las preguntas se centraban en dos grupos de factores: académicos (que incluyen la calidad de la enseñanza, el contenido del curso, los métodos de enseñanza y el feedback) y factores no académicos. Las conclusiones revelan la estabilidad de las expectativas de los estudiantes a través del tiempo, en los factores académicos, considerando que se forman antes de llegar a la universidad.

En una Universidad Australiana, Darlaston-Jones et al. (2003) preguntaron, a través del cuestionario SERVQUAL, sobre aspectos relacionados con el profesorado y el personal de administración y servicios. El estudio muestra diferencias entre las expectativas del alumnado y sus experiencias reales. Estas diferencias se deben a

una visión no realista de la vida en las universidades por parte de los estudiantes y que sus expectativas se anticipan o impiden que se den determinadas características.

La Universidad del Reino Unido y de la India, se unen en la investigación de Narasimhan (1997) que desarrolló un estudio específico de la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria. A partir del SERVQUAL, diseña un inventario de la situación de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y otra versión para el alumnado. El autor concluye que existen diferencias dependiendo del lugar y de las asignaturas, pero que no es posible identificar las razones de dichas diferencias.

Stevenson de la Universidad de Leicester y Sander de la Universidad de Cardiff, ambas británicas, estudiaron las expectativas de universitarios desde el ámbito de la psicología y la educación. Desarrollaron un marco teórico que se caracteriza por:

- La interacción de las teorías del procesamiento de la información.
- La profecía de autocumplimiento.
- La teoría de la calidad del servicio Sander et al (2000).

Establecieron el modelo *Expectations Led Planned Organisation*, ELPO, construido para diseñar programas de enseñanza-aprendizaje usando las expectativas de los estudiantes, que pretende que el profesorado considere las expectativas de los alumnos antes de comenzar el curso y negocie con ellos los métodos de enseñanza- aprendizaje óptimos Stevenson, et al (1997).

El modelo promovió la construcción de un instrumento que permitiera recoger la información necesaria, de manera rápida y fácil, para ello desarrollaron el cuestionario University Students' Expectations of Teaching, USET.

Sander et al,(2000) comenta que demostraron la importancia de las expectativas y preferencias de los métodos de enseñanza del alumnado que comienza su carrera universitaria. Esta información ha de ser valiosa para las Universidades por dos razones:

- Los nuevos estudiantes pueden tener expectativas no realistas o inadecuadas de cómo podría ser impartido su curso, por lo que es apropiado dirigir estas expectativas hacia términos más adecuados y realistas.
- El profesorado podría usar las expectativas y preferencias de la muestra estudiada, para proporcionar un servicio educativo que sea eficaz y grato para estos estudiantes.

El primer estudio que utiliza el cuestionario USET, realizado en el año 2000 por Sander et al, da como resultados, relación a los métodos de evaluación que sólo los estudiantes de Medicina eligieron como método de evaluación más frecuentemente preferido los exámenes. Se encontraron diferencias significativas, tanto en la elección de exámenes frente a los trabajos durante el curso por los distintos centros, como entre los diferentes trabajos preferidos. Los métodos de evaluación mediante trabajo más elegidos fueron: ensayos, proyectos de investigación y problemas o ejercicios.

En España, De la Fuente y colaboradores han estudiado las diferencias entre las expectativas de enseñanza de los estudiantes de dos países de la Unión Europea: Universidades de Leics, Lough y University of Wales Institute en Cardiff [UWIC] del Reino Unido y España, Universidades de Almería y Granada.

En el estudio se utilizó el cuestionario USET en las versiones inglesa y castellana. Los resultados que se obtuvieron del análisis descriptivo muestran que los tipos de enseñanza más deseados por los estudiantes de Almería y Granada son: la enseñanza centrada en el alumnado y la interactiva:

- Los métodos más esperados son la enseñanza interactiva y la clase magistral.
- La clase magistral es un método muy esperado y el más rechazado.
- Los métodos de evaluación, el trabajo diario es elegido como el más efectivo.

Por su parte, De la Fuente, Sander et al. (2004) han encontrado:

- a) las preferencias o expectativas de los estudiantes difieren en la gran mayoría de los ítems según la nacionalidad del alumnado (españoles o británicos) y la universidad a la que pertenecen.
- b) Los resultados muestran diferencias según la titulación (de tres y cinco años); sin embargo, al agrupar a los participantes por este criterio se encuentran más diferencias significativas en la enseñanza deseada y las preferencias de evaluación que en el resto.
- c) las diferencias estadísticamente significativas según el curso (primero o cuarto) son menores que cuando se consideran la universidad y la nacionalidad,
- d) son más diferentes los métodos de enseñanza deseados y las preferencias de las cualidades del profesorado. De la Fuente, Sander et al, (2004).

Hay otras investigaciones que no parten desde la teoría de la calidad del servicio y cuyos resultados difieren en diversos aspectos de la enseñanza universitaria: metodología de evaluación, características y rol del profesorado, etc.

McDowell y McDowell (1986) señalan el sexo como variable que influye en el tipo de expectativas que posee el alumnado. Encontraron que las alumnas puntuaban significativamente más en la dimensión de amabilidad que los alumnos, y en todas las dimensiones las mujeres esperaban más que los hombres. Ellas esperan que el profesorado sea atento, se dirija con mayor sensibilidad, se interese por el alumnado y establezca relaciones interpersonales más cercanas con los estudiantes; aunque apenas mostraron diferencias significativas según el sexo del profesorado.

Los alumnos esperan un estilo comunicativo más espectacular, esperan ser criticados negativamente y que los docentes sean impersonales y distantes. Los alumnos establecen más diferencias significativas entre profesoras y profesores (McDowell y McDowell, 1986).

Smith, Medendorp, Ranck, Morison y Kopfman (1994) encontraron diferencias en las expectativas de los estudiantes, según su sexo. Concluyeron que las alumnas eran más sensibles a las características personales del profesorado y los alumnos, más sensibles al conocimiento y al sentido del humor del profesorado.

Miles y Gonsalves, (2003) no encuentran diferencias en las expectativas, según el sexo del alumnado y manifiestan la importancia y necesidad de seguir analizando la influencia de esta variable.

Chonko et al. (2002) preguntaron al alumnado sobre el tipo de evaluación con el que creen que obtienen mejores resultados. Concluyeron que los tres métodos de evaluación más preferidos son: trabajos o proyectos en grupo, exámenes de respuestas múltiples y preguntas cortas.

Los estudios de Marín y Teruel (2004), tienen como fin último determinar las dimensiones y los indicativos de las expectativas y la percepción del alumnado sobre el rol del profesorado universitario.

Juanas y Rodríguez (2004) estudiaron las expectativas del alumnado de bachillerato sobre los estudios y el profesorado universitario, concluyeron que los participantes puntúan más la calidad de la evaluación, la formación y, en mayor medida, la autoestima del profesorado. No encontraron diferencias significativas según el curso y apenas encontraron diferencias respecto al sexo del alumnado.

Porto (2006, 168) en su investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela, partiendo de la premisa de las escasas investigaciones que hay en evaluación en el ámbito universitario y, más concretamente, en España. “.....un

enfoque interpretativo, desde el cual entendemos que la realidad que intentamos explicar no es única ni uniforme, ni independiente de las percepciones de estudiantes y profesores o de los modos de interacción entre ellos, ni tampoco de las pautas socio culturales que entran en juego”.

En su investigación recurrió a los alumnos de último curso de carrera, de cinco áreas de conocimiento, ya que *son “estudiantes que ya han tenido numerosas experiencias de evaluación en la Universidad y pueden así tener una percepción más fundamentada de cómo se evalúa en este ámbito y, por otra parte, nos interesa conocer si hay diferencias entre la forma de evaluar en las distintas titulaciones en función del área de conocimiento”.* Además se encuestó a los Directores de Departamentos que impartían docencia. Entre los resultados encontrados destacamos los siguientes:

- Todas las áreas de conocimiento se establecen, previa e independientemente del grupo de alumnos que se evalúe o de las condiciones específicas de cada curso, una serie de criterios que serán los que se utilicen para comparar y decidir si los aprendizajes realizados por los alumnos son suficientes y adecuados o no. También coinciden estudiantes y Directores de Departamento en la percepción de que la evolución o progreso que sigue cada alumno en el período que se evalúa prácticamente nunca se utiliza como referente de la evaluación.
- En donde hay mayores discrepancias, tanto entre las respuestas de Directores de Departamento y estudiantes como entre los propios estudiantes, es en la percepción de la utilización del nivel medio de la clase como referente para la evaluación.
- La explicación de estas divergencias puede hallarse en que en las entrevistas los Directores manifestaron como éste no era un referente fijado a priori, sino que era un elemento que se tenía en cuenta en el momento final de la evaluación, a la hora de “ajustar” el número de aprobados y suspensos en la materia.
- El instrumento de evaluación por antonomasia en esa Universidad era el examen escrito en todas las áreas y titulaciones.
- Demanda de los estudiantes para que se utilicen instrumentos de recogida de información que impliquen un mayor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y una mayor relación entre profesor y alumnos.
- En relacionado con el proceso de evaluación de estudiantes, los profesores reconocen carencias en la forma en que se desarrolla el proceso, denunciando problemas relativos a la corrección de exámenes, la inseguridad ante el método a utilizar, la falta de medios y de formación, el excesivo número de alumnos, la falta de coordinación y debates entre el profesorado, el escaso reconocimiento de la labor docente.

- Coinciden estudiantes y Directores de Departamento en que las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo.
- Tanto profesores como estudiantes entienden la evaluación de estudiantes como una comprobación de los conocimientos trabajados.
- La evaluación de estudiantes en esta Universidad se reduce con gran frecuencia a los resultados conseguidos por los alumnos, y resultados que en muchos casos se restringen al nivel de capacidades cognitivas básicas.
- La evaluación se convierte en un momento final del proceso de enseñanza - aprendizaje, pero que se realiza de forma independiente y aislada del mismo.
- El proceso de evaluación de estudiantes es un proceso que los profesores organizan y deciden en solitario.
- La evaluación se realiza fundamentalmente para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos.
- Hay una tendencia general en la forma de desarrollar la evaluación de estudiantes en toda la Universidad, con pocas diferencias por áreas de conocimiento.

Porto (2006) termina su artículo afirmando: *“No creemos, además, que esta sea una realidad específica de la Universidad de Santiago de Compostela, sino que la mayor parte de los universitarios (docentes o estudiantes) reconocemos esta visión de la evaluación independientemente de la universidad en que nos encontremos”.*

De todo lo anteriormente expuesto señalamos que:

- El alumnado universitario, en relación al tipo de expectativas, prefiere tomar un papel activo en su aprendizaje, si se atienden las expectativas de los métodos de enseñanza y de evaluación.
- El alumno no considera o presta atención a las tutorías como método de enseñanza, este dato choca con las propuestas que hace el nuevo EEES, de manera que el alumno sea copartícipe de su aprendizaje, lo que ha matizado en sus investigaciones De la Fuente, Justicia et al., (2004) y Sander et al., (2000).
- Respecto al mantenimiento o estabilidad de las expectativas a través del tiempo, Hill, (1995) defiende que son estables con el tiempo y se forman en etapas anteriores a los Estudios Superiores; mientras que Bouilding, Kalra, Stelin y Zeithaml, (1993); Licata y Maxham, (1999) argumentan que se modifican tras la experiencia universitaria. Ambos puntos de vista pueden ser complementarios de tal manera que, las expectativas se formen antes de

iniciar los Estudios universitarios y que, una vez iniciados y por vía de la experiencia se puedan modificar.

- De la Fuente et al., (2004); Miles y Gonsalves, (2003); Narasimhan, (1997) predicen una gran influencia de las características contextuales e individuales, si bien no hay suficientes investigaciones que nos permitan concretar.
- Las expectativas, en ocasiones, no son realistas, lo que confirma profecía de autocumplimiento, esto es declarado, tras sus investigaciones, por Chonko et al., (2002); De la Fuente et al. (2004); Hill, 1995; Krallman y Holcomb, (1997); Sander et al. (2000). Este último autor nos propone con el modelo ELPO dirigir y modificar las expectativas no realistas o inapropiadas de la enseñanza universitaria, para utilizarlas como información valiosa y, por lo tanto, la labor educativa sea eficaz y grata para los estudiantes.
- Los estudios e investigaciones sobre las expectativas y percepciones se están gestionando. Todos los resultados y conclusiones indican la importancia de las expectativas hacia la satisfacción del alumnado, así como la mejora de la calidad de la universidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. ATRIBUCIONES CAUSALES

Además del constructo expectativa como variable importante en esta investigación vamos a adentrarnos en el término atribución, comenzando con los antecedentes para ir, poco a poco conociendo diferentes teorías y, observar la importancia que tiene su conocimiento y aplicación al ámbito universitario y, en concreto en los estudiantes

.

3.2.1. ANTECEDENTES: LAS INVESTIGACIONES SOBRE ATRIBUCIONES CAUSALES

Los alumnos cuando se integran a una institución educativa, llegan con

motivaciones y necesidades que afectan su rendimiento que, algunas veces, son muy evidentes y, en otras, es difícil identificarlas y satisfacerlas, puesto que varían de una persona a otra.

Es útil e importante pretender entender la forma en que las necesidades y motivaciones, crean tensiones que estimulan o bloquean el desempeño académico del alumno.

De los diferentes modelos motivacionales que se encuentran presentes en la literatura actual, cabe destacar el de motivación de logro (Good y Brophy, 1996), del cual se deriva la Teoría de la Atribución; esta teoría suele ser también abordada en el campo de las percepciones sociales (Robbins, 1999 y Morgana, 2004). La teoría de la atribución ha hecho una aportación importante en el rendimiento escolar.

"La **atribución** es el proceso por el que las personas interpretan su comportamiento y el de otros, y les asignan causas. El concepto se deriva del trabajo de Fritz Heider y lo han ampliado y mejorado Harold Kelley y otros". (Davis y Newstrom, 2003. 170).

Esta teoría ha servido de base a múltiples investigaciones, pudiéndose identificar tres líneas de investigación:

Una primer línea de investigación es sobre el éxito y el fracaso escolar (v. gr. López, 1989 y Biscarri y Marsellés, 1998); se constituye en su principal línea de investigación. Una variante de esta línea de investigación relaciona el rendimiento escolar con las atribuciones causales y otros factores motivacionales como de las metas académicas (v. gr. Corral de Zurita, 2003), y del autoconcepto (v. gr. Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez, 1999).

Desde una perspectiva psicológica, surge una segunda línea de investigación, en la que se busca encontrar la relación de las atribuciones causales con otros factores motivacionales, cognitivos o metacognitivos. Ugartetxea (2001) busca relacionar la atribución de la causalidad, la localización del control y el establecimiento de expectativas de éxito con el conocimiento metacognitivo de los alumnos.

La elección de carrera profesional es la tercera línea de investigación, en este caso, la teoría de las atribuciones causales se presenta como un enfoque emergente y solo se han localizado dos investigaciones (Arbelaez, Rodríguez, Sanabria y Sánchez, 2004 y Gámez y Marrero, 1997). Los primeros se plantean como objetivo conocer las atribuciones que hacen los estudiantes de primer semestre de la Pontificia Universidad Javeriana, a la elección de su carrera profesional.

En base en los objetivos planteados en la investigación, concluyeron que existen

atribuciones internas y externas:

- Las atribuciones son internas cuando la conducta es posible para el actor y éste realmente quiere llevarla a cabo, como son: las destrezas, habilidades y motivaciones que tengan los alumnos.
- Las atribuciones son externas cuando la conducta supera la capacidad del autor y éste no quiere realmente realizarla. Entre las atribuciones externas se pudo encontrar la influencia del contexto socio - cultural en la elección de la carrera profesional, ya que, las fuerzas sociales ejercen gran presión sobre las decisiones que el individuo hace con respecto a su vida. Así mismo, la influencia familiar, considerada como atribución externa, muestra las expectativas que tengan los padres sobre el futuro de sus hijos. Las exigencias que hagan los padres frente a dichas expectativas, pueden condicionar la elección de la carrera haciendo que actúen de una manera que realmente no desean.

3.2.2. MOTIVACIÓN DE LOGRO

La motivación de logro es una teoría global que sobre motivación fue formulada por R. Atkinson en 1964 (citado Chóliz, 2004), según esta teoría, la fuerza motivadora de una persona por conseguir un objetivo viene determinada por dos fuerzas, podríamos decir que contrapuestas, si bien son vistas como factores de la personalidad del individuo relativamente estables:

- a. La tendencia a tratar de conseguir éxito, es decir, el deseo lograrlo.
- b. La fuerza tendente a evitar el fracaso, el deseo de no fallar

Las características más comunes que presentan esta tipología de personas es:

- Solicitan información continua sobre la manera en que están ejecutando cada tarea.
- Lo más importante es quedar de los primeros de promoción y, por lo tanto, prefieren premios grandes y a muy largo plazo.
- Preparan meticulosamente todos los pasos a dar para alcanzar la meta.
- La selección de sus compañeros la realizan en función del grado de experiencia y conocimientos que tengan en una determinada materia.
- Pueden tener manifestaciones de miedo al fracaso: independientemente del

grado de dificultad de la tarea no salen voluntarios, eligen siempre la opción más sencilla, evitan la competición y evitan siempre la posibilidad de experimentar un fracaso.

En el estudio de la motivación de logro cobran importancia dos aspectos:

- a) Las adscripciones causales que rodean las conductas motivadas y los resultados de la conducta, se consideran fundamentales para el desarrollo de la motivación. Son importantes los aspectos antecedentes de la conducta de logro (teorías de la atribución), y las consecuencias de la adscripción causal realizada, posteriores a la conducta (teorías atribucionales).
- b) Surgen constructos como autoconcepto, autoestima, autoeficacia, autocontrol, indefensión, etc., como valores que son la base de las adscripciones causales. La sede de las creencias es el yo.

Se parte de dos supuestos básicos:

1. cualquier atribución humana obedece a unas determinadas reglas.
2. las atribuciones causales establecidas van a influir sobre el desarrollo de nuevos comportamientos y futuras expectativas, repercutiendo, en definitiva, en el establecimiento y selección de metas futuras (Weiner, 1986).

Podemos entender por atribución causal como la interpretación que el individuo realiza respecto a los elementos que tienen un cierto grado de responsabilidad sobre el resultado de una acción cognitiva o conducta. La atribución sería aquella inferencia que el individuo realiza para determinar qué ocasiona la situación. Su importancia radica en que dependiendo de esta consideración, el sujeto va a actuar de una u otra manera, evitando o fomentado esta causa.

Echevarria (citado por Morgana, 2004) destacó cuatro principios de la atribución:

- a) La atribución causal es una actividad cotidiana.
- b) Las atribuciones no son exactas, ya que existen errores atribucionales.
- c) La conducta depende de cómo las personas perciben e interpretan los hechos.
- d) Los procesos atribucionales cumplen una función adaptativa.

Escolano Pérez (2010), comenta que la motivación de logro y las atribuciones causales constituyen procesos esenciales a atender dentro del Espacio Europeo de Educación Superior ya que una de las competencias que desde el se fomenta es el aprendizaje autónomo y responsable en el alumnado.

La “motivación de logro” se ha definido como *“la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros”* (Garrido, 1986, 138).

Por su parte, el término “atribución causal” se refiere a la interpretación que una persona realiza respecto a los elementos que tienen cierto grado de responsabilidad sobre el resultado de una acción cognitiva o conducta. Así, la atribución es la inferencia que el individuo realiza para determinar que ocasiona un hecho (Ugartetxea, 2002). Su importancia radica en su influjo sobre el comportamiento futuro. En función de cual sea esta consideración, la persona actuara de una u otra manera, evitando o fomentando esa causa.

Ambos procesos se encuentran relacionados (Alonso Tapia, 2005; Garcia y Domenech, 1997), especialmente a medida que los alumnos son mas mayores (Alonso Tapia, 1984a, 1984b, 1987).

Weiner (1986a, 1986b), desde la perspectiva atribucional, señala la dependencia de la motivación de logro de las atribuciones causales que el sujeto realiza sobre sus resultados.

Según esta perspectiva, una secuencia motivacional se inicia con un resultado que la persona interpreta como éxito (meta alcanzada) o fracaso (meta no alcanzada) y relaciona primariamente con sentimientos de felicidad y tristeza/frustración. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, el sujeto busca la causa de tal resultado, teniendo en cuenta los diversos antecedentes de información (historia personal pasada, ejecución de otros), las reglas causales, la perspectiva actor/observador, los sesgos atribucionales, etc., que culmina en la decisión de atribuir el resultado a una causa singular.

Dependiendo de la atribución que el aprendiz genera en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establece una serie de conceptos y expectativas que condicionan la actividad a la hora de iniciar una nueva tarea.

De esta manera, la explicación que un alumno se da sobre el resultado de una tarea y su clasificación atribucional, determina en gran medida su posterior aprendizaje (Morales-Bueno y Gomez-Nocetti, 2009; Weiner, 1986a, 1986b).

Estas posibles causas a las que los alumnos atribuyen sus resultados pueden clasificarse en base a tres dimensiones:

- a) *Locus* de causalidad (internas o externas), según la causa este dentro o fuera del alumno.
- b) Estabilidad (estable o inestable), según su permanencia, o no, de una situación a otra.
- c) Controlabilidad (controlables o incontrolables) según sean susceptibles de ser modificadas o controladas por el alumno.

Las tres dimensiones tienen importancia y repercusión en la motivación de logro y en la conducta de los alumnos. La situación más positiva es aquella en la que un alumno atribuye su éxito a causas internas, estables y controlables.

Por el contrario, la situación más negativa es cuando atribuye su fracaso a causas internas, estables e incontrolables.

El **instrumento administrado** ha sido la Escala atribucional de Motivación de Logro (Manassero y Vazquez, 1998). Esta escala está formada por 22 ítems de diferencial semántico pertenecientes a cinco factores motivacionales: I.- Motivación de Interés; II.- Motivación de Tarea/Capacidad; III.- Motivación de Esfuerzo; IV.- Motivación de Examen; V.- Motivación de Competencia del Profesor.

Los **resultados** indican que en el 76,19% de las alumnas que componen la muestra de estudio predomina la motivación de interés, es decir, el 76,19% de estas alumnas atribuyen sus resultados académicos, principalmente, a su grado de interés sobre las cuestiones que se abordan en el Grado que estudian.

En un 9,52% de las estudiantes predomina la motivación de esfuerzo.

En un 4,76% de alumnas la motivación de interés y la de esfuerzo, en igual medida, son las más destacadas.

Otro 4,76% de alumnas se distinguen por sus atribuciones, en igual medida, a su esfuerzo y a la capacidad pedagógica del profesor, y solo un 4,76% atribuye la causa de su ejecución a la tarea y a su capacidad.

Ninguna alumna presenta la motivación de examen como estilo motivacional predominante. Lo mismo sucede en relación a la motivación de competencia del profesorado.

La **discusión**, entablada hace referencia a:

- Los resultados indican que más de tres cuartas partes de las alumnas que componen la muestra (76,20%) atribuyen sus buenos resultados académicos obtenidos durante el primer semestre del curso a su interés por las cuestiones que se abordan en el Grado que estudian. Se trata de alumnas que trabajan para sacar buenas notas, se sienten satisfechas cuando lo logran, tienen ganas de aprender y disfrutan cuando lo hacen.
- El segundo tipo de motivación predominante entre las alumnas (9,52%) es la motivación de esfuerzo. Estas alumnas persisten en la tarea, son autoexigentes y constantes en su estudio.
- De acuerdo con la teoría atribucional de Weiner (1986a, 1986b), las alumnas universitarias estudiadas se encuentran en una situación óptima para el aprendizaje, ya que, en su mayoría, perciben, que son las responsables de su éxito en el rendimiento académico y consideran que lo pueden controlar.
- Los profesores deben fomentar este tipo de atribuciones tras los logros de sus alumnos, pues las causas a las cuales los docentes atribuyen los resultados de sus alumnos influyen en las propias atribuciones de estos, y consecuentemente, en su motivación de logro (de la Torre y Godoy, 2002; Gonzalez - Pienda et al., 2000).

3.2.3. TEORÍAS DE LA ATRIBUCIÓN

Las teorías de la atribución se ocupan de los factores que, generalmente, se estima que se genera la conducta. Se atribuye el comportamiento a factores relacionados con rasgos contantes de la personalidad o a los aspectos de la situación social.

Las teorías se apoyan en tres premisas:

1. Tratamos de determinar las causas de nuestra conducta y de la ajena.
2. Las causas no se asignan a la conducta en forma aleatoria, es decir, hay reglas que nos explican el modo de llegar a las conclusiones respecto de las causas de la conducta.

3. Las causas atribuidas a alguna conducta influyen en las posteriores conductas emocionales o no emocionales, es decir, al hacer atribuciones, activamos otros motivos.

Señalamos las principales teorías sobre las atribuciones.

3.2.3.1. La Teoría de la atribución de Heider

Heider (1958), fue el primer investigador que abordó el estudio de los procesos que conducen hasta la respuesta a la pregunta “¿por qué?” (“Proceso de atribución causal” o “proceso atributivo”). Sus investigaciones trataron de explicar cómo se buscan *las causas* de los sucesos que ocurren, especialmente de los que resultan extraños o se salen de la norma.

Para Heider, las personas tienden a creer que un suceso queda explicado satisfactoriamente cuando descubren por qué ha ocurrido y para ello recurren a unas normas de inferencia de sentido común. Por esto se llamó psicología ingenua de la acción. Es importante analizar la capacidad del actor, la dificultad de la tarea, la motivación y la naturaleza y/o la intensidad de los esfuerzos realizados por el actor, ya que a partir de ellos se infiere la presencia o ausencia de motivación.

El proceso atributivo, incluye desde el momento en que se observa la conducta hasta que se descubre el porqué de la misma.

Dos aspectos importantes plantea en el proceso atributivo y, que influyen en que las causas de la conducta sean atribuidas a **factores internos o externos**, hace referencia a la capacidad del actor para realizar la conducta en cuestión y la dificultad de la acción. Investiga en cómo la capacidad del actor y la dificultad de la tarea determinan si la acción es posible, y esto es posible si hay motivación.

La presencia o ausencia de motivación se infiere de la naturaleza y/o intensidad de los esfuerzos que realiza el actor.

Heider plantea que, cuanto mayor sea la fuerza del elemento ambiental, menor será la responsabilidad de la persona por la acción. En base en esto, se distinguen los siguientes niveles de responsabilidad. La asociación es el nivel más bajo en el cual no existe, ni capacidad, ni motivación.

El siguiente gráfico describe el Modelo de Heider (1958).

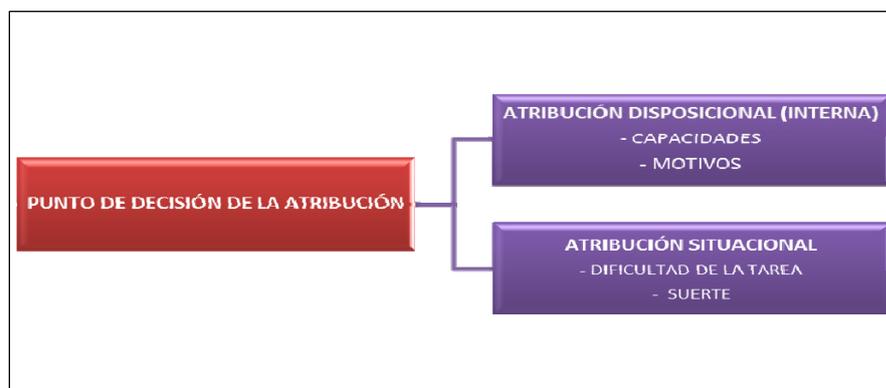


Figura 2: Modelo Heider (1958)

Destacamos diferentes niveles en el proceso atributivo:

- **Causalidad simple:** cuando la capacidad existe pero no la intención
- **Previsión:** existe la capacidad de intención, aunque el individuo debe prever las consecuencias de su decisión.
- **Intencionalidad:** cuando se dan los elementos personales de capacidad y motivación (intención).
- **Justificabilidad:** la responsabilidad de la decisión queda en suspenso.

Apoyándonos en estos niveles, podríamos afirmar que existe un grado de fuerzas personales y de fuerzas ambientales, es decir, que estas fuerzas se ven estrechamente relacionadas a pesar de que haya niveles.

Lo expuesto anteriormente nos corrobora la relación entre la satisfacción de necesidades individuales y sociales.

3.2.3.2. El modelo de inferencias correspondientes de Jones y Davis.

Según este modelo el objetivo del proceso atributivo consiste en inferir que la conducta observada y la intención que la produjo, corresponde a alguna cualidad estable que subyace a la persona.

Jones y Davis (citados por Morgana, 2004) se centran en la teoría de Heider y tratan de explicar cómo se establecen las disposiciones o rasgos estables de las personas, basándose en sus acciones observables. A través de la conducta, se

puede obtener mucha información de los demás; pero encontrar rasgos duraderos no es tan simple por los factores externos. Pretendían explicar heteroatribuciones, es decir, ver cómo un observador atribuye la conducta de un actor a factores contextuales o a factores internos tales como intenciones, gustos personales o rasgos de personalidad. La inferencia correspondiente se da cuando se puede atribuir, claramente, la causa de la conducta a los factores internos citados.

En el proceso podemos distinguir dos estadios principales:

a) Atribución de la intención.

Si el actor conoce los efectos y tiene capacidad para producirlos, entonces la conducta es intencionada.

b) Atribución de disposición.

Esta se lleva a cabo mediante la aplicación de los siguientes principios:

- *El principio del efecto no común*, en el que la disposición que gobierna una acción es indicada por las consecuencias que no comparte con las acciones alternativas. Cuanto menos sean los efectos no comunes, menos ambigua será la atribución de la disposición.
- *El principio de deseabilidad social*, las inferencias correspondientes son más fuertes cuando las consecuencias de la conducta elegida son indeseables. Sólo las conductas que no confirman expectativas son verdaderamente informativas acerca del actor, ya que cuando las personas dicen lo que se espera de ellas en una situación determinada, o cuando desempeñan un rol determinado, es poco lo que podemos averiguar de ellas.
- *El principio de relevancia hedónica* se refiere a los efectos positivos y negativos de la elección de un actor para el perceptor. Cuando mayor es la relevancia hedónica de la acción para el perceptor, más probable es que este haga una inferencia correspondiente y que formule un juicio extremo (positivo o negativo) de la otra persona.

De estos principios expuestos, se destacan diferentes tipos de acciones:

Conductas elegidas libremente por la persona. El observador debe creer que el actor conocía las consecuencias de su acción y tenía la capacidad para llevarla a cabo.

Conductas con pocos efectos no comunes. El proceso de atribución comienza cuando el perceptor compara los efectos o consecuencias de las acciones elegidas con los de las no elegidas. En este proceso se utiliza el principio de los efectos no

comunes, según el cual se realizará una inferencia correspondiente cuando, la acción elegida, tenga pocas consecuencias únicas o no comunes.

Conductas de baja deseabilidad social. Si una persona se comporta de forma inesperada se pueden realizar más atribuciones acerca de su forma de ser y de sus disposiciones.

3.2.3.3. La Teoría de la Atribución de Kelley (1972)

Kelley incluye el estudio de diferentes procesos de las relaciones interpersonales como procesos de comunicación, factores de influencia en grupos sociales y cambio de actitudes, usa un principio de covariación en el que se atribuye un efecto a una condición que está presente, cuando el efecto está presente, y que está ausente cuando el efecto está ausente.

Para este investigador, se dan las tres condiciones: *la entidad o estímulo, la persona y las circunstancias.*

Condiciones claves para establecer atribuciones, Atendiendo al principio de covariación, son:

1. El consenso, grado en el que otras personas se comportan de igual manera ante la misma situación.
2. La distintividad o especificidad, si la conducta se produce sólo cuando aparece un estímulo específico u ocurre ante un amplio rango de estímulos.
3. La consistencia, la persona actúa de forma similar en situaciones parecidas a lo largo del tiempo o no.

Los esquemas causales son preconcepciones acerca de qué causas van asociadas con qué efectos, para realizar a partir de ellos juicios atributivos.

Los esquemas causales básicos son:

- a) **Causas suficientes múltiples:** se aplica cuando el efecto a explicar o la conducta observada puede obedecer a diferentes causas, todas ellas presentes en el momento de la ejecución y todas con fuerza suficiente para producir el efecto. Se recurrirá a cualquiera de ellas según la ponderación que se dé a las circunstancias acompañantes. Surgen dos principios atributivos de: **desestimación** (en el que se atribuye menos importancia a una causa cuando hay otras causas posibles del efecto o conducta a explicar) y **aumento**, es decir, cuando coinciden causas facilitadoras e inhibitoras, que incrementan o disminuyen la probabilidad de que ocurra el

efecto.

- b) **Causas necesarias múltiples**, solo se considerará que el efecto se debe a esas causas si concurren todas ellas, es decir, se tienen datos observados y coincidentes de las mismas.

3.2.3.4. Teoría de la Atribución desde la perspectiva de Weiner

En 1971, Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest y Rosenbaum (citados por Hanson, 2005) propusieron una teoría atribucional de la motivación. Este modelo propone un marco para estudiar las reacciones afectivas y cognitivas de la persona con respecto al éxito o al fracaso, en una tarea de logro, en función de las atribuciones causales utilizadas para explicar el por qué de una respuesta determinada.

Desde la perspectiva atribucional, el modelo motivacional cognición-afecto-acción elaborado por Weiner y sus colaboradores (Weiner, 1986) busca leyes y principios generales capaces de explicar, tanto los aspectos racionales, como los aparentemente irracionales de las actividades más relevantes de la vida diaria, en particular, las conductas de logro y de aceptación social o afiliación grupal. Sostiene que cualquier causa puede caer en algún punto de *tres dimensiones* y cualquier causa es el resultado de combinarlas:

- Internalidad / externalidad
- Estabilidad / inestabilidad: la causa es efímera o duradera.
- Controlabilidad / incontrolabilidad: la causa permanece bajo el control de alguien.

Estas tres dimensiones se combinan para formar ocho posibles permutaciones de causas. Las dos primeras dimensiones tienen importancia para las **autoatribuciones**, el punto en que cae la causa en el eje interno/externo influye en la autoestima. El punto donde cae la causa en la dimensión de estabilidad/inestabilidad influye en las expectativas relativas al cambio.

Un aspecto muy significativo y de largo alcance es que la teoría de Weiner da prioridad a la causalidad percibida sobre la causalidad real. Según el modelo, lo importante no es lo que causó el fracaso de una persona sino lo que esa persona piensa que lo causó.

Según el modelo de Weiner (1974), una secuencia motivacional se inicia con un resultado que la persona interpreta como éxito (meta alcanzada) o fracaso (meta no alcanzada) y relaciona primariamente con sentimientos de felicidad y tristeza/frustración.

Si el resultado es inesperado, negativo o importante, el sujeto busca la causa de tal resultado, teniendo en cuenta los diversos antecedentes de información (historia personal pasada, ejecución de otros), las reglas causales, la perspectiva actor/observador, los sesgos atribucionales, etc., que culmina en la decisión de atribuir el resultado a una causa singular.

Algunas de las causas singulares más frecuentes en contextos de logro son la capacidad, el esfuerzo, la tarea, la suerte, etc., y en contextos de afiliación, las características físicas y de personalidad, la disponibilidad del objetivo, etc. Las causas singulares se diferencian y se parecen en determinadas propiedades básicas subyacentes a todas ellas, denominadas dimensiones causales, que permiten compararlas y contrastarlas cuantitativamente.

“... La investigación ha mostrado que son cuatro factores percibidos como principales responsables del fracaso y del éxito: la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte” (Weiner, 1974)

La importancia de la atribución de la causalidad radica en la influencia que ejerce sobre el planteamiento de la conducta y del aprendizaje.

Navas, Sampascual y Castejón (1991), analizaron la evolución del modelo de Weiner, y consideraron la existencia de dos momentos en el desarrollo de esta teoría:

- a) Establecido a lo largo de la década de los 70, emplea dos dimensiones, el locus de la causalidad y la estabilidad, en 1978 añade la dimensión de la intencionalidad.
- b) En un segundo momento, a lo largo de los 80, Weiner añade una nueva dimensión la globalidad versus la especificidad de la atribución.

LUGAR DE CONTROL	INTENCIONALIDAD	ESTABILIDAD	
		ESTABLES	VARIABLES
INTERNAS	NO CONTROLABLES	HABILIDAD	ESTADO DE ÁNIMO
	CONTROLABLES	ESFUERZO HABITUAL	ESFUERZO INMEDIATO
EXTERNAS	NO CONTROLABLES	DIFICULTAD EN LA TAREA	SUERTE
	CONTROLABLES	SESGOS DE LOS DOCENTES	AYUDA NO HABITUAL DE OTROS

Tabla II: Dimensiones atribuciones causales (Weiner, 1978)

La teoría atribucional de Weiner (citado por Ugartetxea, 2001)), atiende aspectos

como:

- **La localización del control**, es decir, la percepción que el sujeto posee en torno a qué o quién controla la actividad,
- **La relación entre las fuerza personales:** motivación y capacidad.
- **La relación entre las fuerzas ambientales:** atendiendo al nivel de estabilidad, a la hora de actuar.

El alumno comienza a establecer diferentes conceptos sobre las expectativas, según la atribución que hace de las causas que producen una acción, tanto sea eficaz como ineficaz, y todo ello va a condicionar el inicio de la nueva tarea.

Si el resultado es diferente al esperado, en principio, la persona intenta identificar la razón del fallo. Si dentro de estas razones encuentra las características de internalidad, estabilidad, e incontrolabilidad, entonces es muy probable que evite la tarea o el fracaso. Por lo tanto está más motivado a evitar el fracaso que a la consecución de logro. Esto se ajusta al modelo de motivación de Atkinson.

En definitiva, el alumno tiene la capacidad de autoobservación que le proporciona atribución adaptativa y, por lo tanto le genera posibilidades de motivación hacia la tarea. Con autoobservación puede atender a las variables que intervienen en la solución de una tarea, para después analizar la información adquirida y, así poder ajustar sus atribuciones de las causas que le han dado un determinado resultado.

3.2.3.5. La escala SIACEPA como medida de las atribuciones causales.

Barca, Peralbo y Brenlla (2004) de la Universidad de la Coruña, tras analizar las teorías y modelos sobre la conducta de las personas en situaciones educativas, en relación a la motivación del rendimiento, manifiestan que los pilares sobre los que se fundamenta la motivación de logro son:

- El deseo de alcanzar el éxito y evitar el fracaso.
- La búsqueda constante de dominio.
- El afán de sobresalir.

La motivación es una función de las expectativas de éxito o fracaso, en cada persona, y del valor de incentivo de la meta, es decir, el grado de afecto positivo o negativo que anticipa como resultado de la obtención de éxito o fracaso que tiene

previsto.

En su investigación nos dicen que se ha demostrado que la motivación del rendimiento se incrementa en las situaciones en las que los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que disminuye cuando dichas atribuciones se hacen a factores externos e incontrolables.

Escala SIACEPA se busca evaluar el grado, nivel y tipos de *Estilos o Patrones de Atribuciones Causales* que realizan los alumnos a partir de sus resultados académicos o de su rendimiento.

Los resultados de la aplicación de la escala, pueden ser extrapolados a alumnos universitarios, ya que la investigación se realizó con discentes de Enseñanza Secundaria.

Los **7 factores de la escala**, son:

- Atribución a la capacidad del alto rendimiento académico.
- Atribución a la suerte/azar del rendimiento académico.
- Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico.
- Atribución al profesorado del bajo rendimiento académico.
- Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico.
- Atribución al esfuerzo realizado del alto rendimiento académico.
- Atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico.

Observamos que relaciona la capacidad con alto/bajo rendimiento en dos factores (1y 5), el esfuerzo con rendimiento alto y bajo (3 y 6), la facilidad de la materia con alto rendimiento (7), el profesorado con bajo rendimiento (4) y la suerte/azar con rendimiento (2). Estimamos que la no alusión de posibilidades es algo que se deja a la intuición, es decir, en el factor 6, podemos considerar que se da gran esfuerzo por lo que se consigue alto rendimiento.

Los investigadores, Barca, Peralbo y Brenlla (2004), concluyen:

El aprendizaje en situaciones educativas y contextos escolares es el *producto de la interrelación de tres elementos clave: la intención (motivo) de quien aprende, el proceso que utiliza (estrategia) y los logros que obtiene (rendimiento)*. Las motivaciones - motivos (*qué quiero lograr*) suelen ir agrupadas con las estrategias (*cómo puedo hacerlo*) o procedimientos coherentes o afines a los motivos.

Afirman que existen dos formas dominantes de estilos de aprendizaje para la

adopción y abordaje de tareas de estudio y aprendizaje:

- Orientación o enfoque hacia el significado/comprensión.
- Enfoque hacia la superficialidad/reproducción.

Así mismo, afirman que aparecen unas diferencias personales/individuales, de contexto (personales, situacionales, familiares y perceptivos de las tareas) e instruccionales que condicionan o inciden en la forma de abordar el aprendizaje que dirige la conducta de estudio de los alumnos.

.... acometer estudios e investigaciones alrededor del establecimiento de un modelo actualizado de Universidad europea, dado que constituye una de las preocupaciones más importantes en materia de educación de los responsables intelectuales, sociales y políticos, en el seno de la Unión Europea.

Academia de Europea de Ciencias y Artes de España

A mis compañeros de despachos del Departamento de Ciencias de la Educación.

Capítulo 4

DETERMINANTES DEL DISEÑO

Este es el primero de los capítulos que forman parte la segunda parte, en el que se explica con detenimiento el diseño del proceso de investigación que se ha seguido.

El diseño de investigación establece el marco de referencia para el estudio de las relaciones entre las variables, indica en cierto sentido qué observaciones hay que hacer, cómo hacerlas y cómo realizar las representaciones cuantitativas de las investigaciones (Kerlinger, 2001, 404).

Nuestro objeto de investigación es, mostrar el perfil de los alumnos universitarios de los Grados de Maestro, en lo relativo a sus atribuciones y expectativas hacia su evaluación, por lo que, se necesita conocer las actitudes de los estudiantes, desde el punto de vista de la influencia que tienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje y que recae en la evaluación.

4.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se lleva a cabo se caracteriza como no experimental, ex post facto, descriptiva, de campo, transeccional y exploratoria. Explicamos cada uno de los términos reseñados:

- **No experimental** por que no se manipularon ni controlaron las variables, sino que la investigación se limita a observar la realidad tal cual se presenta, sin intervenir, consultando por medio de un cuestionario a los alumnos de los Grados de Maestro de la Universidad de Burgos, acerca de lo que esperan y atribuyen a su evaluación.

- **Ex post – facto** o comparativo causal. En palabras de Pérez Juste (2009, 299) el propósito es averiguar si una o más condiciones previas han causado las posteriores diferencias entre los grupos de sujetos, es decir, el investigador identifica las condiciones que ya han tenido lugar y, entonces, recoge datos para investigar la relación entre las circunstancias sobre el comportamiento posterior. Las diferencias que se observan entre los grupos (variable independiente) se quiere ver si dan lugar a constataciones objetivas en la variable dependiente. No se manipula la variable independiente, siendo imposible la asignación al azar de los grupos que participan en la investigación
- **Exploratoria** por el hecho de no existir suficientes antecedentes que permitieran diseñar una investigación con mayor nivel de estructuración.
- **Descriptiva:** nos va a mostrar la realidad y los sujetos, con descripciones muy precisas y cuidadosas, sobre los que se hace la investigación, su propósito es decir cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno. Se centra la atención en determinar el “qué es” de un fenómeno educativo e intentan responder a cuestiones sobre el estado presente de cualquier situación educativa.

En nuestro caso se describen las expectativas y atribuciones de los alumnos de los grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, respecto a su evaluación.

En los estudios ex post facto descriptivo podemos señalar los siguientes pasos:

- a) Identificar y formular el problema a investigar.
- b) Establecer los objetivos del estudio.
- c) Seleccionar la muestra apropiada.
- d) Diseñar o seleccionar los sistemas de recogida de información.
- e) Recoger y analizar los datos.
- f) Extraer conclusiones.

El primer apartado, se trata en profundidad en la primera parte de la investigación, en todo lo referente al marco teórico. Los dos siguientes apartados del proceso, los tratamos en este capítulo, el resto forman parte de capítulos posteriores.

- **Transeccional** por que solamente se midió en una sola ocasión las variables (Namakforoosh, 2002). Se apunta a un momento determinado del tiempo, la investigación se realiza durante el curso 2011/12, a los alumnos

que realizan los Grados de Maestro y, una vez finalizada la evaluación del primer semestre del citado curso.

- **De campo** por desarrollarse la investigación, en la Facultad de Humanidad y Educación de la Universidad de Burgos, lugar en el que se aplican los cuestionarios a los alumnos de los Grados de Maestro.

Para medir las expectativas y atribuciones de los alumnos de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Burgos, se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento **un cuestionario** compuesto por dos partes claramente diferenciadas, una con datos identificativos y demográficos y, la segunda una escala de actitudes tipo Likert.

4.2. OBJETO DE ESTUDIO

Delimitamos nuestro objeto de estudio basándonos en los siguientes planteamientos:

- Las actitudes son elementos que influyen en la conducta de las personas.
- La construcción y el aprendizaje de las actitudes puede venir determinada por variables personales y sociales.
- La universidad, como contexto, es un referente para educar las actitudes, pues debe facilitar las condiciones que produzcan un aprendizaje de calidad.

Nuestro trabajo tiene la intención de conocer, como punto de partida, el perfil de nuestro estudiantes, su conducta inicial, en lo relacionado a sus creencias y atribuciones hacia su rendimiento académico, es decir, lo relacionado con las dimensiones de sus expectativas, que están entroncadas con la evaluación y, por lo tanto con el proceso de enseñanza - aprendizaje.

El problema de investigación, como nos comenta Pérez Juste (2009, 20) se ha de ajustar a los siguientes criterios:

- a) **Viabilidad:** posibilidad de resolución del problema. El investigador debe cuestionarse si el problema se adecua al contexto educativo y se puede abordar con los medios posibles, a nivel personal y material. El problema que planteamos se contextualiza en la Facultad de Humanidades y

Educación de la Universidad de Burgos que ha puesto en marcha, en el curso 2010/11, los estudios de Grado y, dentro de ellos, los de Maestro de Educación Primaria y de Educación Infantil.

- b) **Interés:** que tiene el tema para el investigador, es decir la implicación personal en la problemática abordada, además de la implicación de la comunidad educativa y, a largo plazo, a la comunidad científica. Una vez que tengamos el perfil del alumno que cursa el Grado de Maestro, podremos orientarnos hacia la búsqueda de opciones en la mejora de resultados académicos, de satisfacción personal y de la Calidad de la enseñanza y del aprendizaje.
- c) **Relevancia teórica y práctica:** la información suministrada en el trabajo y su análisis, puede conducir a tomar decisiones de mejora que repercuten en las personas y la sociedad. La información resultante de nuestra investigación nos permitirá conocer mejor el alumnado que actualmente está realizando estudios de Grado, así como detectar aspectos importantes relacionados con la evaluación del aprendizaje, para poder hacer los ajustes necesarios en los cursos futuros.
- d) **Coherencia:** el problema debe enmarcarse dentro de propuestas generales de investigación de la comunidad educativa. La investigación se propone conocer aspectos relevantes de los alumnos universitarios que están cursando los estudios de Grado, reflexionar sobre los sujetos agentes del proceso de enseñanza aprendizaje y realizar propuestas de mejora redundará en los procesos de Gestión de Calidad y en la Mejora continua de la Universidad.
- e) **Adecuación al contexto:** situar el problema en el contexto en el que se va a realizar. La investigación se sitúa en el ámbito universitario, en los actuales estudios de Grado y en una de las Facultades que más alumnado recibe dentro de la Universidad de Burgos.
- f) **Otros aspectos:** presentación minuciosa de la investigación, lenguaje claro y conciso, sin adornos, externos y enmarcada en ámbitos concretos de actuación. La investigación se puede llevar a cabo por la facilidad en el acceso a los alumnos y por tanto en la recogida de información y datos.

4.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Como hemos indicado en el marco teórico de este trabajo, la investigación gira en torno a alumnos universitarios que han iniciado sus estudios de Grado de Maestro de Educación en la Universidad de Burgos y se busca conocer su perfil concreto, puesto que se pueden obtener datos generales del alumnado universitario, consultando la web del Gobierno de España que nos da cifras y datos del sistema universitario español de los últimos cursos académicos:

<http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras.html>

Concretando más, el objeto de investigación es conocer algunas características que forman parte del perfil del alumno universitario y que están conectadas con las expectativas y atribuciones que tiene hacia su evaluación.

Consideramos que las actitudes como una de las principales razones que orientan nuestra conducta y, en nuestro caso, están presentes en la evaluación y, por tanto, en los resultados académicos. Así mismo la experiencia nos organiza las actitudes y, por lo tanto, las aprendemos.

Bajo esta pequeñas premisas necesitamos conocer, como punto de partida, lo que esperan los alumnos de los procedimientos, tipos de evaluación, etc., que se están llevando a cabo en la Universidad de Burgos. Del mismo modo nos puede permitir aproximarnos a ellos si tenemos datos sobre factores relacionados con la evaluación como el azar, esfuerzo, habilidad, etc., así como las atribuciones causales, actitudes e incluso las autoexpectativas.

Podemos concluir que como objetivo general de esta investigación nos proponemos mostrar el perfil de los alumnos universitarios de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Burgos, en lo relacionado a las expectativas y atribuciones hacia su evaluación.

Se pretenden lograr los siguientes **objetivos específicos**:

- a) Describir las características que definen al alumno universitario que realiza los estudios de Grado de Maestro en la Universidad de Burgos.
- b) Elaborar y validar un cuestionario para medida y recogida de datos de expectativas, atribuciones y actitudes hacia la evaluación.

- c) Valorar el grado de autoexpectativa que los alumnos muestran hacia su evaluación.
- d) Analizar las diferencias existentes en cuanto a la valoración de los estudiantes, hacia de los procedimientos de evaluación.
- e) Conocer el grado de atribución causal hacia su evaluación del alumno de grado de Maestro.
- f) Descubrir diferencias en cuanto a las expectativas y atribuciones de evaluación, los grados implicados en la formación de maestros de la UBU.

4.4. HIPÓTESIS

Los elementos directivos de la investigación son las hipótesis, ya que nos indican lo qué buscamos, las variables a medir y observar, así como la realización de la experimentación y análisis de datos obtenidos.

Partiendo de los objetivos que se pretenden conseguir con este trabajo, se han formulado unas hipótesis que nos permitan realizar diversos análisis.

Estas **hipótesis** son las siguientes:

1. El mayor porcentaje de alumnos que cursan grado utilizan las redes sociales todos los días de la semana, siendo superior al uso de internet para consulta de información.
2. El porcentaje de alumnos que accede a la Universidad por medio de la prueba de acceso es superior al conjunto del resto de pruebas o posibilidades que permite la Universidad de Burgos.
3. La autoexpectativa y autoconcepto nos muestra porcentajes positivos superiores en las categorías: “de acuerdo” y ”totalmente de acuerdo”, que en el resto de las categorías.
4. La atribución causal de la expectativa interna, respecto a la habilidad académica y esfuerzo demuestra que los alumnos Universitarios de Grado de Maestro otorgan porcentajes superiores a la capacidad que al esfuerzo.

5. Los alumnos prefieren, mostrando los porcentajes más alto, los exámenes tipo test respecto a los otros tipos de evaluación.
6. La suerte como atribución de éxito en los exámenes muestra un porcentaje superior al de capacidad y al de esfuerzo.
7. El porcentaje de alumnos más elevados espera que se tengan en cuenta los trabajos y pruebas que se realizan a lo largo del semestre, así mismo consideran que se tenga en cuenta su progreso durante este tiempo.
8. Los alumnos esperan, en un porcentaje muy alto, que los profesores apliquen lo especificado en las guías de la asignatura.
9. Los alumnos muestran, en un porcentaje superior a la media, que los días entre las diferentes pruebas de evaluación no son suficientes.
10. La rigurosidad y objetividad es un aspecto considerado, en un porcentaje alto, por los alumnos a la hora de su evaluación.
11. Los alumnos esperan, con alto porcentaje, que los profesores realicen actividades y pruebas similares a las trabajadas en clase, a la hora de examinar a los estudiantes.
12. Los estudiantes del Grado de Maestro consideran que se ha de tener en cuenta su participación en la evaluación realizada por los docentes de las diferentes materias que cursen.
13. La mayor parte de los alumnos sólo acuden a las revisiones de pruebas de evaluación para comprobar que se ha equivocado el profesor.

4.5. CONSTRUCTOS Y VARIABLES

A lo largo de toda la primera parte de esta investigación, en el marco teórico, se han ido perfilando los aspectos más relevantes que, por una parte, han permitido

contextualizar la investigación y, por otra parte, han destacado los constructos y variables de la investigación.

En palabras de McMillan y Schumacher (2010,96), un constructo es una abstracción compleja que no es observable directamente. Lo que es observable es el comportamiento o la respuesta que se presume es una consecuencia del constructo hipotizado. Al ser entidades intangibles y no directamente observables, lo que se hace es emplear indicadores [variables] para dar significado a las particularidades del constructo, que se eligen considerando los que son más válidos.

En primer lugar, destacamos las variables de interés que están relacionadas con aspectos demográficos e identificativos, por considerarlos sumamente importantes e imprescindibles para lograr el objetivo de la investigación y, en segundo lugar, señalamos, brevemente, las dimensiones relacionadas con las atribuciones y expectativas y que van a estar representadas en la escala.

Todas las variables de interés, es decir, las dimensiones, forman parte del cuestionario de medición de las expectativas y atribuciones de los alumnos universitarios hacia su evaluación [EXPUNI].

4.5.1 VARIABLES IDENTIFICATIVAS Y DEMOGRÁFICAS

En esta primera parte se recogen datos, mediante 13 variables (ítems), relativas a aspectos demográficos e identificativos, que exponemos a continuación y que, están presentes en los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de España, que constan en el documento publicado sobre datos y cifras del Sistema Universitario español del curso 2011/12.

Cabe señalar que el número que aparece entre corchetes, corresponde al número del ítem en el cuestionario EXPUNI.

4.5.1.1. Variables demográficas.

- a) Sexo [1]:** es importante conocer el porcentaje de hombres y mujeres que están cursando los estudios de Grado. Según el Ministerio de Educación, cultura y Deporte (MECD), el 55,7% de las mujeres frente al 41,4% de los hombres estudian alguna titulación del ámbito de Ciencias Sociales y Jurídicas. La idea generalizada es que son más las mujeres que acceden a la educación universitaria que los hombres, si bien los datos aportados por el

gobierno, las diferencias en porcentajes son del 14% aproximadamente, nosotros queremos conocer cual es el porcentaje real y, si hay diferencias en función del grado de estudio. Las mujeres obtienen tasas de rendimiento más elevadas que los hombres en todas las disciplinas y en todos los niveles. En términos globales, el rendimiento de las mujeres supera en 10 puntos porcentuales al de los hombres (71,4% frente a 61,8% de los hombres). El diferencial es mayor en la rama más numerosa, con un 50% de estudiantes, Ciencias Sociales y Jurídicas, donde las mujeres logran un rendimiento de 71,4% frente al 63,5% de los hombres.

- b) Nacionalidad** [2]: En términos relativos, la presencia de estudiantes extranjeros se ha mantenido en las universidades españolas. Del total de estudiantes universitarios que realizan formación oficial, el 4,6% son extranjeros. La presencia de estudiantes extranjeros es mayor en los niveles universitarios más elevados, así, entre los estudiantes de máster el 16,9% y entre los de doctorado el 24,7%.

Erasmus es el programa de movilidad temporal internacional más importante en España gestionado por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE). En este último curso el número de estudiantes españoles que han salido fuera de España para realizar una parte de sus estudios universitarios ha sido de 33.616, un 17,2% más que el año anterior. A pesar de la intensa participación de los estudiantes españoles, el número de europeos que entran en España es mayor que el de los españoles que salen (35.389 frente a 31.158, datos del curso 2009 – 2010, teniendo en cuenta todos los estudiantes de educación superior).

En España se mantiene una baja movilidad de estudiantes universitarios dentro del SUE. Las universidades tienen una dependencia muy alta de los estudiantes de su misma comunidad autónoma. En los centros universitarios de 10 comunidades más del 90% de sus estudiantes proceden de la misma comunidad en la que está ubicado el centro universitario. Los motivos de tan baja movilidad entre comunidades autónomas pueden ser:

- La alta dispersión territorial de centros universitarios, que permite, que en la mayoría de los casos no sea necesario moverse de la propia provincia o de la Comunidad Autónoma para realizar los estudios universitarios.
- La amplia oferta, muy generalista y poco especializada de las universidades, todas ellas con catálogos de oferta de titulaciones muy similares.

En definitiva, los estudiantes universitarios españoles apenas se mueven de su comunidad autónoma para realizar sus estudios, y cuando lo hacen es a

comunidades fronterizas, sin que ello requiera, en la mayoría de los casos, cambio de residencia.

- c) Edad [3]:** Un curso más, la tasa neta de escolarización universitaria entre 18 y 24 años sigue aumentando: 23,8% en el curso 2008-09, 24,5% en el curso 2009-2010 y 26,4% en el curso 2010- 2011. Esta importante variación es el resultado del doble efecto producido por el incremento del número de estudiantes universitarios en ese nivel educativo (2,9%) y por la reducción del 2,7% de la población entre 18 y 24 años.

La presencia de estudiantes mayores de 30 años cada vez es más intensa entre los estudiantes universitarios. Así, mientras que en el curso 2000-01 el 9,5% de los estudiantes de primer y segundo ciclo tenían más de 30 años, en el curso 2010-2011 su presencia se duplica alcanzando el 18,2%. Un claro efecto derivado del anterior es el alargamiento de la edad de titulación. Se está retrasando la edad media de titulación de los universitarios. Este hecho está relacionado con las facilidades de los mayores de 25 años, de 40 y de 45 años para acceder a estudios superiores, recogidas en la nueva normativa de acceso a la universidad, ya mencionado anteriormente

- d) Nivel educativo padres y hermanos [7]:**

Puente (1999, 283) que "en ocasiones los estudiantes fracasan no porque carezcan de estrategias cognitivas, sino porque carecen de estrategias afectivas de apoyo para desarrollar y mantener un estado psicológico interno y un ambiente de aprendizaje apropiado".

Un estudio realizado por Hummel y Steele (1996) encontró que los estudiantes que reciben apoyo, motivación y ayuda de sus padres en el logro de sus metas académicas, no sólo perseveran sino que experimentan un intenso deseo de sobresalir en los estudios y de superar su nivel de vida.

Los jóvenes que mantienen buenas relaciones familiares (Ruther, 1999) están propensos a mantenerse en la universidad porque reciben el apoyo emocional, ayuda en sus dificultades personales y las decisiones acerca de sus carreras; a diferencia de aquellos que no tienen familia, o si la tienen no reciben ningún apoyo de ella. Algunos estudiantes al encontrarse lejos de sus familias, pueden experimentar inseguridad y ansiedad porque las ataduras familiares son demasiado fuertes y por ignorancia o temor, no reciben el estímulo de sus padres para separarse de ellos. Además, durante el proceso de esa transición de salir del seno de su hogar y de su medio ambiente se ven obligados a hacer muchos ajustes en un período de tiempo corto donde se tienen de ellos unas expectativas académicas altas.

Estudios realizados sobre las actitudes de los estudiantes universitarios, sus logros académicos y su relación familiar reflejan que uno de los aspectos que más les preocupa es la presión que reciben de sus padres al no poder cumplir sus expectativas académicas, no obtener las calificaciones esperadas y no aceptar su comportamiento social (Whitaker & Slimak, 1993; Whitaker, 1996).

Nora y Cabrera (1996) exponen que numerosas investigaciones demuestran que las diferentes fuentes de apoyo de la familia, amigos y la comunidad son bien significativas en la perseverancia en los estudios. Estas motivan al estudiante en su integración social y académica al reconocer su compromiso de obtener una carrera universitaria.

Datos facilitados por el Gobierno de España (2011), en el curso 2010-2011, el 33,7% de los estudiantes que acceden a la universidad tienen padre con nivel de estudios universitarios, y el 31,1% su madre alcanza ese nivel. El 35,6% tienen padre con estudios secundarios y el 37,7% su madre. El 26,2% y el 26,8% tienen padre y madre, respectivamente con estudios primarios.

En conclusión, un tercio de los estudiantes universitarios tienen padre y/o madre con estudios universitarios, un tercio sus progenitores poseen estudios secundarios y un tercio no tiene estudios o tiene estudios primarios.

e) Compaginar estudios y trabajo [10]

Un hallazgo de las investigaciones realizadas por (Choy, 2002) en Estados Unidos durante diez años, revela que la cuarta parte de estos estudiantes trabajaban a tiempo completo y tres cuartas partes trabajaban a medio tiempo o recibían algún tipo de ayuda económica. Además, el riesgo mayor de abandonar los estudios estaba entre los estudiantes que trabajaban y estudiaban o que sus padres no poseían estudios universitarios y tenían bajos ingresos económicos.

f) Compaginar estudios y otros estudios [11]

No hemos encontrado estudios en relación a la influencia de compaginar estudios universitarios de grado y otros estudios. Por conversaciones informales con los alumnos, sabemos que, principalmente, si simultanean estudios están relacionados con los idiomas, en primer lugar y le siguen cursos relacionados con aspectos complementarios del grado, como Monitor de ocio y tiempo libre, Piano, Danza, etc.

g) Otros aspectos [13]: aquí recogemos aspectos que tienen que ver con el lugar de residencia del alumno durante el curso, si se produce en la misma localidad donde está ubicada la Universidad de Burgos o en otras localidades. Así mismo nos interesa saber el lugar de residencia de la familia, considerando que puede ser en la propia localidad o en otra de la misma o de otra Comunidad Autónoma. Así mismo es interesante el lugar donde está el Centro educativo en el que realizó los estudios que le dieron acceso a la Universidad. Los ítems del cuestionario que hacen referencia a estos aspectos son:

- Residencia personal durante el curso [13]
- Residencia familiar durante el curso [13]
- Lugar centro educativo de procedencia [13]

En relación a factores familiares, hay que considerar que la familia es la agencia socializadora más importante en el desarrollo de los seres humanos y por tal razón los patrones de crianza ejercen una gran influencia en la conducta de los estudiantes. La preparación académica de los padres, su situación económica y las relaciones familiares impactan el éxito o el fracaso de los universitarios.

Astin (1997) en sus investigaciones ha encontrado que los estudiantes procedentes de familias de niveles socioeconómicos altos tienen más expectativas sobre sus logros académicos; esto sin importar su habilidad, preparación académica u otras características. El citado autor nos comenta que la situación económica guarda relación con el desarrollo académico, el pensamiento crítico, destrezas en la solución de problemas, relaciones interpersonales y la terminación de una carrera.

Mohammdi (1996) argumenta que los Centros que ofrecen carreras universitarias cortas, tienen diferentes razones que interfieren con el éxito académico, abandono de los estudios, a diferencia de las carreras de larga duración. La influencia del factor económico de la familia prevalece tanto en estudiantes que aspiran a carreras largas o cortas.

Un estudio longitudinal realizado por Horn y Kojaku (2001) encontró que el factor económico de la familia estaba relacionado con la perseverancia en los estudios. De los estudiantes que habían terminado, el 25% provenía de familias con escasos recursos socioeconómicos, un porcentaje alto había suspendido los estudios y sus padres no poseían estudios universitarios.

Estudios realizados en 1997, por García y Sansegundo (2002), en la Universidad Carlos III de Madrid, encontraron que las calificaciones de acceso no solamente guardan relación con el rendimiento académico sino también con la situación socioeconómica del estudiante.

El Centro Nacional de Educación y Estadísticas de los Estados Unidos (Choy, 2002) realizó tres estudios longitudinales durante diez años con el propósito de explorar la calidad de los estudiantes que ingresan a las universidades, la perseverancia en los estudios y su trayectoria una vez finalizaban sus carreras. Entre los hallazgos encontró que "los estudiantes cuyos padres no poseen estudios universitarios están menos propensos a concluir una carrera universitaria" (Choy, 2002, 29). Así mismo, los que terminaban y sus padres no poseían estudios universitarios tendían a obtener bajas calificaciones y estaban en desventaja si acudían a la universidad. Estos datos también fueron corroborados con estudiantes provenientes de escuelas superiores de alto prestigio.

4.5.1.2. Variables identificativas

Son indicadores en los que se recogen aquellos que están más relacionados con el hecho de ser alumno (curso, beca, repetir, etc.) y de enseñanzas universitarias. De igual manera, colocamos entre corchetes el número de ítem que tiene en el cuestionario.

Según datos del Gobierno de España, facilitados por el MECD en 2011, el número de titulados universitarios ha crecido un 67,6% en los últimos 20 años.

a) **Grado [4]**: según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) en el curso 2011 - 2012 comienza con un total de 2.413 grados universitarios verificados, de los que sólo 5 son grados interuniversitarios. En los últimos veinte años, el número de estudiantes universitarios se ha incrementado un 26,8%. Sin embargo, los datos decenales indican un descenso del 7,1% que obedece a dos factores:

- la disminución de la población entre 18 y 24 años.
- un largo y potente periodo de bonanza económica, con una fácil inserción laboral de la población joven que facilitaba el abandono de los estudios en la fase preuniversitaria.

La modificación de la situación económica ha provocado un crecimiento de un 8% en el número de estudiantes universitarios de grado (y primer y segundo ciclo) en los tres últimos cursos.

En la investigación que estamos realizando los grados elegidos son los que dan lugar a la profesionalización de Maestro en dos niveles diferentes, uno Educación Infantil y, el otro, en Educación Primaria.

- b) Curso [5]:** los cursos en los que centramos la investigación son 1º y 2º de grado, puesto que son lo que se han puesto en marcha en la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad de Burgos. Es importante que se pregunte a los alumnos en los primeros cursos y antes de que finalicen el grado, puesto que fruto de los resultados y de las conclusiones, se podrá proponer cambios didácticos y organizativos para mejorar la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, adquirir aprendizajes que preparen a los alumnos para un buen desarrollo profesional.

- c) Beca [6]:** El Estado concede un importante abanico de becas y ayudas al estudio en el ámbito de la Educación Superior. El grueso principal son las becas y ayudas generales de estudio. Se incluyen las de la convocatoria de movilidad, la bonificación de matrícula a familias numerosas y la convocatoria de becas para másteres oficiales para desempleados. Destacamos las becas salario.

Durante el curso 2008-09 los beneficiarios de becas generales del Ministerio de Educación son el 79% de la población universitaria, siendo en Ciencias Sociales y Jurídicas el 80%, es decir, que en todas las ramas los becarios alcanzan un rendimiento entre 14 y 16 puntos por encima del total de estudiantes universitarios (65%), a excepción de los estudiantes becarios de la rama de Ingeniería y Arquitectura.

Se observa, que entre los estudiantes del primer nivel universitario (grado y primer y segundo ciclo), el rendimiento es mayor entre los estudiantes más jóvenes: los universitarios entre 18 y 21 años alcanzan una tasa de rendimiento del 73,5%, los que se encuentran entre 22 y 25 años un 66,4% y los que tienen entre 26 y 30 años un 52,1%.

Cuando se supera la edad de los 30 años, el rendimiento de los estudiantes aumenta hasta el 55,7%, seguramente que muchos son estudiantes a tiempo parcial que compaginan sus estudios universitarios con su desarrollo profesional y que han accedido al SUE con la modalidad para mayores de 25 años.

En el curso 2010-2011, más de un cuarto de millón de estudiantes obtuvieron una beca de carácter general o de movilidad del MECD, para cursar sus estudios universitarios. Todos ellos se matricularon gratuitamente en la

universidad y, además, comprende aquellos otros componentes que correspondan a cada estudiante por razón de su renta familiar (beca salario o ayuda compensatoria) o de la distancia que medie entre su domicilio familiar y el centro en el que cursa estudios (ayuda para transporte, para residencia o para movilidad).

Tenemos datos de la Universidad de Burgos recogidos por el Servicio de Información de la Universidad de Burgos (SIUBU) que pone en marcha un Sistema de Información articulado a través de un sistema informático, seguro y adaptable, con una estructura integrada y potente de información; relativos a los cursos académicos investigados, que destacamos en la siguiente tabla:

GRADO	MEDIAS DE NOTA DE ENTRADA		% DE ALUMNOS CON BECA	
	2010/11	2011/12	2010/11	2011/12
MAESTRO DE PRIMARIA	6.09	6.07	38.51%	35.23%
MAESTRO DE INFANTIL	6.24	6.02	39.53%	27.75%

Tabla III: Datos de SIUBU

Se observa que durante el curso 2010/11, próximo al 39% de los alumnos disfrutaron de beca, mientras que en el curso 2011/12 el porcentaje baja al 31.5% de media aproximadamente, siendo significativas las diferencias de un grado a otro, es decir, los alumnos de Grado de Educación Primaria tienen un porcentaje mayor en becas [35.23%], mientras que los de Grado de Educación Infantil son [27.75%].

d) Acceso a la Universidad [8]: datos facilitados por el MECD, en las universidades públicas presenciales se ofertan 2.229 grados para el curso 2011/12, con una disponibilidad de 248.954 plazas.

La mediana de la nota de corte de los grados, en todas las ramas es cercana al 5, excepto en C. de la Salud que se sitúa en el 8,95. Al 42,6% de las titulaciones ofertadas se puede acceder con un cinco de nota, el 40,2% en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 51,4% en Ingeniería y Arquitectura, el 61,3% en Artes y Humanidades y el 41,7% en Ciencias. En C. de la Salud sólo se puede acceder al 9,9% de las titulaciones con un 5 de nota de acceso. En términos globales, al 67,8% de las titulaciones se ha accedido con menos de un 6,5 de nota. Es necesario tener en cuenta que este curso, por la modificación en la regulación de las pruebas de acceso, la nota

máxima de acceso se situaba en 14 puntos, y no en 10 como en años anteriores.

El 50% de las titulaciones de grado poseen menos de 75 estudiantes de nuevo ingreso y sólo el 34,8% tiene más de 100 estudiantes de nuevo ingreso (datos referidos a la titulación, no al aula o a otros factores físicos), y ello teniendo en cuenta el repunte que se está produciendo en el número de estudiantes que acceden al Sistema Universitario Español (SUE). Si contar con la Comunidad de Madrid.

El 60,7% de los estudiantes de nuevo ingreso en un grado acceden a través de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), siendo el 61,5% en el caso de las mujeres y el 59,7% de los hombres), el 13,8% acceden con otro título universitario y el 10,8% acceden desde Formación Profesional. El 8,3% proceden de enseñanzas con regulación anterior al RD 1393/2007.

Los datos facilitados por SIUBU, respecto a la nota media de acceso nos da que está sensiblemente superior al 6, en ambos grados y sin diferencias en los cursos académicos 2010/11 y 2011/12.

- e) **Repetir asignaturas** [9]: hemos considerado importante observar si tiene incidencia en las expectativas y atribuciones, el hecho de tener asignaturas pendientes de otros cursos. En esta investigación, es posible que sea una variable poco relevante puesto que sólo se cuenta con dos cursos de los grados, si bien, nos puede apuntar hacia consideraciones futuras.
- f) **Uso de Internet y redes sociales** [12]: hemos considerado esencial preguntar por el uso de internet y de las redes sociales, pues son aspectos que están presentes en la sociedad actual y, mucho más, en los jóvenes estudiantes. Desde la propia Universidad, por la metodología utilizada, se estimula al uso de las nuevas tecnologías y, a la par, somos conocedores de la gran influencia en las actitudes que tienen las redes sociales para promover cambios.

Hemos considerado y seleccionado varias redes y usos que son:

- **Google**: es un motor de búsqueda en la red, en internet. La empresa del mismo nombre que el **buscador**, ofrece otros servicios como correo electrónico (gmail), mapamundi 3D (Google Earth), mensajería instantánea (Google Talk), noticias, navegador web (Google Chrome) y la red social Google +. Se puede utilizar en ordenadores personales y en teléfonos móviles. Actualmente está trabajando sobre la realidad aumentada.

- **Tuenti:** es la mayor **red social** en España. Se creó en 2006 y en la actualidad tiene más de 14 millones de usuarios, tiene como requisito ser mayor de 14 años. Permite al usuario crear su propio perfil, añadir a otros usuarios como amigos e intercambiar mensajes, fotos, vídeos, páginas o eventos. Tiene servicio de chat, individual y en grupo, y videochat aunque sólo con una persona.
- **Twitter:** es un **servicio de microblogging**, creado en 2006 y que en la actualidad tiene más de 200 millones de usuarios que generan más de 65 millones de tweets al día, es decir, pequeños mensajes en texto plano, con un máximo de 140 caracteres (los tweets). Los mensajes son públicos mientras no se hagan exclusivos para los seguidores (tweeps). Actualmente es utilizado por medios de comunicación que buscan la noticia o tema del momento que tenga más seguidores (trending topic) y permite a los usuarios interactuar y ser protagonistas contando una noticia o dando su opinión.
- **Facebook:** Originalmente era un sitio para estudiantes de la Universidad de Harvard, para permitir que los estudiantes agregasen a estudiantes, cuyas escuelas no estaban incluidas en el sitio, actualmente está abierto a cualquier persona que tenga una cuenta de correo electrónico. Los usuarios pueden participar en una o más redes sociales, en relación con su situación académica, su lugar de trabajo o región geográfica. Tiene más de 1000 millones de usuarios y está traducido a 70 idiomas y su fortaleza es que se basa en conexiones de gente real. Ofrece diferentes servicios como: lista de amigos, grupos y páginas, wall (muro), fotos, regalos, etc.
- **hi5:** es una red social, fundada por Ramu Yalamanchi en 2003. Al finalizar el año 2007 tenía más de 70 millones de usuarios registrados, la mayoría de ellos en América Latina y era uno de los 40 sitios web más visitados del mundo. Cuando se crea o modifica una cuenta, el usuario puede configurar esta a sus preferencias, llenando las secciones de su información con la del usuario propio para que así su red de amigos pueda informarse. Existen 2 secciones de datos, uno está seleccionado para difundir la información personal del usuario: Estado civil, edad, religión, idiomas, ciudad natal. El otro bloque o sección, es para datos relacionados con los gustos personales: música, películas, libros, programa de TV favoritos, etc. Información general.
- **Flickr:** es un espacio web que permite organizar y compartir imágenes en Internet. Sus dos objetivos principales son:

- a) "Ayudar a las personas a poner su contenido a disposición de las personas que les importan": comparte tus fotos desde el móvil, desde el ordenador, dibujos, montajes e incluso vídeos.
- b) "Habilitar nuevos modos de organizar fotos y vídeos": a través de álbumes en tu espacio, compartiendo en grupos, dando permisos a familiares, amigos u otros contactos para que añadan comentarios y notas a tu contenido.

4.5.2. DIMENSIONES DE LA ESCALA

En esta segunda parte, comentamos las variables de interés, relacionadas con los constructos expectativa y atribución, teniendo en cuenta, las dimensiones en las que se manifiestan estas actitudes.

La **atribución** es un proceso cognitivo, normalmente no consciente, por el que las personas, inferimos la explicación de los sucesos, adscribimos de forma subjetiva las causas de los hechos.

Atribuimos el éxito o el fracaso conseguido, los deseos y los sentimientos, la culpabilidad o la inocencia de un acto... a nosotros mismos o a otros, al esfuerzo o a la suerte, etc. según nuestra propia interpretación.

Hablar de evaluación, es poner encima de la mesa cuestiones relativas al rendimiento académico de los alumnos y, con ello al éxito, al esfuerzo, a los tipos de pruebas, a la metodología y técnicas de estudio, al tiempo de dedicación y preparación, etc.

Leite y Zurita (2003) realizaron un estudio, en Argentina, sobre la percepción de los estudiantes universitarios con relación al éxito y fracaso académico. Seleccionaron una muestra de 140 estudiantes, de los dos últimos años de estudio, de diferentes facultades. Partieron de la premisa de que los estudiantes de los últimos años tenían una mayor experiencia en la vida universitaria.

Los hallazgos, de Leite y Zurita (2003), indicaron que el éxito o fracaso depende exclusivamente del mismo estudiante y de sus destrezas donde pone en juego su capacidad para la solución de las diversas situaciones de la vida universitaria. Además, que es el estudiante quien debe adaptarse a los diferentes estilos de los profesores.

Los estudiantes, que participaron en el estudio, señalaron tres aspectos como decisivos para lograr el éxito en la carrera:

- el tiempo que se dedica a los estudios.
- el saber rendir los exámenes.
- saber conseguir el material de estudios.

En el estudio, los estudiantes determinaron que el tiempo es el aspecto más importante.

Destacaron, en el estudio de Leite y Zurita (2003), elementos trascendentales en el éxito de una carrera, como son:

- dedicar tiempo y continuidad al estudio.
- la asistencia a las clases.

Leite y Zurita (2003, 3) reflexionan sobre la constancia comentando que: “Este hacerse cargo de sí mismo el cual es vivido como un proceso personal y casi en ‘soledad’ en el que debe poner en juego su capacidad para desarrollar prácticas, actitudes, vínculos considerados estratégicos en la solución de diversas situaciones de la vida académica”.

De los resultados del estudio señalaron que se gradúa el constante y no el inteligente.

Anteriormente Betts y Morell (1999) realizaron investigaciones en las que encontraron una relación estadísticamente significativa entre:

- las calificaciones obtenidas en la escuela superior.
- los exámenes de ingreso a la universidad.
- los resultados académicos posteriores.

En España y Portugal, se han realizado estudios García (2000), en los que se vio la relación entre el éxito en los estudios y antecedentes académicos.

García en la Universidad de Oviedo, estudiando dos grupos de estudiantes, halló una relación alta entre las calificaciones de escuela superior y de acceso y las calificaciones obtenidas en la Universidad.

En Portugal, Rego y Sousa (1999), encontraron una estrecha relación entre el rendimiento académico de estudiantes universitarios y las calificaciones de acceso.

Destacamos tres dimensiones, que son indicadores importantes:

4.5.2.1. Autoconcepto – autoexpectativa: actual y futura

El autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional. Las múltiples investigaciones que le abordan coinciden en destacar su papel en la regulación de las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico.

Pichardo, García- Berben, De la Fuente y Justicia (2007), en sus investigaciones con estudiantes universitarios, concluyen que los estudiantes al ingresar a las universidades entran con diferentes expectativas respecto al tipo de educación y al futuro laboral que tendrán. Las expectativas, diferentes de las de otras generaciones, muchas veces no son realistas, puesto que los motivos de ingreso a las instituciones son diferentes que los de sus antecesores.

Podemos destacar que la vocación para ejercer un trabajo relacionado con los estudios, era una motivación permanente en estudiantes de anteriores décadas, que se interesaban por conseguir mejor preparación y, por lo tanto, las asignaturas que estaban más relacionadas con la carrera que estaban cursando, pasaban a ser favoritas.

Cuando un estudiante finaliza los estudios de secundaria tiene una idea muy idealizada de lo que le supone finalizar los estudios universitarios, en nuestro caso, de grado, en relación a las metas, objetivos y competencias conseguidas. Todo esto le lleva a enfrentarse, desde el desconocimiento, a un mundo laboral cambiante y, en algunos casos, precario.

Suriá Martínez, R., Villegas Castrillo, E., Rosser Limiñana, A. y Rebollo Alonso. J. (2012) en la Universidad de Alicante, al investigar la motivación y expectativas de los estudiantes universitarios sobre su carrera universitaria, encontraron que la mayoría consideran la necesidad de continuar estudiando después de finalizar la titulación universitaria, para poder acceder a un puesto de trabajo. A modo de resumen concluyen que los estudiantes consideran que la formación universitaria no les aporta mucho pero entienden que es necesario tener la titulación y la preparación para poder acceder a un puesto de trabajo bien remunerado.

4.5.2.2. Atribución causal de la expectativa

Nos vamos a centrar en que los alumnos tienen un control personal que se refleja en las causas (atribuciones) que son planteadas como explicación de los resultados académicos.

Silvestri, L; Flores, F.: (2006) en *profesores y estudiantes atribuciones causales del éxito y el fracaso académico*, comentan que Weiner (1985) entiende que las atribuciones causales no influyen por lo que tienen de específico, sino que lo hacen por las distintas características que presentan los factores explicativos. Estas características o propiedades refieren al carácter de la causa a la que se atribuyen los resultados.

Weiner (1985), propone tres dimensiones para describir las atribuciones que los sujetos realizan para explicar su éxito o fracaso en una actividad:

- Dimensión de estabilidad (atribuciones estables /inestables): según sea la persistencia y modificabilidad de la causa. Cuanto más estable e incontrolable es el factor que se percibe como causa del propio fracaso, menos esperanza se tiene en poder resolverlo y más se paraliza la motivación para continuar esforzándose.
- Control de la situación (causas controlables/ incontrolables por el sujeto): ésta dimensión refiere al grado de control que posee el individuo para modificar las consecuencias o efectos de las causas. En este punto, cuanto mayor control se percibe sobre la causa, mayores resultan las expectativas de éxito y la motivación para seguir esforzándose.
- Foco de dimensión de causalidad (atribuciones internas/ externas o endógenas/ exógenas): aluden al origen de la causa que puede generarse en el interior del sujeto o proceder del entorno o los acontecimientos exteriores que lo rodean. Las causas internas controlables del fracaso producen vergüenza y humillación; en cambio, las causas externas provocan rebeldía, impotencia y enfado.

Podemos distinguir dos tipos de atribución causal:

1. **Interna:** habilidad académica y esfuerzo.
2. **Externa:** procedimientos de evaluación, tipos, etc.

Silvestri, L; Flores, F.: (2006) mencionan a Huertas (2000) y señalan que **las causas internas** son factores referidos a alguna característica de la persona involucrada en la tarea, es decir, la capacidad, motivación, actitud o estado emocional. Las causas externas involucran a los factores del medio ambiente físico o social, como la suerte o la ayuda que se pueda recibir.

En el caso de las atribuciones causales endógenas, en la investigación de Silvestri y Flores (2006), permite organizar la información en tres subcategorías, en relación a las respuestas de los estudiantes:

- Las vinculadas a la autorregulación.
- Las que atienden a lo específicamente cognitivo.
- Las de índole afectivo - motivacional.

En el caso de las atribuciones exógenas, se pueden hacer tres subcategorías:

- Las explicaciones relativas a las características de los procesos de enseñanza y evaluación.
- Las relacionadas con el profesor.
- Las referidas a la suerte.

La investigación señalada tiene en cuenta los rasgos destacados por los profesores, las atribuciones de causalidad de carácter endógeno incluyen los factores propios del alumno y las atribuciones causales exógenas se establecen en torno a dos tipos de factores:

- Los factores propios del profesor
- Los propios de la disciplina.

En nuestra investigación hemos considerado los diferentes procedimientos de evaluación que se publican en la guía de cada materia y que los alumnos pueden consultar a través de la web de la Universidad de Burgos y, además, en la plataforma moodle.

En el Anexo A presentamos todos los procedimientos de evaluación recogidos en las guías de las materias que se imparten en los dos primeros cursos de los estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria.

Junto a la relación de procedimientos de evaluación se explicitan los porcentajes que el profesor aplica a cada uno.

Destacamos los siguientes porcentajes y materias:

- La única materia que no utiliza el procedimiento de examen es la de Aprendizaje temprano de la lengua extranjera: inglés.
- El procedimiento de actividades prácticas de laboratorio y de campo, sólo es contemplado por dos de las asignaturas de los cursos que forman parte de la investigación.
- Sólo tres materias tienen en cuenta para la evaluación el procedimiento de los Seminarios y Debates.
- 9 materias no utilizan, como procedimiento de evaluación, las actividades prácticas en el aula, lo que implica que el 80% de los profesores lo consideran.
- Sólo en una asignatura se contemplan las lecturas y recensiones en el aula, como procedimiento, es decir, el 2% de las materias.
- Los procedimientos más utilizados, en general, son por orden de porcentaje:
- Con el 97.78% el examen, las actividades prácticas en el aula 77.78%, con el 68.9% los trabajos e informes y, destacamos, el 60% de asistencia y participación.

Observamos que algunos procedimientos pueden incluir, de forma generalizada, otros que algunos profesores han matizado más en la evaluación de los alumnos, en sus materias, es decir, se constatan como procedimientos diferentes actividades prácticas en el aula y actividades prácticas en el aula: lecturas y recensiones. Consideramos que el primero, de forma general, incluye el segundo.

4.5.2.3. Actitud ante la evaluación.

Navaridas, F. (2002, 141 -156) nos comenta, una vez analizados diferentes trabajos en el contexto universitario, que hay diferentes variables que inciden en la didáctica en el aula universitaria y destaca:

- a) Variables relacionadas con características personales: edad, percepción, conocimientos previos, objetivos personales, motivación, modos de aprendizaje, etc.

- b) Variables relacionadas con el contexto: infraestructura, recursos didácticos, clima social de la clase, plan de estudios, sistema de evaluación, etc.
- c) Variables relacionadas con el proceso: tarea, tipo de estrategia requerida, procedimientos utilizados, etc.
- d) Variables relacionadas con el producto: tipo de aprendizaje, rendimiento académico, nivel de satisfacción, etc.

Todas estas variables están interrelacionadas entre sí y, Navaridas (2002), centra su investigación en la evaluación del aprendizaje (variables presagio) y su influencia en las estrategias de aprendizaje que adoptan los alumnos durante su actividad de estudio en la Universidad (variable proceso). Asume que el modo de enfocar la evaluación condiciona el comportamiento estratégico del alumno durante su proceso de formación en la Universidad.

En este estudio Navaridas (2002) llega a las siguientes conclusiones:

- El entorno de la evaluación condiciona la forma de aprender del alumno. Su actividad de estudio está mediatizada por los exámenes esperados o imaginados por sus profesores.
- Cuando la evaluación se centra en los exámenes escritos con preguntas abiertas, los alumnos utilizan más estrategias cognitivas durante el proceso de estudio.
- Necesidad de analizar el grado de influencia de otras variables de naturaleza, personal y específicas, del contexto docente.

La evaluación ha de servir para ofrecer información a los estudiantes acerca de los aprendizajes alcanzados, para que puedan asumir la responsabilidad de controlar sus logros. Por otra parte, servirá al docente para obtener información que le permita mejorar su actividad didáctica al planear y ejecutar actividades de enseñanza.

La evaluación debe ofrecer a docentes y discentes del hecho educativo información útil y relevante para mejorar cada uno su acción. Tal y como señalan Coll, Martín y Onrubia (2001, 4), “la evaluación de los aprendizajes puede estar o ponerse al servicio de un proceso de toma de *decisiones de naturaleza pedagógica o didáctica*”.

Esquivel J. M. (2009, 130) en *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, comenta que el estudiante se convence de que hay unas reglas de juego que conviene seguir, que indican que hay que lograr buenas calificaciones y que, para hacerlo, debe contestar bien las preguntas de una prueba. Esta prueba exige memorizar hechos, relaciones, fórmulas, procedimientos y comprender relaciones simples entre estos contenidos.

Por otra parte Trillo y Porto (2002,289) realizaron investigaciones en la Universidad de Santiago de Compostela y, en la revisión de los estudios previos, observaron que hay una serie de estudios realizados en la década de los noventa, que apuntan a la incertidumbre de obtener la nota a la que aspira cada alumno y la autoeficacia percibida para controlar la ansiedad durante el examen son las dos dimensiones de apreciación cognitiva que mayor influencia tienen sobre la ansiedad previa, mientras que el nivel de aspiración no parece tener una influencia determinante.

En el tema de las actitudes, se ha comprobado que existen dos grandes perspectivas de investigación:

1. Las que se centran en el estudio de la formación de las actitudes.
2. Las que se centran en el cambio de actitudes.

Nuestro contexto de investigación es descubrir las actitudes de los alumnos en la Universidad, por lo que no entraremos en el cambio de actitudes, puesto que esto nos exigiría realizar mediciones antes y después, sino que tendremos en cuenta que el estudiante es un sujeto activo, capaz, reflexivo y crítico. Como comenta Méndez, R. M (2005), la estructuración y la organización de las cogniciones del individuo están continuamente sometidas a procesos de reestructuración y de reorganización debido a nuevas informaciones que le llegan, y de las que muchas no son congruentes con las cogniciones que posee.

Méndez (2005, 22) en su tesis doctoral sobre *las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad*, nos habla de la Universidad como Institución , siendo los integrantes de la misma un grupo de referencia en si mismo, se puede deducir que una institución cuyos principios educativos transcurren en la línea de una enseñanza centrada en el profesor, controlará unos determinados refuerzos y ejercerá una determinada presión sobre la formación, mantenimiento y/o cambio de actitudes diferente a otra Institución cuyos principios educativos transcurran en la línea de una enseñanza centrada en el alumno. Además añade que el nivel universitario merece especial atención en lo que se refiere a la adquisición de habilidades necesarias para la interacción social eficaz y el desempeño de roles en la comunidad y el trabajo.

Es importante, tener en cuenta los grupos de referencia que los estudiantes puedan encontrar en el contexto universitario con el objeto de analizar qué actitudes pueden estar fomentando en los propios estudiantes tanto hacia el propio grupo, como hacia la Universidad en general.

La autora citada destaca los factores que inducen a la formación de actitudes:

- La comunicación.

- Características de personalidad.
- La conducta.

Méndez (2005, 25), asume que buena parte del proceso educativo consiste en el aprendizaje de actitudes, el cual se puede llevar a cabo tanto por medio de la instrucción, como a través del contacto directo con personas, objetos, situaciones, grupos, conductas, etc. Por lo tanto, la Universidad como el grupo al que pertenece el estudiante y dentro del cual aprende (por el contacto con individuos, de la experiencia directa en determinadas situaciones, de la formación que se le ofrece, etc.), y desarrolla una serie de actitudes.

4.6. LA MUESTRA

Cuando se trata de construir un instrumento de medición, como un cuestionario en el que es muy importante una parte correspondiente a una escala de actitudes, se han de realizar una serie de análisis para la investigación que requieren un número mínimo de sujetos, con la finalidad de dar la mayor objetividad, estabilidad, validez y fiabilidad de los datos.

Como criterio general, es preferible y recomendable tener más sujetos que menos, es decir, con más sujetos los resultados de los análisis serán más estables, mientras que si son pocos, es más probable que los ítems discriminen de manera distinta en otras muestras, y los resultados tengan menor posibilidad de hacer inferencias.

4.6.1. TIPO DE MUESTRA

Cuando se pretende construir un instrumento, es preferible utilizar muchos sujetos que pocos, si bien no sólo hay que pensar en el número de personas que componen la muestra, sino considerar la representación de la muestra, por ello hay que abordar aspectos del tipo de muestra.

El tipo de muestra elegido debe ser semejante al tipo de población con el que se piensa utilizar después (niños, universitarios, población adulta general, etc.). A mayor heterogeneidad en la muestra (pero perteneciente a la población seleccionada) obtendremos una fiabilidad alta con mayor facilidad, pero no es

legítimo forzar la heterogeneidad de la muestra. La heterogeneidad normal que se da en cualquier población la garantizamos mejor en muestras grandes.

Cuando se trata de extrapolar los resultados a la población representada por una muestra hay que tratar de dos temas: el tipo de muestra y el número de sujetos.

Cómo se obtiene la muestra tiene que ver con la representatividad de la muestra.

El tamaño de la muestra tiene que ver con los márgenes de error al extrapolar de la muestra a la población.

Los límites o características de la población los determina y define el investigador, que ha de explicar cómo se hizo este muestreo y describir bien la muestra para poder valorar esta representatividad.

Las muestras podemos dividir las en dos grandes categorías según sean o no sean muestras probabilísticas o aleatorias, ambos términos (probabilísticas o aleatorias) expresan lo mismo.

Siguiendo a Morales (2011, 2-3), al hacer referencia a los tipos de muestra podemos señalar:

- a) **Aleatoria o probabilística** es aquella en la que todos los sujetos de la población han tenido la misma probabilidad de ser escogidos. Son en principio los tipos de muestra más profesionales.
- b) **No probabilística o determinístico** cuando la muestra está disponible. Se utilizan para estudios específicos. El cálculo del tamaño y selección de la muestra se basan en juicios y criterios subjetivos y no es posible establecer la precisión respecto a niveles de confianza predefinidos. No obstante representa una alternativa viable, ya sea cuando la aplicación del muestreo probabilístico resulta demasiado costosa; cuando no es posible disponer de un marco de muestreo o cuando existe seguridad en que la información recabada bajo este tipo de muestreo es suficientemente útil para los fines de la investigación.

En nuestro caso no es una muestra probabilística, ya que hay alumnos universitarios que tienen mayor probabilidad de responder al cuestionario puesto que cursan los grados de maestro de educación infantil y primaria.

4.6.2. TAMAÑO DE LA MUESTRA

En palabras de Morales (2011, 4), el tamaño de la muestra está en función de la finalidad que persigamos y para ello podemos establecer diferente número de sujetos, atendiendo a:

- Extrapolar los resultados a una población mayor (los sondeos de opinión).
- Construir un instrumento de medición (test o escala).
- Estudio experimental (contrate de medias, análisis de varianza).
- Análisis correlacional.

Para determinar el tamaño de muestra el investigador necesita tener en cuenta las siguientes variables:

- a) El **nivel de confianza** (grado o nivel de seguridad) o riesgo que aceptamos de equivocarnos al presentar nuestros resultados: lo que deseamos es que en otras muestras semejantes los resultados sean los mismos o muy parecidos. El nivel de confianza habitual es de 0.05 ($\alpha = 0.05$) y queremos decir que aceptamos un 5% de probabilidades de error al rechazar la Hipótesis Nula (de no diferencia). Se trata de minimizar el denominado error Tipo I (aceptamos pocas probabilidades de equivocarnos cuando afirmamos una diferencia o una relación).
- b) La **varianza estimada** en la población. Diversidad de opinión en la población que si la conociéramos (cuántos van a decir que sí y cuántos van a decir que no) no necesitaríamos hacer la encuesta. A mayor diversidad esperada, se necesita un mayor número de sujetos en la muestra. El **error Tipo I** (decir sí cuando habría que decir que no hay diferencia, relación, etc.) es más serio que el **error Tipo II** (decir no cuando podríamos haber dicho que **sí**), de ahí la práctica generalizada de utilizar unos niveles de confianza muy estrictos, como son .05 ó .01, con el fin de tener muy pocas probabilidades de equivocarnos cuando afirmamos una diferencia. Si establecemos un nivel de significación muy estricto (un valor de α muy bajo) es muy improbable que cometamos el error Tipo I, si rechazamos el azar como explicación de una diferencia es muy poco probable que nos equivoquemos. Con un valor muy bajo de α podemos caer en el error Tipo II, es decir, que no rechazamos la Hipótesis Nula aunque sea falsa, debido al estricto nivel de confianza que nos hemos marcado. En la práctica hay que sopesar ambos tipos de error I y II. El minimizar el error Tipo I no significa que no tengamos que prestar atención al error Tipo II.
- c) El **margen de error** que estamos dispuestos a aceptar. Se necesitarán muestras mayores si queremos que el margen de error o de oscilación de

muestra a muestra de los resultados sea muy pequeño. El resultado exacto lo tendríamos si respondiera el 100% y la muestra coincidiera con la población. Solemos denominar tamaño del efecto. El término efecto no implica causalidad, sino simplemente el grado en que un fenómeno (diferencia, relación, etc.) está presente. Lo normal es buscar resultados (diferencias, relaciones,) estadísticamente significativos y no tanto pensar en qué magnitud podríamos estar interesados. La implicación de la magnitud en el tamaño de la muestra es obvia: cuando las diferencias son grandes, nos bastan pocos sujetos para detectarlas, pero cuando son muy pequeñas necesitamos muchos sujetos; si solamente nos interesan diferencias grandes, necesitaremos muchos menos sujetos.

La fórmula general es:

$$n = \frac{Z^2 P(1-P)}{E^2}$$

El significado de los términos de la fórmula es:

N: tamaño de la muestra
Z: número de unidades de desviación estándar en la distribución normal que producirá el grado de confianza que deseamos
P: proporción de la población que posee la característica de interés
E: error o máxima diferencia entre la población muestral y la proporción de la población que estamos dispuestos a aceptar en el nivel de confianza que señalamos.

En nuestro caso consideramos:

- Un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.05$) corresponde a $Z = 1.96$ sigmas o errores típicos.
- Como la varianza de la población **P** la desconocemos, ponemos la *varianza mayor posible* ya que a mayor varianza hará falta una muestra mayor. $P =$ proporción de respuestas en una categoría $(1 - P) =$ proporción de repuestas en la otra categoría. Este valor de $P \times (1 - P) = 0.25$, es válido para calcular el tamaño de la muestra, aun cuando las preguntas no sean dicotómicas.
- **E:** Error muestral (e). Es el margen de error que aceptamos.

El tamaño de la muestra (cociente o resultado de la fórmula) será mayor según sea mayor el nivel de confianza y la varianza esperada en la población (numerador en la fórmula) y según sea menor el margen de error que estamos dispuestos a admitir (denominador en la fórmula).

$$n = \frac{(1.96)^2 * 0.5 (1-.5)}{(.05)^2} = 384.16$$

Para hallar el tamaño de la muestra y el intervalo de confianza, encontramos páginas web que nos simplifican las operaciones:

<http://www.surveysoftware.net/sscalce.htm>

El tamaño de la muestra (valor de N) aumentará:

- a) Si aumenta el nivel de confianza, de seguridad que requiere un valor mayor de z,
- b) Si disminuye el error muestral (e).

Si queremos mucha seguridad y poco margen de error hará falta un N mayor.

En la tabla 3 podemos ver el tamaño de la muestra (N) para diversos valores de E (márgenes de error) y los dos niveles de confianza probabilidades de no equivocarnos, más usuales:

- z = 1.96 o un 95% de nivel de confianza
- z = 2.57 o un 99% de nivel de confianza

		e = .05	e = .04	e = .03	e = .02	e = .01
α = .05	z = 1.96	384	600	1067	2401	9604
α = .01	z = 2.57	660	1032	1835	4128	16512

Tabla IV: Tamaño de la muestra y niveles de confianza

En general:

- a) Es suficiente un *nivel de confianza* de α = .05 (que equivale a z = 1.96); es la práctica habitual,
- b) El *margen de error* no debe ser superior a .05 (5%) para que los resultados sean realmente informativos y útiles.

Cuando **conocemos el tamaño de la población**, podemos fijarnos en la tabla 2, que nos indica el número de sujetos que ha de tener la muestra si la población es finita.

<i>Tamaño de la población</i>	<i>nivel de confianza</i> $\alpha = .05 (z = 1.96)$	
	para e = .05	para e = .03
N = 100	n = 80	n = 92
N = 150	n = 108	n = 132
N = 200	n = 132	n = 169
N = 250	n = 152	n = 203
N = 500	n = 217	n = 341
N = 1.000	n = 278	n = 516
N = 2.500	n = 333	n = 748
N = 5.000	n = 357	n = 879
N = 10.000	n = 370	n = 964
N = 100.000	n = 383	n = 1056
N = 1.000.000	n = 384	n = 1066
N = 2.000.000	n = 384	n = 1066

Tabla V: Poblaciones finitas

En nuestro caso el número de alumnos matriculados en 1° y 2° de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, según el SIUBU, asciende a 630 estudiantes.

Al observar la tabla 2, comprobamos que para N = 500 alumnos, a un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de .03, el tamaño de la muestra es 341 y que para N = 1000, bajo las mismas condiciones, el valor aconsejado para el tamaño de la muestra es de 516 estudiantes. Debemos hacer una interpolación de valores y nos da N = 386

Este valor es muy semejante al que hemos encontrado suponiendo que desconocíamos la población.

En la investigación que estamos realizando pudimos encuestar a 422 alumnos entre los dos cursos de los grados mencionados.

4.6.3. ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE EL TAMAÑO DE LA MUESTRA

- a) Recordar que un tamaño adecuado de la muestra no es suficiente para poder extrapolar los resultados; además es necesario que la muestra sea representativa de la población. Debemos preguntarnos cuántos sujetos necesitamos y cómo son seleccionados. Son las dos cuestiones

importantes para extrapolar los resultados. En el caso de nuestra investigación se ha pasado el cuestionario a los alumnos de los dos primeros cursos de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, que son los que durante el curso 2011/2012 estaban realizando dichos estudios.

- b) Si la muestra es mayor de lo que precisamos, no nos garantiza por sí sola el poder extrapolar los resultados con un menor margen de error. Una muestra grande puede estar *sesgada*, en ocasiones por tener ese tamaño, con determinados segmentos de la población poco representados o representados en exceso. Según las fórmulas y tablas consultadas el tamaño de nuestra muestra no se excede de los resultados encontrados.
- c) Los instrumentos hechos con muestras pequeñas pueden ser informativos y útiles pero, en principio, referidos solamente a la muestra que nos ha servido para construir el instrumento. El problema está en utilizar después este instrumento en otras muestras; los ítems que discriminan en una muestra pueden no discriminar en otras, la fiabilidad puede variar apreciablemente, etc.

Ya conocemos el tamaño adecuado de la muestra para que los datos puedan ser extrapolados, ahora nos queda preparar el instrumento de medida de las variables que forman parte de los constructos.

Una vez preparada la versión inicial del instrumento, se recogen las respuestas de una muestra piloto para poder hacer los análisis correspondientes, que son fundamentalmente el análisis de ítems y el cálculo de la fiabilidad. Estos análisis nos van a permitir dar forma al instrumento definitivo, que será el que se aplicará a la muestra definitiva.

Al tratar de construir un cuestionario, generalmente, el tamaño de la muestra es el tamaño real de la muestra objeto de nuestra investigación. Si se trata de una muestra a partir de la cual queremos extrapolar los resultados a una población determinada al menos se pueden hacer estas dos observaciones:

1. La muestra debe ser representativa de la población a la cual queremos extrapolar los resultados.
2. A mayor número de sujetos en la muestra, habrá un menor margen de error al extrapolar los resultados a toda la población.

“... demos la oportunidad a los datos para demostrar las conjeturas previas formuladas”.

F. N. Kerlinger (1985)

Al personal de administración, servicios, seguridad y limpieza de la Universidad de Burgos.

Capítulo 5

ESTUDIO EXPLORATORIO

En este capítulo nos vamos a centrar en la construcción del cuestionario sobre las expectativas y atribuciones de los alumnos universitarios hacia su evaluación **[EXPUNI]**, que es el instrumento de medida que aplicaremos y sobre el que sacaremos conclusiones, una vez analizados los datos estadísticos.

Vamos a seguir las pautas generales para la construcción de un cuestionario y comentaremos los pasos y acciones que hemos realizado hasta llegar al que, por el momento hemos dado como definitivo.

Son apartados de interés la selección de ítems, la fiabilidad y validez de la escala, juicio de expertos, así como la redacción de la escala definitiva, pasando por señalar los ítems que componen el instrumento de medida.

El cuestionario consta de dos partes diferenciadas, la primera en la que los alumnos han de responder a cuestiones relacionadas con datos demográficos e identificativos y, la segunda formada por ítems que configuran una escala tipo Likert y que se refieren a las dimensiones que representan a los constructos y variables.

La mayor parte del presente capítulo está formada por los pasos a seguir en la construcción de una escala tipo Likert, que forma parte del cuestionario.

5.1. LAS ESCALAS DE ACTITUD

La escala es un conjunto de ítems ante los cuales se solicita la reacción del sujeto.

Uno de los instrumentos más frecuentes en la medición de las actitudes son las escalas. Éstas son una serie de ítems o frases que han sido cuidadosamente

seleccionadas, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma un objeto de estudio llamado objeto actitudinal.

En nuestro caso, este objeto actitudinal será las expectativas y atribuciones que tienen los alumnos de los grados hacia su evaluación, cuya intensidad de favorabilidad o desfavorabilidad se quiere medir. De esta manera una escala de actitud sería la disposición de diferentes actitudes de mayor a menor intensidad, a favor o en contra del objeto actitudinal.

Vamos a señalar las características de las escalas de actitud:

- a) Por lo general, están constituidas por más de 20 ítems, las escalas de tres o cuatro ítems son llamadas índices.
- b) Miden, por una sola puntuación, tanto la dirección como la intensidad del objeto actitudinal a medir.
- c) Los ítems de la escala deben ser semánticamente equidistantes.

Según Gairín (1990), las escalas de actitud presentan una serie de ventajas como son:

- Permite el anonimato.
- Se puede administrar simultáneamente a muchas personas.
- Proporciona uniformidad. Cada persona responde exactamente a la misma pregunta.
- En general, los datos obtenidos son más fácilmente analizados e interpretados que los datos extraídos de respuestas orales, respuestas abiertas u otros.
- Puede ser administrada por terceras personas sin pérdida de fiabilidad de los resultados.

Morales (2003, 43 - 48) nos presenta diferentes tipos de escalas:

- a) **Diferenciales (Thurstone):** Se caracterizan por que en ellas *“los ítems se analizan y escogen para cubrir todo el espectro favorable – desfavorable y cada uno tiene un valor distinto y, por tanto, las mismas respuestas a ítems distintos tienen un peso diferente en la puntuación final de cada sujeto”*.
- b) **Sumativas (Likert):** En este método se supone que todos los ítems:
 - No se escogen para cubrir todo el espectro sino en función de su relación comprobada con todos los demás, es decir, de su poder discriminatorio, y tienden a estar situados en los extremos del continuo

(favorable /desfavorable) si lo comparamos con las escalas diferenciales.

- Todos los ítems tienen el mismo valor en principio y las mismas respuestas dadas a ítems distintos tienen idéntico valor. El peso de la puntuación final no depende de un valor previamente asignado a cada ítem, sino de la respuesta del sujeto a cada uno. La formulación puede ser muy variada en número y formato de respuesta.
- miden con la misma intensidad la actitud que se desea medir y es el encuestado el que le da una puntuación, normalmente de 1 a 5, en función de su posición frente a la afirmación sugerida por el ítem. La actitud final que se asigna al encuestado será la medida de la puntuación que éste da a cada uno de los ítems del cuestionario.

c) **Acumulativas (Guttman):** En este modelo, llamado también escalograma, los ítems tienen una determinada dificultad y el estar de acuerdo con uno, implica el estar de acuerdo con todos los precedentes. Suelen tener muy pocos ítems y se utiliza para medir actitudes muy concretas. Son las menos utilizadas.

En nuestro caso nos inclinamos por hacer un cuestionario formado por dos partes bien diferenciadas. La primera que recoge datos demográficos e identificativos de los alumnos y la segunda que es una escala sumativa con la técnica tipo Likert.

Rensis Likert publica en 1932, con el título “*A Technique for the Measurement of Attitude*”, una escala ordinal que consiste en un cuestionario compuesto por una serie de ítems que trata de reflejar los diferentes aspectos de un objeto actitudinal a medir, además, sitúa a cada individuo en un punto determinado, tiene en cuenta la amplitud y la consistencia de las respuestas actitudinales.

Para Likert (1932), el término **actitud** significa disposición hacia la acción manifiesta, y considera que una forma indirecta de medir esta disposición es a partir de las declaraciones verbales de opinión y de actitud.

Se estima que las actitudes se agrupan en pautas y, se podría contar con una serie de ítems que hagan referencia a un mismo ámbito social a investigar y, así, se puedan conocer la actitud que manifiesta dicha persona respecto a otros aspectos del mismo problema o ámbito.

No se considera la distribución del ítem sino la distribución de la suma. Se utilizan ítems con matiz favorable y desfavorable, evitando los neutrales. La selección definitiva de las frases exige un procedimiento metodológico que debe seguirse de forma rigurosa.

El encuestado señala su acuerdo o desacuerdo con cada ítem, que lleva asignado una valoración. La suma de las puntuaciones de las respuestas al conjunto de ítems da una puntuación total para el sujeto que determina una posición en el continuo escalar generado.

El tipo de escala aditiva más utilizado en la medida de actitudes se corresponde con la técnica de Likert (1932) y se denomina «técnica de los puntajes sumados». La técnica de Likert no es un modelo de escalonamiento y podemos encontrar una serie de **ventajas**:

- Evita recurrir a expertos y, con ello, las dificultades que conlleva.
- Produce fiabilidades altas con menos ítems que en otras escalas o test.
- La construcción de la escala es fácil.
- Los métodos utilizados en la construcción de otros test pueden ser utilizados para esta escala.
- Permiten tener medidas sobre diferencias individuales en una determinada actitud.
- Nos permite escalar a los sujetos dentro de un continuo de la “actitud”, en función de las puntuaciones obtenidas en la escala.
- Asume un nivel de medida ordinal, es decir, se sitúan dentro de la posición totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo, respecto a la actitud medida.
- Es una escala summativa o aditiva, pues la puntuación de cada sujeto es la suma de su puntuación de los ítems de la escala.

5.2. FUNDAMENTOS DE LA TÉCNICA DE LIKERT

La técnica Likert es ideal para el estudio de actitudes, su finalidad es el escalonamiento de sujetos de estudio. Las variaciones sistemáticas encontradas en las reacciones de los sujetos ante los estímulos, se atribuyen a las diferencias individuales que hay entre los sujetos, pudiéndose evaluar las diferencias situando a los sujetos a lo largo de un continuo. Se han de seleccionar los estímulos de tal manera que aumenten las diferencias individuales.

Las escalas de actitudes elaboradas por esta técnica están basadas en que la puntuación obtenida por cada uno de los sujetos es la suma de los elementos que han sido contestados, por lo que se denomina sumativa.

Cuando queremos llevar a cabo un estudio sobre actitudes, la información se obtiene de forma indirecta, basándose en los siguientes postulados y principios:

1. Es posible estudiar dimensiones de actitud a partir de un conjunto de enunciados que operen como reactivos para los sujetos.
2. Los individuos pueden situarse en la variable actitud desde el punto más favorable al menos favorable. La variación en las respuestas es debida a las diferencias individuales entre los sujetos.
3. La valoración de los sujetos en la variable actitud no supone una distribución uniforme sobre el continuo de actitud, sino su posición favorable o desfavorable sobre el objeto estudiado.

La propiedad fundamental de las escalas Likert es el hecho de que la relación entre la aceptación o negación de un enunciado, está siempre ligada de forma creciente a la posición que la respuesta de la persona ocupa en la escala.

Cada elemento o proposición de la escala proporciona una información sobre la actitud de la persona. La acumulación de información y la suma de respuestas, permiten decidir la posición que una persona ocupa en el eje hipotético de la actitud. En este sentido se puede afirmar que cada enunciado proporciona una información que no permite medir completamente la actitud, pero sí identificar sus tendencias.

Las escalas tipo Likert están basadas en los mismos principios que la mayoría de los tests de aptitudes, rendimiento e inteligencia, en los que las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos es la suma de los elementos que han sido contestados correctamente. Este aspecto es muy importante, ya que se podrán aplicar los mismos procedimientos para el estudio de la fiabilidad y validez de la escala como en el análisis e interpretación de los resultados.

Desde el punto de vista de la medición, la técnica Likert, asume un nivel de medida ordinal, de tal manera que se pueden ordenar los sujetos en función de su posición favorable/desfavorable respecto a la actitud medida.

5.3. CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA TIPO LIKERT

Las escalas Likert son uno de los procedimientos más utilizados, en la actualidad, para la medición de actitudes, siendo posible medir a través de estas escalas tanto conceptos unidimensionales como multidimensionales.

Barbero (2003) plantea que en este tipo de escalas los individuos pueden situarse en la variable de actitud desde el punto más favorable al más desfavorable, siendo

la variación de las respuestas debida a los sujetos. De este modo las respuestas de las personas se refieren a su grado de acuerdo con cada afirmación, pudiéndoseles asignar puntuaciones a esos grados de acuerdo.

Este investigador señala que para la elaboración de una escala Likert, es preciso realizar 4 pasos fundamentales, que son:

- 1) Preparación de los ítems
- 2) Asignación de puntajes a los ítems y a los sujetos
- 3) Análisis de los ítems iniciales para su selección
- 4) Evaluación de la escala definitiva.

Vamos a ir comentando paso a paso esta serie de tareas que están interrelacionadas.

5.3.1. PREPARACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS ÍTEMS.

El punto de partida es definir claramente la dimensión de actitud que se quiere medir e identificar las conductas que reflejen dicha actitud.

La redacción y presentación de los ítems ha de permitir a los sujetos emitir juicios de valor y no juicios de hecho, es decir, ante cada ítem los alumnos, en nuestro caso, han de expresar lo que en su opinión debería ser no lo que de hecho sea.

La primera redacción de los ítems tiene un carácter en principio hipotético, es decir, suponemos que todos los ítems redactados en primer lugar describen bien un determinado rasgo o actitud, si bien esta hipótesis hay que verificarla analizando las respuestas de los sujetos.

La escala requiere tantos ítems cuantos sean necesarios para cubrir toda la gama que va desde los muy desfavorables al objeto sobre el cual intentamos medir la actitud, hasta los muy favorables.

Para evitar las respuestas estereotipadas los enunciados han de estar combinados entre sí de manera que no estén situados al principio aquellos que denoten una actitud favorable o positiva y final los que manifiesten actitudes negativas, o viceversa.

Los ítems pueden redactarse de una manera tal que indiquen directamente una actitud contraria al objeto de medición de manera que el hecho de estar de acuerdo con esa proposición signifique tener una actitud en esa dirección. Por eso se habla

de ítems negativos o inversos, y de ítems positivos o directos en la situación contraria.

Hay investigadores que construyen sus escalas utilizando solamente ítems negativos, puesto que afirman que estos tienden a ser más discriminatorios. Cuando el objeto actitudinal que se va a medir lo permite, lo más aconsejable es usar dentro de la misma escala los dos tipos de ítems.

Para la obtención de los ítems, nuestras fuentes han sido:

- Publicaciones anteriores y revisión de la literatura sobre el tema.
- Conversaciones con los alumnos y profesores universitarios.
- Experiencia de profesionales próximos al investigador que ayudan a depurar las preguntas.
- Corrección de la escala por grupo de expertos o jueces.

En cuanto al número de ítems de la escala en la fase de validación, se dice que cuanto mayor sea el número de estos, mayor será la fiabilidad de la escala final, puesto que mayor será la posibilidad de seleccionar los mejores ítems.

Un aspecto importante a tener en cuenta para la selección de los ítems son las características lingüísticas y gramaticales de estos, además su estructura lógica y características generales.

La construcción de los ítems deben tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Cada proposición debe ser lo más corta posible.
- Las frases deben tener una estructura sintáctica, lógica y simple.
- Cada declaración debe tener una y sólo una interpretación posible; se debe evitar el doble sentido.
- Cada proposición debe ser pertinente de la variable que se quiere medir.
- Las opiniones deben reflejar la actitud presente del sujeto y no sus actitudes pasadas. Los enunciados deben aparecer en tiempo presente.
- Hay que evitar enunciados que sólo son aplicables a grupos restringidos de personas.
- Los ítems elegidos para la escala no han de poder ser respondidos de la misma manera por los sujetos que tienen una actitud favorable y los sujetos que tienen una actitud desfavorable.
- Las afirmaciones no deben tener conceptos relacionados de forma confusa.
- Hay que evitar el vocabulario de las jergas, excepto cuando sirvan a un objeto particular.

- Evitar frases que puedan ser interpretadas como hechos. Cada ítem debe ser opinable y debatible.
- Evitar afirmaciones con las cuales la mayoría o casi nadie estaría de acuerdo.
- Evitar palabras que implica universalidad.
- Se deben utilizar con cuidado los adverbios: simplemente, habitualmente, etc).
- Evitar el empleo de frases con doble negación.
- Cada afirmación debe permitir respuestas en toda la gama de intensidad de la actitud medida.

En nuestro caso comenzamos con la redacción de 70 ítems que se fueron depurando, en una primera versión, por la revisión de la literatura y por el examen de diferentes profesores de la Universidad de Burgos.

5.3.1.1. Las pruebas piloto y la validación de expertos

Por prueba piloto denominamos a un grupo reducido de personas que responde a la escala para analizarla y depurarla antes de que responda la muestra definitiva.

En nuestro caso se ha puesto suficiente cuidado en la confección de la escala, por lo que analizamos los ítems en una única muestra, prescindimos de los ítems que no funcionan bien y la misma muestra es a la vez la muestra piloto y también la muestra definitiva con la que hacemos todos los demás análisis. Evitamos pasar la escala dos veces con un importante ahorro de tiempo y esfuerzo.

La escala provisional la pueden responder dos tipos de personas, según se crea conveniente o sea posible.

- a) Una pequeña muestra de sujetos representativa de la misma población a la que será aplicada la versión definitiva (en nuestro caso son los alumnos del Grado de Pedagogía, en primer lugar y, posteriormente los del Grado de Educación Social). Pueden responder al cuestionario para poder examinar después sus respuestas o pueden directamente comentarlo y hacer sugerencias
- b) Un grupo de sujetos denominados expertos, conocedores de la situación y de los sujetos que responderán después a la escala definitiva, este grupo puede evaluar el instrumento y ofrecer sugerencias para mejorarlo.

A esta revisión de los ítems por parte de un pequeño grupo se le llama a veces validar la escala, pero esta expresión es equívoca, se puede decir pero matizando

que por validar se entiende esta primera revisión, porque una escala o un test no es válido simplemente porque lo ha revisado un grupo o unos expertos.

Los ítems que se consideraron propios para la medición de la actitud, la expectativa que puede tener el alumno hacia su evaluación, se sometieron al “juicio de expertos”. En el Anexo A, se recoge el documento enviado a los expertos.

Por medio de e-mails, nos pusimos en contacto con diferentes profesores universitarios que son especialistas en evaluación y, tras sus apreciaciones, nos dispusimos a realizar la encuesta a la muestra piloto, para posteriormente realizar el análisis estadístico de los ítems.

5.3.2. ASIGNACIÓN DE PUNTUACIONES A LOS ELEMENTOS Y A LOS SUJETOS.

Las proposiciones utilizadas como ítems de una escala se presentan con opciones de respuestas las cuales, aparecen como indicador del grado de intensidad del objeto actitudinal de medición. Por lo general, son cinco el número de mediciones:

- Totalmente de acuerdo (TA).
- De acuerdo (A).
- Indiferente (I).
- En desacuerdo (D).
- Totalmente en desacuerdo (TD).

En esta fase de la escala surge el problema de asignarle números o puntuaciones a las categorías de respuestas. El problema lo constituye el hecho de no poder saber si los intervalos que hay entre dos medidas sucesivas, nos miden de la misma forma, es decir, son isomórficas con la realidad. Entonces, surge la pregunta sobre la asignación de la puntuación a la categoría.

Para resolver el interrogante sobre la asignación de puntuación, se han propuesto tres procedimientos:

- Asignación y puntuación o ponderaciones por desviación sigma.
- Ponderación por desviación estándar.
- Ponderación arbitraria.

Likert (1932) encontró que la correlación entre las puntuaciones logradas por los sujetos ponderados por este procedimiento y las puntuaciones calculadas por

ponderación arbitraria es de 0.99. Por esto, la forma habitual de ponderación usada es la asignación arbitraria de puntuaciones a las categorías de respuesta.

Con el fin de analizar los resultados obtenidos, es necesario asignar un valor numérico a las categorías, que es el investigador quien lo delimita, si bien ha de tener coherencia interna en el sentido de la actitud medida.

Convencionalmente se usan la serie de números 1, 2, 3, 4, 5, o bien 2, 1, 0,-1,-2, donde:

- Totalmente de acuerdo (5).
- De acuerdo (4).
- Indiferente (3).
- En desacuerdo (2).
- Totalmente en desacuerdo (1).

Sin embargo, se debe tener en cuenta si el ítem es positivo o negativo. Hay que intentar igualar “Totalmente de acuerdo” con un ítem positivo a “Totalmente en desacuerdo” con un ítem negativo. Es decir, a los ítems negativos hay que asignarles unas puntuaciones inversas.

Lo importante a la hora de determinar el número de categorías es que estén representados todos los posibles grados de actitud, así como evitar que haya tantas categorías que los sujetos no pueden discernir claramente cual es el grado que mejor representa su actitud.

5.3.3. ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS INICIALES PARA SU SELECCIÓN

El análisis de ítems se constituye como un elemento central en el proceso de construcción de escalas tipo Likert.

A partir de conocer como los encuestados se distribuyeron en los diferentes ítem, es posible determinar cuales de ellos son inadecuados y deben ser eliminados para futuras aplicaciones de la escala.

En el proceso de análisis de ítems se procede a eliminar aquellos inadecuados.

Este proceso se realiza las veces que sea necesario hasta obtener un conjunto de ítems aceptables.

Likert (1932) propuso dos procedimientos para averiguar el poder discriminativo de los ítems, con el fin de evaluar la actitud o atributo medido:

- a) A partir de las correlaciones obtenidas por los sujetos en cada elemento y las obtenidas en la escala total. *Correlación ítem – total*, es el más habitual
- b) Utilizar grupos extremos de actitud para ver si hay diferencias significativas entre las respuestas de los sujetos a un elemento determinado. El contraste de medias de los grupos extremos.

De los 70 ítems iniciales, se hizo una primera selección utilizando la revisión de la bibliografía y las aportaciones de compañeros, con lo que nos quedaron 40 ítems.

Los comentarios realizados por los expertos, permitió reflexionar y volver a seleccionar, para quedarnos con una escala tipo Likert, compuesta por 26 ítems.

El cuestionario formado por dos partes diferenciadas, la primera con datos demográficos e identificativos con 13 ítems y, la segunda que la componen los 26 ítems de la escala y un último que es de respuesta libre, permitiendo a los alumnos realizar los comentarios que consideren oportunos.

Buscamos una muestra para aplicar el cuestionario piloto y elegimos los cursos, 1º y 2º, del Grado de Pedagogía, al considerar estos estudios como los más afines a los que son objeto de estudio. Así mismo, aplicamos el cuestionario al Grado de Educación Social con el fin de tener una muestra más grande para la evaluación de la escala, es decir la fiabilidad y validez.

5.3.3.1. Correlación ítem – total

Lo que comprobamos es en qué medida el puntuar alto en un ítem, supone de hecho obtener un total alto en todos los demás ítems, y viceversa, si puntuar bajo en un ítem, se corresponde con un total menor en la suma de todos los ítems.

Según Likert (1932) si las correlaciones que se obtienen por este procedimiento son nulas o alcanzan valores muy bajos, nos indicará que los elementos no miden la misma dimensión de actitud, por lo tanto se tendrían que eliminar de la escala ya que nos indica que hay poca relación y, además reducirán los índices de fiabilidad y validez.

Los ítems, tal como los hemos redactado, constituyen una definición operativa, provisional e hipotética, del rasgo que vamos a medir. Ahora tenemos que comprobar si mide lo mismo que los demás, y por lo tanto es sumable en una

puntuación total que es la que después interpretamos y utilizamos. Esta comprobación la hacemos en cada ítem mediante el análisis denominado análisis de ítems.

En palabras de Morales (2011, 53) lo que se quiere es comprobar si las respuestas tienden a covariar, es decir, si los sujetos tienden a responder de manera coherente, de manera que podamos deducir que todos los ítems son indicadores del mismo rasgo.

En el programa *Statistical Package for the Social Sciences*, cuyas siglas son SPSS, nos permite calcular la correlación de los ítems con la escala menos el ítem.

Se trata de la correlación de cada ítem con la suma de todos los demás (o correlación de cada ítem con el total menos el ítem) que suele denominarse correlación ítem-total corregida (corregida porque en este total no se incluye el ítem que estamos analizando).

Los ítems con una mayor correlación con el total son los que en principio tienen más en común con los demás y por lo tanto podemos suponer que miden lo mismo que los demás con más claridad.

Los ítems con correlaciones más bajas con el total los eliminaremos de nuestra escala porque no miden claramente lo mismo que los demás, el puntuar alto en esos ítems no supone puntuar alto en los demás.

Para realizar las comparaciones oportunas necesitamos hallar la fiabilidad de la escala mediante alfa de Cronbach.

La manera de detectar aquellos ítems inadecuados es ver cuáles son aquellos ítems cuya eliminación aumentan la fiabilidad de la escala. Se van eliminando estos ítems y se va recalculando el alfa de Cronbach hasta llegar a un punto donde la eliminación de ningún ítem aumenta la fiabilidad.

El coeficiente de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach para la muestra piloto sólo de los alumnos del Grado de Pedagogía (con 75 sujetos), está dada por 26 ítems es de $\alpha = 0.732$.

Fiabilidad para 75 sujetos

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,732	,761	26

Si sumamos a estos alumnos los del Grado de Educación Social, obtenemos una muestra piloto de 170 estudiantes de 1º y 2º de Grado.

Fiabilidad para 170 sujetos

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,736	,827	26

Observamos que se incrementa ligeramente el coeficiente alfa de Cronbach, hasta 0.736, lo que supone un aumento de 0.004.

muestra

En el Anexo B, la tabla de las correlaciones de cada ítem con la escala y el modo en que aumenta o disminuye el alfa de Cronbach si es que uno elimina el ítem, teniendo en cuenta la muestra piloto de 75 sujetos.

Estadísticos total-elemento para 75 sujetos

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V14	95,53	65,685	,272	,419	,725
V15	94,97	64,513	,453	,673	,718
V16	95,00	64,108	,470	,655	,716
V17	95,12	64,702	,317	,605	,722
V18	95,99	63,230	,251	,657	,726
V19	96,21	62,278	,292	,619	,722
V20	96,25	64,732	,197	,656	,729
V21	96,08	63,156	,300	,514	,722
V22	96,35	64,365	,213	,391	,728
V23	96,60	68,703	-,052	,449	,744
V24	96,08	62,777	,388	,447	,716
V25	96,32	62,869	,271	,549	,724
V26	94,83	65,902	,296	,500	,724
V27	96,64	63,828	,253	,320	,725
V28	95,47	63,360	,265	,337	,724
V29	95,29	65,670	,238	,441	,726
V30	95,72	63,150	,314	,405	,721
V31	96,09	63,032	,351	,508	,718
V32	95,45	64,116	,348	,437	,720
V33	95,89	64,043	,196	,377	,730
V34	95,09	65,248	,331	,526	,722
V35	96,00	63,054	,425	,535	,715
V36	96,03	64,107	,189	,401	,731
V37	95,20	65,297	,190	,417	,729
V38	96,71	62,480	,286	,481	,723
V39	95,75	64,003	,216	,420	,728

La información que nos da el SPSS y que vemos en esta tabla es la siguiente:

- La media y la varianza de toda la escala si suprimimos cada ítem (dos primeras columnas).
- La correlación de cada ítem con la suma de todos los demás (correlación elemento-total corregida).
- La fiabilidad de la escala si suprimimos el ítem, nuevo valor de alfa de Cronbach.

Hemos señalado los ítems [20, 23, 33, 36 y 37] que su correlación es menor de 0.20, siendo esta puntuación la que nos aconsejan que tomemos como indicador para suprimir un ítem.

Si elimináramos el elemento [20] con correlación elemento – total corregida, menor de 0.20, se observa que no se incrementa el valor de alfa que es la última columna, pues tenemos como referente 0.732 y, al eliminar el ítem pasaríamos a 0.729. Los ítems [33, 36 y 37] si se eliminasen no incrementaríamos la correlación que, en todos los casos es menor de 0.732.

Observamos que el ítem 23, tiene una correlación elemento - total corregida de [-0.52] y por lo tanto habría que eliminarlo, ya que el valor de alfa aquí sí que aumenta a 0.744.

Hemos considerado que va en otra dirección, pues alfa se sitúa en un intervalo con puntuaciones (+,-) 1, por lo tanto dejamos los 26 ítems que forman la escala tipo Likert.

Ante los resultados obtenidos para una muestra piloto de 75 sujetos, pasamos a mostrar los resultados del análisis de los ítems de la escala, si el número de sujetos los incrementamos a 170. Ya conocemos que $\alpha = 0.736$.

Observamos como el ítem [23] ha incrementado la correlación, aunque sigue sin estar por encima de 0.20, su eliminación proporciona un alfa de Cronbach menor.

Los ítems [19] y [38] muestran una correlación elemento – total corregida inferior a 0.20, y en ambos casos si se elimina el ítem no se incrementa la correlación, es decir el valor del alfa de Cronbach.

Destacamos el ítem [31] que nos muestra que si lo eliminamos el alfa de Cronbach se incrementa hasta $\alpha = 0.811$, un valor muy considerable y que nos da una estimación de la correlación muy buena.

El ítem [31] hace referencia a considerar el éxito en los estudios a la capacidad personal e inteligencia que está dentro de la dimensión de atribución causal interna y que con un menor número de alumnos nos muestra un $\alpha = 0.718$, si se eliminase.

Estadísticos total-elemento para 170 sujetos

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V14	95,24	121,320	,423	,378	,724
V15	94,61	121,422	,402	,581	,725
V16	94,64	121,594	,399	,461	,725
V17	94,79	121,233	,311	,384	,727
V18	95,45	121,220	,239	,492	,730
V19	96,03	120,964	,188	,377	,733
V20	96,03	119,046	,340	,547	,724
V21	95,80	119,711	,329	,475	,725
V22	96,14	120,922	,255	,382	,729
V23	96,26	123,365	,185	,253	,733
V24	95,94	118,908	,398	,379	,722
V25	95,86	117,802	,359	,350	,722
V26	94,51	119,660	,529	,520	,720
V27	96,23	121,527	,274	,186	,728
V28	95,11	118,853	,342	,238	,724
V29	94,90	119,108	,503	,493	,719
V30	95,27	118,210	,421	,395	,720
V31	95,28	100,109	,160	,211	,811
V32	95,12	120,428	,348	,288	,725
V33	95,36	120,541	,247	,227	,729
V34	94,81	120,237	,433	,496	,722
V35	95,58	118,836	,424	,305	,721
V36	95,65	118,181	,357	,356	,722
V37	94,99	118,325	,415	,385	,720
V38	96,26	122,169	,176	,242	,734
V39	95,31	120,535	,271	,334	,728

Hemos comprobado como han variado las correlaciones entre los ítems, en función del número de integrantes de la muestra y, sólo en el caso de ítem [31] su alfa de Cronbach es mayor que el coeficiente de fiabilidad. Esto no implica que vayamos a eliminar dicho ítem puesto que lo consideramos importante y, además, nos ha demostrado que la correlación va en incremento y es directamente proporcional el número de alumnos de la muestra piloto.

En conclusión, mantenemos los 26 ítems de la escala, como escala definitiva.

5.3.3.2. Contrate de grupos extremos

Se eligen los dos grupos extremos de actitud a partir de las puntuaciones de los sujetos en la escala total. Ordenadas las puntuaciones se separa el 25% de sujetos con una puntuación total más alta y el 25% de los que la tienen más baja.

En la escala final se deberán mantener sólo los elementos que discriminen bien entre los dos grupos extremos.

La prueba estadística que se utiliza para ver si un elemento es discriminativo o no, es T de Student, que trata de averiguar si hay diferencias significativas entre las medias obtenidas, en cada elemento, por los dos grupos extremos de sujetos.

El programa SPSS, nos da las diferencias de medias que, se muestran en la tabla siguiente

Prueba para una muestra

	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior
		V14	4,093
V15	4,653	4,53	4,78
V16	4,627	4,50	4,76
V17	4,507	4,35	4,66
V18	3,640	3,39	3,89
V19	3,413	3,16	3,67
V20	3,373	3,15	3,59
V21	3,547	3,33	3,77
V22	3,280	3,05	3,51
V23	3,027	2,84	3,22
V24	3,547	3,35	3,74
V25	3,307	3,06	3,55
V26	4,800	4,68	4,92
V27	2,987	2,76	3,21
V28	4,160	3,93	4,39
V29	4,333	4,18	4,49
V30	3,907	3,69	4,12
V31	3,533	3,33	3,73
V32	4,173	4,01	4,34
V33	3,733	3,48	3,99
V34	4,533	4,40	4,67
V35	3,627	3,45	3,80
V36	3,600	3,35	3,85
V37	4,427	4,23	4,62
V38	2,920	2,67	3,17
V39	3,880	3,64	4,12

Calculada la T para cada media de cada ítem se acude a las Tablas correspondientes y se averigua si hay diferencias significativas, teniendo en cuenta el nivel de significación 0.01 y 0.05, así como los grados de libertad $[n_s + n_i - 2]$

Vamos comprobar el valor de T de Student, en las tablas, según el nivel de significación del 95% y del 99%, para 36 g.l. [grados de libertad].

GRADOS DE LIBERTAD [g.l.]	95%	99%
36	1.6883	2.4345

Al mirar la columna de la diferencia de medias podemos observar que todos los valores son superiores al extraído de la tabla, tanto al nivel de significación del 95% como al 99%, por lo tanto todos los elementos tienen poder discriminador.

En resumen de estos dos métodos de análisis de ítems, en principio prescindiremos de los ítems que no discriminan (valores de la t de Student no significativos), y si son muchos o demasiados los que discriminan, podemos quedarnos con los más discriminantes.

Con cualquiera de los dos procedimientos: correlación ítem-total y contraste de medias entre los dos grupos extremos, obtenemos un dato [r ó t] sobre la calidad del ítem; ambos tipos de información nos dicen si podemos considerar que el ítem discrimina adecuadamente y consecuentemente si podemos considerar que mide lo mismo que los demás.

Nos quedaremos sólo con los ítems que discriminan, que diferencian bien a los sujetos y que son los que podemos suponer que miden básicamente el mismo rasgo.

Hemos observado que existen dos criterios para considerar que un ítem sea inadecuado:

- Que el ítem no discrimine
- Que el ítem no tenga consistencia con el concepto o sub-concepto que intenta medir, existiendo formas de detectar ambas situaciones.

Para detectar aquellos ítems que no tienen consistencia con el concepto que intentan medir, lo que se realiza es una correlación entre el ítem y toda la escala sin el ítem que se está correlacionando. Sostiene Barbero (2003) que si las correlaciones que hemos obtenido son nulas o alcanzan valores muy bajos,

entonces los elementos no miden, realmente, la misma dimensión de actitud. En la elección definitiva de los ítems pueden intervenir además otros criterios, entre los que se destaca conveniencia de mantener ciertos ítems en la investigación.

5.3.4. EVALUACION DE LA ESCALA

Nos vamos a centrar en las interpretaciones que se pudieran hacer a las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la escala final.

La principal dificultad con que nos encontramos es que la interpretación ha de hacerse con referencia al grupo de sujetos utilizado en la muestra.

Likert (1974) comenta que si un test de inteligencia había sido baremado para una determinada población, dicho baremo no era aceptable a otra y esto lo hace extensible para las escalas de actitud.

Respondiendo a esto, encontramos los comentarios que hizo Edwards (1957) sugiriendo que las puntuaciones se interpreten en relación a la media del grupo, puesto que la considera el origen de la escala y las puntuaciones individuales, en la escala de actitudes, se interpretarían como desviaciones respecto al origen. Los sujetos que obtengan una puntuación superior a la media del grupo, mostrarán una actitud más favorable y la actitud será menos favorable para los que tengan puntuaciones inferiores a la media del grupo.

Generalmente lo que se ha hecho es transformar las puntuaciones de los sujetos en puntuaciones típicas Z, que nos permite hacer inferencias sobre la normalidad y acudir a las tablas correspondientes de la curva normal para hacer las oportunas interpretaciones.

El desarrollo de los modelos de la Teoría de Respuesta al Ítem [TRI], está solucionando problemas de interpretación de las puntuaciones de los sujetos y de los parámetros de los elementos.

Es importante, además de interpretar las puntuaciones obtenidas por los sujetos de la muestra en la escala, averiguar la fiabilidad y validez de la propia escala

Martín, B (2011, 197 - 215) alude a los cuatro aspectos que deben ser considerados cuando hablamos de garantías científicas de los cuestionarios:

- a) Representatividad de la muestra: la muestra de la investigación debe ser la más significativa y representativa de la población de la que se extraen los datos y se hacen generalizaciones.
- b) Objetividad: los resultados encontrados han de ser independientes del evaluador o investigador. Se requieren condiciones estructuradas y de control, no control de las respuestas por parte del sujeto y posibilidad de registro y codificación de las respuestas.
- c) Fiabilidad: precisión del instrumento, es decir la cantidad de error aleatorio que puede tener una medida.
- d) Validez: grado en que la medida refleja con exactitud lo que se quiere medir.

Dada la importancia de los dos últimos aspectos los vamos a dedicar apartados especiales, si bien queremos hacer un inciso en relación a la omisión de las respuestas de los alumnos a la hora de la aplicación y futura tabulación de los datos.

5.3.4.1. Omisión de respuestas

Un problema que se da con frecuencia es cuando hay sujetos que omiten su respuesta a algunos ítems. El SPSS sí admite respuestas omitidas.

Podemos proponer tres soluciones.

- *Primera solución.* Si son pocos los sujetos que omiten algún ítem, lo más cómodo suele ser *prescindir* de estos sujetos. Si interesa que no baje el tamaño de la muestra hay varios procedimientos para sustituir estos valores que faltan y que más o menos dan resultados parecidos. Exponemos las dos soluciones más habituales a la omisión de respuestas (programadas en el SPSS).
- *Segunda solución.* El procedimiento que parece más sencillo y recomendable consiste en sustituir los valores que faltan por el valor de la *respuesta media* del sujeto (no dejando más de dos decimales); algunos utilizan la respuesta *más frecuente* para sustituir las respuestas omitidas.
- *Tercera solución.* Otra solución propuesta es utilizar como puntuación total de *todos los sujetos* no la *suma* de sus respuestas a todos los ítems (lo habitual), sino la *media*, dividiendo la suma de las respuestas de cada sujeto por el número de ítems que ha respondido. Es decir, no se utiliza la media de los ítems respondidos para sustituir las omisiones, sino que esta media calculada para cada sujeto es el total individual (en vez de la suma) que se

utiliza después en el resto de los análisis (para calcular medias, desviaciones, análisis de ítems, correlaciones, etc.) (Bortz y Döring 2006, p.224; Wuensch, 2006).

Como criterio general parece preferible la segunda solución (poner en los ítems omitidos la media individual de los ítems respondidos para sustituir las omisiones) porque se mantiene la práctica más habitual, que es sumar a cada sujeto todas sus respuestas y así se facilita la comparación con las medias de otros grupos que son calculadas habitualmente a partir de los totales de todos los sujetos.

Hay que advertir que cuando se utiliza esta solución (*media de los ítems respondidos* para sustituir a los omitidos), la fiabilidad de todo el instrumento (y las correlaciones entre los ítems) tiende a aumentar artificialmente. Los dos procedimientos (*segunda y tercera solución*) dan resultados muy semejantes cuando tanto el número de los sujetos que omiten ítems como el número de ítems omitidos es del orden del 20% o inferior (Downey y King, 1998).

Los ítems no respondidos por algunos sujetos pueden ser más problemáticos cuando no podemos suponer que la omisión de respuestas es aleatoria, por ejemplo cuando bastantes sujetos de un determinado tipo no responden a determinadas preguntas. En este sentido las respuestas omitidas pueden ser mayor problema en las preguntas sobre características personales (que también suelen incluirse en tests y escalas aunque no como ítems de la escala) como podría suceder cuando no se responde a preguntas de identificación étnica o pertenencia a determinados grupos, nivel de ingresos económicos o número de artículos publicados en una muestra de profesores universitarios, etc. Difícilmente se puede suponer que el omitir la respuesta a este tipo de preguntas sea algo aleatorio (simple olvido o distracción). Es muy posible que no se responda porque no se quiere responder. Siempre cabe explorar si los sujetos que omiten la respuesta a determinados ítems tienen alguna característica común.

Estas omisiones (menos datos en algunas de estas variables) pueden afectar a:

- a) La descripción de la muestra
- b) Las correlaciones de la escala con estas variables
- c) El contraste de medias entre grupos formados en función de las respuestas a alguna de estas preguntas.

5.4. FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL CUESTIONARIO

La fiabilidad, puede ser definida como la capacidad de un instrumento de medir en forma consistente, precisa y sin errores la característica que se desea medir.

Como aspectos importantes de la fiabilidad señalamos:

- Estabilidad de la medición: si se aplica la escala a los mismos sujetos en dos situaciones diferentes, obtendremos puntuaciones o mediciones similares.
- Homogeneidad de los elementos de la escala: consistencia de los elementos de la escala para medir la misma característica.
- Ausencia de error en las mediciones.

La validez puede definirse como la capacidad de un instrumento de medir exclusivamente el constructo deseado, es decir, que mida lo que pretenda medir .

Destacamos como aspectos [tipos] importantes de la validez:

- Validez discriminativa. Capacidad para discriminar entre sujetos que difieren en la característica medida.
- Validez concurrente. Concordancia existente entre las mediciones obtenidas con otras escalas que miden la misma característica.
- Validez de constructo. Análisis de la estructura interna de la escala.
- Validez de contenido. Concordancia entre las valoraciones realizadas por los expertos y las puntuaciones obtenidas con la escala

Barbero (2003) señala que la validez puede ser evaluada mediante a distintas formas y, por lo tanto, recoger información respecto a los tres tipos de estudios que permiten analizarla: validez de contenido, la validez predictiva y la validez de constructo". La validez de contenido permite determinar si todos los componentes o dimensiones que conforman la actitud están representadas en la escala y si hay aspectos que no están incluidos, la validez predictiva intenta comprobar hasta que punto la escala permite hacer predicciones de aquello que fue construida, y la validez de constructo intenta poner de manifiesto que la variable que la escala mide tiene la entidad necesaria y viene avalada por un marco teórico.

En nuestra investigación nos centraremos exclusivamente en la validez de constructo, que nos permite ver si es que los ítems de la escala miden las dimensiones que dicen medir y si es que las dimensiones de los conceptos medidos realmente existen. Cuando las respuestas de los sujetos confirman que

existe el número de dimensiones predichas y que los ítems miden esas dimensiones, se asume la validez de la escala.

5.4.1. FIABILIDAD DE LA ESCALA

Se entiende por **fiabilidad** de un test, un cuestionario u otro instrumento de medida la estabilidad de las puntuaciones que proporciona si se administra en repetidas ocasiones al mismo grupo de personas.

Un supuesto implícito en el estudio de la fiabilidad es la estabilidad de la variable que se pretende medir. La medida siempre produce un cierto error aleatorio, pero dos medidas del mismo fenómeno sobre un mismo individuo suelen ser consistentes.

El coeficiente de fiabilidad es un indicador de la fiabilidad teórica de las puntuaciones observadas, en el sentido de proporcionar un valor numérico que indica el grado de confianza que podíamos tener en dichas puntuaciones como estimadores de las puntuaciones verdaderas de los sujetos.

Este coeficiente de fiabilidad mide la extensión por la que nuestro instrumento de medida está afectado por los errores aleatorios y es un valor teórico que debe ser estimado por algún procedimiento empírico, a través de las respuestas de un grupo de sujetos a un conjunto de ítems.

La fiabilidad, entendida como consistencia interna, nos refleja la congruencia entre las respuestas que dan los sujetos a los distintos ítems de la prueba.

Hay dos procedimientos que podemos utilizar:

5.4.1.1. Dos mitades del test

Consiste en dividir la prueba en dos mitades y comprobar si las respuestas del sujeto en las dos partes son congruentes o consistentes. El procedimiento matemático, general, para obtener la fiabilidad mediante este procedimiento es con el coeficiente de correlación [r]:

$$r = \frac{n(\sum AB) - (\sum A)(\sum B)}{\sqrt{[n(\sum A^2) - (\sum A)^2][n(\sum B^2) - (\sum B)^2]}}$$

Una vez pasado el test, se divide en dos mitades y se calcula la puntuación del sujeto en cada mitad. Al dividir el test se debe conseguir que las dos mitades sean equivalentes, algo que puede resultar difícil. Se pueden dividir aleatoriamente. Se calcula la correlación entre las puntuaciones obtenidas en las dos mitades del test, con un procedimiento de corrección que puede ser el de Spearman- Brown:

Corrección de r con la ecuación de Spearman – Brown
$$R = \frac{2r}{1+r}$$

siendo r el coeficiente de correlación empírico entre las dos mitades del test.

Hemos utilizado el programa informático SPSS, considerando la muestra piloto a la de los 170 alumnos de los Grados de Pedagogía y Educación Social.

Obtenemos los siguientes resultados:

Fiabilidad. Dos mitades			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,706
		N de elementos	13 ^a
	Parte 2	Valor	,563
		N de elementos	13 ^b
	N total de elementos		
Correlación entre formas			,492
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,659
	Longitud desigual		,659
Dos mitades de Guttman			,644

a. Los elementos son: V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V21, V22, V23, V24, V25, V26.

b. Los elementos son: V27, V28, V29, V30, V31, V32, V33, V34, V35, V36, V37, V38, V39.

Según estos resultados, podemos afirmar que la primera mitad es más fiable que la segunda, sin embargo no podemos olvidar que el valor de α depende del número de elementos.

Podemos sumir que todos los elementos tienen la misma varianza, la estimación del coeficiente de fiabilidad para la escala de 26 elementos es de 0.644; si se asume que ambas partes tienen la misma longitud, entonces el coeficiente de fiabilidad vale 0.659, y si asumimos que tienen diferente longitud, entonces el coeficiente de fiabilidad toma el valor de 0.659. Por lo tanto se observa que el coeficiente de fiabilidad no varía, aunque lo haga la longitud de la escala.

5.4.1.2. Covariación entre los ítems del test

Su cálculo se basa en el análisis relativo de la varianza de la puntuación total del cuestionario y de las varianzas de los ítems particulares. También es una cota

inferior de la que se obtendría por el método de la prueba repetida si se comparase el test dado y otro cualquiera paralelo de igual cantidad de ítems.

El procedimiento más habitual para el cálculo de la fiabilidad basado en la covariación entre los ítems del test es el coeficiente alfa de Cronbach [α]:

Alfa de Cronbach: refleja el grado en el que covarían los ítems que constituyen el test o cuestionario. La fórmula matemática de [α] es:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^n s_j^2}{S_n^2} \right)$$

Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes.

[α] es, por tanto, un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen.

El coeficiente de fiabilidad nos dirá en qué grado lo hemos logrado con el conjunto de ítems finalmente seleccionados. Este coeficiente nos resume lo conseguido con el análisis de ítems.

El análisis de ítems se hace para seleccionar los ítems que nos van a dar una fiabilidad óptima.

Verificamos en qué grado se relaciona cada ítem con la suma de todos los demás ítems, y de esta relación deduciremos que mide lo mismo que el resto de los ítems.

Nuestro cuestionario está compuesto por varios tipos de ítems:

- a) Ítems que representan dimensiones demográficas e identificativas: sexo, edad, curso, uso de redes sociales, etc. [1- 13]
- b) Ítems que representan las dimensiones relativas a los constructos expectativas y atribuciones hacia la evaluación. [14 – 39]
- c) Ítem de respuesta libre. [40]

Seleccionamos las variables de escala, es decir, todas menos las que tienen que ver con las dimensiones identificativas y demográficas, además de la última. La razón es obvia, ya hemos definido fiabilidad como precisión con la que medimos un determinado rasgo.

Para hacer el análisis alfa de Cronbach debemos seleccionar las variables que están vinculadas al constructo que se está midiendo, por lo tanto las variables relacionadas con las dimensiones aludidas quedan excluidas, y son los ítems [1 – 13] y [40].

Utilizamos el programa informático SPSS, considerando primero la muestra piloto sólo de los alumnos de Grado de Pedagogía y contando, como segunda muestra piloto, el total de los alumnos de los Grados de Pedagogía y Educación Social.

Obtenemos los siguientes resultados:

**Fiabilidad para Grado de Pedagogía
[75 sujetos]**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,732	26

**Fiabilidad para Grados de Pedagogía
y E. Social [170 sujetos]**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,736	26

Se observa que al incrementar los alumnos que responden al cuestionario, el coeficiente de fiabilidad, así mismo se incrementa.

Podemos interpretar el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach como la medida de homogeneidad o parecido existente entre los elementos, es como un promedio de las correlaciones entre los elementos.

Los valores obtenidos, en ambas muestras, es bueno, considerando que valores de α , por encima 0.90 es excelente.

Consideramos importante destacar que el valor del coeficiente de fiabilidad permite conocer el comportamiento global de la escala, no permite valorar el comportamiento individual de los elementos que la componen. Podemos decir que es una medida de consistencia interna de la escala.

En la tabla que presentamos, a continuación, nos muestra los diferentes ítems que miden los constructos y el resultado de α , si se eliminase el elemento, en las dos **muestras piloto** en las que se ha aplicado el cuestionario.

ITEM	N = 75 si se elimina el elemento	N = 170 Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
14. Espero tener buenos resultados de evaluación, por lo que estudio mucho.	,725	,724
15. En la evaluación, espero se tengan en cuenta, los trabajos y exámenes realizados a lo largo del semestre.	,718	,725
16. Espero que los profesores apliquen los porcentajes, fijados en las guías, sobre participación, trabajos, exámenes, etc.	,716	,725
17. A la hora de poner la nota final, espero que se tenga en cuenta el progreso que hubo en la realización de los trabajos o/y exámenes.	,722	,727
18. Con los exámenes tipo test de respuesta SI/NO, espero tener los mejores resultados.	,726	,730
19. Con los exámenes tipo test de respuesta múltiple (3 respuestas o más), espero tener los mejores resultados.	,722	,733
20. En el examen de preguntas abiertas (tipo ensayo, temas, etc.) obtengo las mayores notas.	,729	,724
21. En el examen de preguntas cortas (explicaciones breves) obtengo las mejores notas.	,722	,725
22. El examen de preguntas cerradas (definiciones, conceptos, etc.) es el que me proporciona mayores resultados.	,728	,729
23. Los exámenes escritos, sin material alguno sobre la mesa, me posibilitan las mejores notas.	,744	,733
24. Con los exámenes escritos, con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,), considero que tengo buenos resultados.	,716	,722
25. Considero que obtengo las mejores notas con los exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	,724	,722
26. Espero que las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncien con suficiente tiempo de antelación.	,724	,720
27. Espero sacar mejores notas que mis amigos.	,725	,728
28. Los días de "descanso" que se dejan entre las diferentes pruebas de evaluación, siempre espero que sean suficientes.	,724	,724
29. Creo que mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación, así como al esmero por realizar un buen trabajo.	,726	,719
30. Considero importante que se haga la evaluación continua.	,721	,720
31. Considero que mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal e inteligencia.	,718	,811
32. Espero que la evaluación se realice de forma rigurosa y no arbitraria.	,720	,725
33. Espero que la suerte me acompañe en las pruebas de evaluación.	,730	,729
34. Espero que los profesores utilicen, para la evaluación, actividades o tareas que han sido trabajadas en clase.	,722	,722
35. Pienso que es posible tener más participación en la decisión de mi evaluación.	,715	,721
36. Para tener el mejor resultado en los exámenes estudio según la manera de evaluar de cada profesor.	,731	,722
37. Creo que la asistencia a clase me permite aprender mejor las materias y sacar mejores notas.	,729	,720
38. Cuando voy a revisar las pruebas de evaluación, es por ver si se ha equivocado el profesor.	,723	,734
39. Espero la felicitación de mi familia y mis amigos ante los buenos resultados obtenidos.	,728	,728

Es interesante destacar que en la muestra piloto menor [75 sujetos] los ítems [14, 20, 23, 25, 26, 29, 30, 33, 36 y 37] son mayores que en la muestra comprendida por los 170 sujetos.

Señalamos los ítems de la muestra mayor que su α es mayor: [15, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 27, 31, 32, 35 y 38], siendo el resto igual.

Sobresale el ítem 31 que su α si se elimina el elemento es muy superior en la muestra piloto mayor, es decir, con la muestra menor su $\alpha = 0.718$ y con la mayor, $\alpha = 0.811$. En el primer caso es inferior al alfa de Cronbach y, en el segundo, es muy superior.

La tabla del Anexo C, muestra la matriz de correlaciones que nos informa de la correlación de cada ítem con todos los demás.

Lo interesante es encontrar correlaciones positivas, no muy altas y no muy bajas. No muy altas, porque entonces los ítems serían redundantes, y no muy bajas para que estén vinculadas en relación con el constructo que se está investigando

Podemos indicar **tres interpretaciones** relacionadas entre sí, sobre un coeficiente de fiabilidad alto.

1. Una fiabilidad alta quiere decir que el test, cuestionario o escala diferencia bien a los sujetos en el rasgo medido, en lo que tienen en común los ítems. El coeficiente de fiabilidad viene a indicar la capacidad diferenciadora o discriminadora de la escala, cuestionario o test, por eso se encuentra una mayor fiabilidad en muestras más heterogéneas, y también en muestras grandes en las que hay una mayor probabilidad de que haya sujetos más distintos en lo que estamos midiendo.
2. Una fiabilidad alta apoya la interpretación de que todos los ítems miden o expresan el mismo rasgo. Decimos que un coeficiente de fiabilidad alto apoya, pero no prueba, que todos los ítems miden lo mismo o expresan bien el mismo rasgo porque una fiabilidad alta lo que expresa literalmente es que los ítems están relacionados entre sí. Puntuaciones altas o bajas en cada ítem se corresponden a puntuaciones altas o bajas en todos los demás ítems. Para poder afirmar que todos los ítems miden lo mismo hacen falta también controles conceptuales.
3. El coeficiente de fiabilidad se puede interpretar como la correlación estimada con otra escala semejante, es decir, que exista otro cuestionario con ítems parecidos y los sujetos hubieran quedado ordenados de manera parecida en test, cuestionarios o escalas semejantes en tipo y número de ítems.

Se precisa hacer dos observaciones importantes sobre la fiabilidad.

- La fiabilidad en sentido propio no es una propiedad del instrumento sino de los datos recogidos en una muestra. La magnitud del coeficiente de fiabilidad puede variar de muestra a muestra, que será mayor en muestras con mayores diferencias interindividuales y por lo tanto debe calcularse en cada nueva muestra.
- Podemos concluir que una fiabilidad alta no prueba o no supone la validez del instrumento, es decir, que mide realmente lo que pretendemos o decimos que medimos. La validez requiere un tratamiento diferenciado.

5.4.2. LA VALIDEZ DEL CUESTIONARIO.

Hallar la validez de un instrumento tiene que ver con la comprobación o confirmación del significado de lo que medimos, y también con su utilidad y si responde a las preguntas de la investigación.

Existen varias aproximaciones al concepto de validez pero finalmente todas convergen en torno a estas tres acepciones:

- a) Grado con que tanto los datos como la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones obtenidas al aplicar una prueba.
- b) El proceso de acumulación de evidencias que apoyen las inferencias que se realicen para interpretar adecuadamente el significado de las puntuaciones de una prueba.
- c) Grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, la característica o dimensión que se pretende medir. Generalmente lo expresamos como que una prueba es válida cuando mide lo que pretende medir.

Los procedimientos para obtener información sobre la validez de una prueba son:

5.4.2.1. Validez de contenido

Los propios ítems de la prueba constituyen una buena representación del constructo que mide la prueba. El procedimiento habitual para obtener la validez de contenido es consultar a un grupo de expertos en el dominio evaluado con el objetivo de que emitan un juicio acerca de la correspondencia entre lo que mide la prueba y lo que pretende medir.

En nuestra investigación ya hemos comentado que hemos realizado el juicio de expertos, enviando el cuestionario EXPUNI junto a una hoja en la que se pueden recoger las diferentes recomendaciones que cada experto considere oportunas.

5.4.2.2. Validez de constructo

El concepto de validez más importante e integrador es el de **validez de constructo**.

Se relaciona con el análisis de la estructura interna de la prueba, nos permite reflexionar sobre cuales son las dimensiones que una prueba mide de un constructo determinado, es decir, en la investigación determinamos empíricamente la estructura dimensional de un cuestionario o escala y se comprueba en qué medida coincide con la estructura planteada teóricamente al construir el cuestionario.

El procedimiento matemático que se ha desarrollado para la validez de constructo es el **análisis factorial**, que nos permite transformar un conjunto amplio de variables interrelacionadas, los ítems, en un conjunto de factores de menor tamaño que están muy poco relacionados entre sí. Cada factor representa la información que tienen en común los ítems pertenecientes al mismo factor.

Lo que nos permite el análisis factorial es simplificar la información que nos da una matriz de correlaciones para hacerla más fácilmente interpretable. Es, como comenta Morales (2011,3), analizar la estructura subyacente a una serie de variables.

El análisis factorial sí nos permite comprobar o apreciar si estamos midiendo lo que decimos que medimos:

- Al clarificar los aspectos que subyacen a una serie de variables [los factores]
- Qué variables o ítems definen cada factor
- Cómo estos factores están relacionados entre sí.

El análisis factorial clarifica la estructura del instrumento y del constructo. El exponer la estructura interna de las variables nos permite examinar el significado de lo que estamos midiendo y nos puede sugerir revisiones del instrumento y mejorarlo.

Los diversos factores son compatibles con un significado único y de clara interpretación de toda la escala, así mismo, los ítems son expresiones legítimas del mismo rasgo común, aunque tengan formulaciones distintas.

Para Morales (2011,18) con frecuencia los factores agrupan a los ítems con formulaciones muy parecidas y las diferencias conceptuales entre factores no son muy distintas a las lógicas y pretendidas diferencias entre los ítems. Otras veces los factores, algunos al menos, reflejan peculiaridades en la formulación de los ítems, como la formulación a favor o en contra del objeto de la actitud. En estos casos puede ser incluso impropio hablar de subconstructos. Siempre hay que hacer una valoración racional sobre el significado de los factores.

Con el análisis factorial, tenemos una base empírica más clara para considerar la escala como pluridimensional, es decir, que distintos ítems miden con claridad subconstructos o distintos aspectos del mismo rasgo, si los distintos factores:

- Tienen una fiabilidad (α) aceptable.
- Correlacionan de manera claramente distinta con otros criterios.

Es preciso hacer una valoración de todos los datos para decidir si se puede hablar de un único rasgo; también puede suceder que el rasgo inicial esté mal definido y haya que diferenciar conceptos. Es oportuno recordar que los rasgos, tal como los conceptualizamos y medimos, admiten niveles de complejidad.

La pluridimensionalidad que nos puede mostrar el análisis factorial y la manifestada a nivel conceptual, es compatible con una interpretación unidimensional de todo el instrumento que puede medir un rasgo más general y que a la vez puede descomponerse para medir aspectos más específicos del mismo constructo.

La escala compuesta por todos los ítems y las subescalas formadas por los factores, pueden tener una fiabilidad aceptable y una validez suficientemente apoyada empíricamente.

El análisis factorial nos indica cómo tienden a agruparse los ítems o variables. Examinando el contenido conceptual de los ítems que pertenecen al mismo factor podemos comprender qué factores [o constructos] subyacentes explican las correlaciones entre los ítems.

La relación entre los ítems viene expresada por el coeficiente de correlación r de Pearson y que elevado al cuadrado nos da la proporción de la varianza común o conjunta. Además tenemos otras varianzas que son la específica de cada ítem y otras que no tienen que ver con el significado del ítem sino con los errores de medición. En general podemos decir que la varianza total está formada por la varianza común y la debida a los errores de medición.

El análisis factorial analiza la varianza común a todas las variables y se parte de una matriz de correlaciones que nos informa, en cada celda o casilla, de la proporción de la varianza común a dos ítems o variables, excepto en la diagonal principal que nos da la unidad, es decir, cada ítem coincide consigo mismo al 100%

Aplicamos el análisis factorial a las respuestas de los sujetos de la muestra formada por los 170 alumnos de los Grados de Educación Social y Pedagogía, con el fin de encontrar grupos de variables con significado común y poder explicar las respuestas de los sujetos ajustadas a un número de dimensiones.

El análisis factorial consta de cuatro fases:

- a) Cálculo de la matriz de variabilidad conjunta de todas las variables.
- b) Extracción de número óptimo de factores.
- c) Rotación de factores para facilitar la interpretación.
- d) Estimación de las puntuaciones de los sujetos en las nuevas dimensiones.

El programa SPSS nos permite realizar todo el procedimiento de análisis factorial, paso a paso, que engloba a las 4 fases.

A lo largo de las diferentes fases del proceso presentamos diferentes tablas que explican el mismo y que nos van dando datos y resultados sobre el análisis factorial, así como nos permitirá tomar decisiones y sacar conclusiones sobre la validez de constructo.

5.4.2.2.1. Matriz de variabilidad conjunta.

La tabla del Anexo C, denominada matriz de correlaciones, nos muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre cada par de variables y es de la que parte todo el análisis factorial. En esta misma tabla mostramos la matriz de correlaciones y el nivel crítico unilateral, de tal manera que un nivel crítico menor que 0.05 indica que la correlación poblacional entre el par de variables puede considerarse significativamente distinta de cero. Para que la investigación sea fructífera es deseable encontrar muchos niveles críticos pequeños.

Con el método de extracción componentes principales, esta matriz se autodescompone en autovalores y autovectores para alcanzar la situación factorial. El resto de los métodos de extracción se basan en una transformación de la matriz de correlaciones.

Para que el análisis sea bueno, es conveniente que la matriz contenga grupos de variables que correlacionen fuertemente entre sí. Hemos señalado las mayores correlaciones

En la nota al pie de la tabla aparece el determinante 0.001, es decir, las variables de la matriz están linealmente relacionadas puesto que el valor del determinante es próximo a cero. Esto es un buen síntoma para el análisis.

Utilizamos el método de extracción de análisis de componentes principales, que es el que actúa por defecto en nuestro programa y, asume que es posible explicar el 100% de la varianza observada, por lo que las comunalidades iniciales son iguales a la unidad, como se puede observar en la tabla.

La tabla de comunalidades, que presentamos a continuación, nos indica la proporción de la varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. Nos permite valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo.

La variable [V28: Los días de “descanso” que se dejan entre las diferentes pruebas de evaluación, siempre espero que sean suficientes] es la peor explicada, el modelo sólo es capaz de reproducir el 39.9% de su variabilidad original.

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
V14	1,000	,521
V15	1,000	,633
V16	1,000	,677
V17	1,000	,484
V18	1,000	,712
V19	1,000	,666
V20	1,000	,749
V21	1,000	,702
V22	1,000	,638
V23	1,000	,580
V24	1,000	,686
V25	1,000	,620
V26	1,000	,613
V27	1,000	,631
V28	1,000	,399
V29	1,000	,595
V30	1,000	,527
V31	1,000	,823
V32	1,000	,539
V33	1,000	,565
V34	1,000	,703
V35	1,000	,548
V36	1,000	,634
V37	1,000	,461
V38	1,000	,499
V39	1,000	,596

Las comunalidades son unos valores que oscilan entre 0 y 1. Cuando se aproxima a 1 indica que la variable queda totalmente explicada por los factores comunes, mientras que si se aproxima a 0, los factores no explicarán nada la variabilidad de las variables.

En la tabla VI, de porcentajes de varianza explicada, ofrecemos un listado de los autovalores de la matriz de varianza – covarianza y el porcentaje de la varianza que representa cada uno de ellos.

Los autovalores expresan la cantidad de la varianza total que está explicada por cada factor, y los porcentajes de varianza explicada asociados a cada factor se obtienen dividiendo su correspondiente autovalor por la suma de los autovalores [número de variables]. Si no se indica otra cosa, se extraen tantos factores como autovalores mayores de 1 tiene la matriz analizada. Tenemos 8 autovalores mayores de 1, por lo que el procedimiento extrae 8 factores que explican el 60.78% de la varianza de los datos originales.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,376	20,676	20,676	5,376	20,676	20,676
2	2,169	8,341	29,017	2,169	8,341	29,017
3	1,984	7,629	36,646	1,984	7,629	36,646
4	1,616	6,214	42,860	1,616	6,214	42,860
5	1,335	5,134	47,994	1,335	5,134	47,994
6	1,165	4,480	52,474	1,165	4,480	52,474
7	1,128	4,337	56,811	1,128	4,337	56,811
8	1,033	3,973	60,784	1,033	3,973	60,784
9	,954	3,669	64,453			
10	,884	3,399	67,852			
11	,844	3,245	71,097			
12	,796	3,060	74,157			
13	,766	2,947	77,104			
14	,725	2,788	79,892			
15	,634	2,439	82,331			
16	,589	2,267	84,598			
17	,571	2,198	86,796			
18	,553	2,129	88,924			
19	,499	1,921	90,845			
20	,424	1,629	92,474			
21	,405	1,557	94,031			
22	,375	1,442	95,473			
23	,337	1,296	96,769			
24	,317	1,220	97,990			
25	,309	1,188	99,177			
26	,214	,823	100,000			

Tabla VI: Varianza explicada

Si nos planteamos el número idóneo de factores que deben extraerse para explicar un porcentaje mínimo de la variabilidad contenida en los datos, lo podemos observar en la siguiente tabla, que contiene las correlaciones entre variables originales [o saturaciones] y cada uno de los factores. Esta matriz [tabla] cambia de denominación dependiendo de método de extracción que se elija, nosotros la denominamos matriz de componentes.

Matriz de componentes

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
V14	,576	-,116	-,167	-,028	,167	,151	-,192	-,243
V27	,257	,351	-,072	,111	,259	,522	-,048	,287
V36	,399	,250	,264	-,421	-,320	,133	-,002	,213
V39	,262	,419	,230	-,401	,244	-,149	-,167	-,164
V15	,628	-,477	,063	-,045	,035	-,031	-,045	-,024
V16	,562	-,254	,033	-,059	-,391	-,268	,213	,149
V17	,495	-,375	-,101	-,098	-,146	-,160	,106	,144
V18	,275	,104	,637	,391	-,196	,117	-,022	-,120
V19	,269	,070	,312	,634	-,256	,094	,039	,117
V20	,450	,249	-,571	-,059	,015	-,154	,019	,362
V21	,403	,442	-,494	-,005	-,085	,033	-,206	,220
V22	,267	,457	-,306	,414	,075	-,274	,075	-,083
V23	,193	,291	-,310	,417	-,196	,000	,351	-,163
V24	,448	,334	-,060	-,072	-,415	-,004	-,114	-,424
V25	,379	,382	,019	-,363	-,346	,077	-,095	-,253
V26	,715	-,174	,038	,028	,221	,035	-,138	,025
V28	,365	,183	,411	,061	,233	,006	,050	,054
V29	,677	-,145	-,122	,059	,198	,224	-,091	-,019
V30	,568	-,164	-,143	,194	,178	,034	,196	-,221
V31	,187	,101	-,007	-,331	,200	,350	,675	-,224
V32	,491	-,115	,198	,033	-,157	,374	-,104	,265
V33	,240	,254	,329	-,010	,359	-,367	,234	,126
V34	,665	-,132	,146	,039	,126	-,321	-,304	-,099
V35	,520	-,100	,115	-,214	-,125	-,144	,353	,219
V37	,589	-,177	-,142	,065	,164	,009	,016	-,177
V38	,101	,528	,371	,022	,173	-,167	,012	,116

Comparando las saturaciones relativas de cada variable en cada uno de los ocho factores podemos observar que el primer factor está constituido por las variables [V14, V15, V16, V17, V24, V26, V29, V30, V32, V34, V35, V37].

En la tabla anterior se observa como se distribuyen las variables a lo largo de 6 factores y como el factor 5 y el factor 8 no contienen variables, es decir hemos señalado la mayor correlación que tiene cada variable y ninguna se sitúa en estos factores. Las correlaciones son seleccionadas independientemente del signo, puesto que si hay variables con signos opuestos en un mismo factor quiere decir que se relacionan con el factor y, por tanto lo definen, de manera opuesta.

Podríamos ir considerando sólo 6 factores, de los ocho que nos destaca el programa SPSS, si bien seguimos todo el procedimiento de análisis factorial.

Estadísticos descriptivos adicionales nos permiten ver que las variables con mayor variabilidad tendrán mayor importancia en la solución final. El programa SPSS incluye análisis estadísticos descriptivos univariados como la media y la desviación típica que se muestran en la siguiente tabla.

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N del análisis
V14	4,01	,648	170
V15	4,64	,668	170
V16	4,61	,654	170
V17	4,46	,850	170
V18	3,79	1,043	170
V19	3,22	1,262	170
V20	3,22	1,035	170
V21	3,45	,985	170
V22	3,11	1,035	170
V23	2,99	,884	170
V24	3,31	,923	170
V25	3,39	1,121	170
V26	4,74	,664	170
V27	3,02	,900	170
V28	4,14	1,051	170
V29	4,35	,740	170
V30	3,98	,948	170
V31	3,96	3,896	170
V32	4,12	,865	170
V33	3,88	1,108	170
V34	4,44	,737	170
V35	3,66	,883	170
V36	3,59	1,085	170
V37	4,25	,949	170
V38	2,99	1,120	170
V39	3,94	1,039	170

Para ver si los datos analizados se adecuan al modelo factorial nos encontramos con dos estadísticos:

- a) Medida de adecuación muestral de Kaiser – Meyer – Olkin [KMO]: contrata si las correlaciones parciales entre variables son suficientemente pequeñas. Permite comparar los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial. Este estadístico varía entre 0 y 1. Valores pequeños indican que el análisis factorial no es lo mejor y valores menores de 0.5 indica que no debe utilizarse dicho análisis para los datos muestrales. En nuestro caso el valor es 0.762, por lo que es posible

realizar el análisis factorial con los datos obtenidos con la muestra de alumnos.

- b) Prueba de esfericidad de Bartlett: contrata la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones observada es en realidad una matriz identidad. Este estadístico se distribuye como chi – cuadrado y es un determinante de la matriz de correlaciones. Si el nivel crítico [sig] es mayor de 0.05 no podemos asegurar que el modelo factorial sea adecuado para explicar los datos.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. [KMO]		,762
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1191,468
	gl	325
	Sig.	,000

En nuestro caso el nivel crítico es menor de 0.05 por lo que proseguimos con el modelo factorial.

5.4.2.2.2. Extracción de factores.

La extracción de los factores se apoya en el indicador que recoge los valores propios o eigenvalues de cada variable y puede ser interpretado como la variabilidad total explicada por el factor.

La situación ideal se produce cuando los autovalores correspondientes a los primeros factores son elevados, pues ello implicaría que entre las variables hay fuertes correlaciones.

Uno de los principales problemas a resolver en el análisis de componentes principales es el de la elección del número de factores. Esta es una decisión que debemos adoptar y para ello nos apoyamos en los siguientes criterios o reglas:

- Los factores se disponen de mayor a menor desde las estadísticas iniciales, ocupando los primeros los que explican el mayor porcentaje de varianza total.
- La regla de Kaiser, que sólo selecciona aquellos factores para los que sus eigenvalues superan la unidad. Nos indica el número total de factores.

- El análisis del gráfico sedimentación, en donde los factores se sitúan en el eje abcisa y los valores propios en el eje ordenada, aparecen diferenciados los factores con valores bajos de los que tienen asociados valores altos, de tal manera que los factores situados por debajo del punto de inflexión de la gráfica serán descartados que coinciden con los eigenvalues inferiores a la unidad.

Una vez obtenidos los factores, cada una de las variables podrá ser expresada como combinación lineal de los mismos, lo que queda reflejado en la matriz factorial. Cuando las saturaciones, en valores absolutos, son altas, la correspondiente variable se asocia con el factor.

En las estadísticas finales se recogen exclusivamente los factores más representativos o principales asignando a cada uno de ellos su autovalor, absoluto y acumulado. Esta estadística señala la comunalidad de cada variable y/o proporción de varianza explicada por el conjunto de factores comunes resultantes.

Antes de realizar la rotación, las comunalidades siempre son 1, recogidas en la Tabla de comunalidades, ya que todas las variables son explicadas por todas las variables que hemos seleccionado. Una vez que las variables se agrupan en los diferentes factores, las comunalidades disminuyen pues las variables sólo son explicadas por las variables que pertenecen al mismo grupo o factor. La varianza total no explicada por los factores comunes se atribuye al factor único.

Comunalidades

	Inicial	Extracción
V14	,378	,392
V15	,581	,576
V16	,461	,638
V17	,384	,344
V18	,492	,611
V19	,377	,447
V20	,547	,609
V21	,475	,590
V22	,382	,461
V23	,253	,253
V24	,379	,750
V25	,350	,354
V26	,520	,561
V27	,186	,216
V28	,238	,249
V29	,493	,552
V30	,395	,370
V31	,211	,558
V32	,288	,307
V33	,227	,277
V34	,496	,672
V35	,305	,323
V36	,356	,509
V37	,385	,357
V38	,242	,301
V39	,334	,371

Nos podemos cuestionar si al cambiar de método de extracción, cambian los resultados del análisis, por ello presentamos los datos del método de factorización de ejes principales, que se ejecuta repetidamente hasta alcanzar la solución idónea.

La nueva tabla de comunalidades que recoge una estimación inicial de las comunalidades de las variables. Los valores de las comunalidades iniciales y los de la extracción son diferentes, como se recoge en la tabla comunalidades.

En nuestra investigación podemos apreciar que las variables V23 y V33, tras finalizar la extracción no han cambiado, por otra parte las variables V15, V17, V30 y V37 han bajado la correlación. Destacamos las variables que han mejorado considerablemente la correlación una vez se ha finalizado la extracción: V16, V18, V24, V31 y V36.

Con el nuevo método de extracción, observamos los cambios en la tabla siguiente, de porcentajes de varianza explicada, manteniendo los ocho factores.

Porcentaje de varianza explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,376	20,676	20,676	4,867	18,719	18,719
2	2,169	8,341	29,017	1,635	6,289	25,008
3	1,984	7,629	36,646	1,464	5,632	30,640
4	1,616	6,214	42,860	1,060	4,076	34,717
5	1,335	5,134	47,994	,827	3,181	37,897
6	1,165	4,480	52,474	,664	2,554	40,452
7	1,128	4,337	56,811	,590	2,270	42,721
8	1,033	3,973	60,784	,542	2,085	44,807
9	,954	3,669	64,453			
10	,884	3,399	67,852			
11	,844	3,245	71,097			
12	,796	3,060	74,157			
13	,766	2,947	77,104			
14	,725	2,788	79,892			
15	,634	2,439	82,331			
16	,589	2,267	84,598			
17	,571	2,198	86,796			
18	,553	2,129	88,924			
19	,499	1,921	90,845			
20	,424	1,629	92,474			
21	,405	1,557	94,031			
22	,375	1,442	95,473			
23	,337	1,296	96,769			
24	,317	1,220	97,990			
25	,309	1,188	99,177			
26	,214	,823	100,000			

Las sumas de las saturaciones al cuadrado de cada factor, ahora, no coinciden con los autovalores iniciales. Los tres últimos valores explican menos del 3% de la varianza total, cada uno en la nueva estimación, esto nos puede hacer pensar que podemos prescindir de estos factores.

Si consideramos y prefijamos 5 factores, obtenemos la siguiente tabla de porcentajes de varianza explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,376	20,676	20,676	4,789	18,419	18,419
2	2,169	8,341	29,017	1,559	5,998	24,416
3	1,984	7,629	36,646	1,427	5,489	29,906
4	1,616	6,214	42,860	1,004	3,862	33,768
5	1,335	5,134	47,994	,699	2,687	36,455
6	1,165	4,480	52,474			
7	1,128	4,337	56,811			
8	1,033	3,973	60,784			
9	,954	3,669	64,453			
10	,884	3,399	67,852			
11	,844	3,245	71,097			
12	,796	3,060	74,157			
13	,766	2,947	77,104			
14	,725	2,788	79,892			
15	,634	2,439	82,331			
16	,589	2,267	84,598			
17	,571	2,198	86,796			
18	,553	2,129	88,924			
19	,499	1,921	90,845			
20	,424	1,629	92,474			
21	,405	1,557	94,031			
22	,375	1,442	95,473			
23	,337	1,296	96,769			
24	,317	1,220	97,990			
25	,309	1,188	99,177			
26	,214	,823	100,000			

Las sumas de los cuadrados son mayores que 1 y esto es un buen indicador desde al punto de vista del número idóneo de factores. Un aspecto a considerar es que con los factores extraídos, sólo explican el 36.45% de la varianza y no el 48% de la varianza total de la matriz de correlaciones. Esto debe interpretarse de modo aproximado ya que el porcentaje de la varianza explicada está calculado a partir del número de variables de la matriz de correlaciones y no a partir de la traza de la matriz de correlaciones reducida que podría ser lo más adecuado.

Así mismo recordamos que con 8 factores podíamos explicar casi el 60,8% de la varianza total.

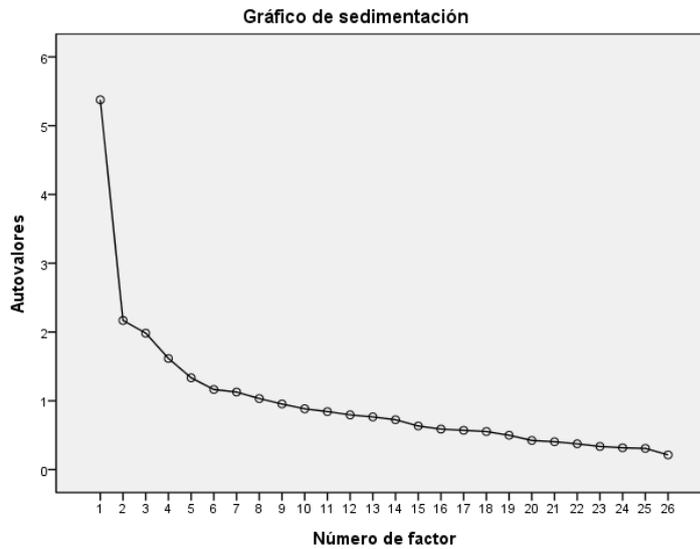
Ante los datos que vamos obteniendo y, sin olvidar el marco conceptual, hemos considerado mostrar la siguiente tabla de porcentajes de varianza explicada para 4 factores.

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
1	5,376	20,676	20,676	4,756	18,293	18,293
2	2,169	8,341	29,017	1,538	5,916	24,209
3	1,984	7,629	36,646	1,406	5,407	29,616
4	1,616	6,214	42,860	,961	3,698	33,314
5	1,335	5,134	47,994			
6	1,165	4,480	52,474			
7	1,128	4,337	56,811			
8	1,033	3,973	60,784			
9	,954	3,669	64,453			
10	,884	3,399	67,852			
11	,844	3,245	71,097			
12	,796	3,060	74,157			
13	,766	2,947	77,104			
14	,725	2,788	79,892			
15	,634	2,439	82,331			
16	,589	2,267	84,598			
17	,571	2,198	86,796			
18	,553	2,129	88,924			
19	,499	1,921	90,845			
20	,424	1,629	92,474			
21	,405	1,557	94,031			
22	,375	1,442	95,473			
23	,337	1,296	96,769			
24	,317	1,220	97,990			
25	,309	1,188	99,177			
26	,214	,823	100,000			

Destacamos que se puede explicar el más del 33% de la varianza total y que la suma de las saturaciones sigue siendo mayor de 1, así como que su nuevo valor es próximo a 1 [0.961], excepto este último valor el resto son inferiores a los encontrados para ocho factores.

El gráfico de sedimentación sirve para determinar el número óptimo de factores. Si en la gráfica el factor está próximo a cero se considera un factor residual y carente de sentido en el análisis.



Este gráfico no varía con el número de factores seleccionados y siempre muestra todos los posibles autovalores de la matriz de correlación original y no los autovalores de la matriz analizada, pues depende del método de extracción.

Matriz factorial^a

	Factor				
	1	2	3	4	5
V26	,696				
V29	,647				
V34	,633				
V15	,618	-,452			
V37	,549				
V16	,540				,371
V14	,535				
V30	,529				
V35	,476				
V17	,462				
V32	,446				
V24	,411				
V25	,351	,319			
V28	,331		,323		
V21	,388	,502	-,324		
V22		,426		,353	
V27					
V18			,665		
V20	,432	,342	-,450		
V38		,341	,357		
V33					
V19			,339	,493	
V36	,376			-,384	
V39		,309		-,350	
V23				,312	
V31					

a. 5 factores extraídos. Requeridas 10 iteraciones.

Matriz factorial^a

	Factor		
	1	2	3
V26	,694		
V29	,648		
V34	,634		
V15	,624	-,454	
V37	,551		
V14	,537		
V30	,528		
V16	,524		
V35	,474		
V17	,463		
V32	,447		
V20	,438	,400	-,430
V24	,406		
V36	,359		
V25	,341		
V31			
V21	,392	,546	
V22		,407	
V23			
V27			
V18			,571
V38		,310	,410
V28	,331		,349
V33			
V39			
V19			

a. 3 factores extraídos. Requeridas 8 iteraciones.

En nuestro caso, se observa que a partir del quinto autovalor no provoca apenas, pendiente, por lo que podemos considerar sólo 4 ó 5 factores y desechar el resto.

La Matriz factorial, expuesta, nos muestra el número de factores en los que se sitúan las variables que mejor correlacionan entre sí.

Es destacable que la mayor parte, más del 50%, de las variables se agrupan en el primer factor, considerando los valores como absolutos y tanto si consideramos 8, 5 o cuatro factores.

A partir de las saturaciones de la matriz de la estructura factorial, es fácil inferir la correspondencia existente entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. Todas las variables del análisis saturan mayoritariamente en uno de los dos factores y ninguna de ellas presenta indicios que hagan sospechar su falta de adecuación a la solución.

El hecho de marcar la tendencia de un único factor importante antes de las rotaciones no prueba la **unidimensionalidad** del constructo medido por el cuestionario o escala, aunque si lo apoya, pues nos aproxima a la idea de no haber mezcla indebida de ideas distintas y no suficientemente correlacionadas.

Al surgir datos referidos a ítems, variables, que no se sitúan en este primer factor, pasamos a realizar rotaciones.

5.4.2.2.3. Rotación de factores.

La rotación se realiza con el objetivo de mejorar la interpretación de la matriz factorial, que relaciona factores con variables. A partir de ella deberíamos poder asociar factores con las variables que sintetiza.

No obstante, la interpretación de los factores en base a la matriz factorial es compleja pues en muchas ocasiones los factores están correlacionados con casi todas las variables.

Para solventar estas dificultades interpretativas, y puesto que el fin último del análisis factorial es el de resumir la información de partida en factores fácilmente interpretables, la rotación factorial se presenta como una solución que nos permite transformar la matriz inicial en otra, matriz factorial rotada, de más fácil lectura.

En las tablas expuestas en los apartados anteriores aparecen variables que se agrupan en un factor, generalmente en el primero, y otras variables que se van

agrupando en otros factores y que, a la vez, tienen saturaciones con otros factores, es en estos casos en los que la rotación es adecuada para aclarar más la estructura de las variables.

Las correlaciones [saturaciones] de las variables con el primer factor han de ser mayores de 0.40 y mayores que las que tienen con otros factores. Esto lo podemos interpretar como que el ítem [variable] tiene en común con todo lo que es común a todas las variables, es similar a la correlación ítem – total.

Así mismo existe una gran variedad de criterios para extraer los factores, y hay distintos procedimientos para realizar las rotaciones factoriales. Todos buscan cumplir el principio de estructura simple y, para todos, las comunalidades y porcentajes de varianza total explicada no cambia, aunque sí el porcentaje de varianza atribuido a cada uno de los factores.

El procedimiento más utilizado para la rotación es varimax, que tiende a forzar la diferenciación, los contrastes y deja más clara la estructura de la escala.

Presentamos las tablas de matrices factoriales no rotadas y rotadas para 3 factores, puesto que para 5 factores, se mantienen ítems que aportan información a más de un factor.

Observamos como ha mejorado la saturación [correlación] entre las variables, se han posicionado más equitativamente a lo largo de la escala.

Las variables que compartían información con varios factores, al rotarse ya sólo aportan información a un factor.

Matriz factorial^a

	Factor		
	1	2	3
V26	,694		
V29	,648		
V34	,634		
V15	,624	-,454	
V37	,551		
V14	,537		
V30	,528		
V16	,524		
V35	,474		
V17	,463		
V32	,447		
V20	,438	,400	-,430
V24	,406		
V36	,359		
V25	,341		
V31			
V21	,392	,546	
V22		,407	
V23			
V27			
V18			,571
V38		,310	,410
V28	,331		,349
V33			
V39			
V19			

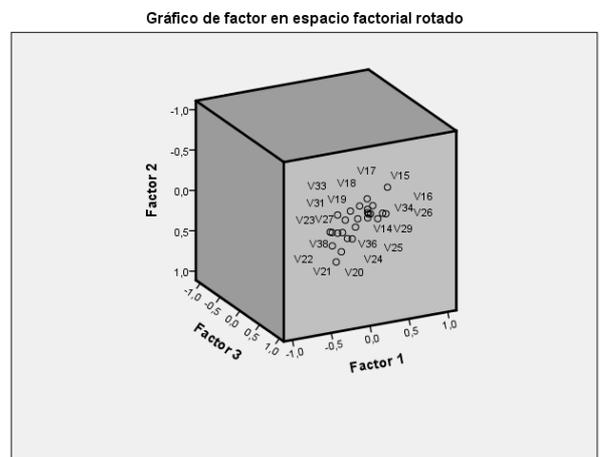
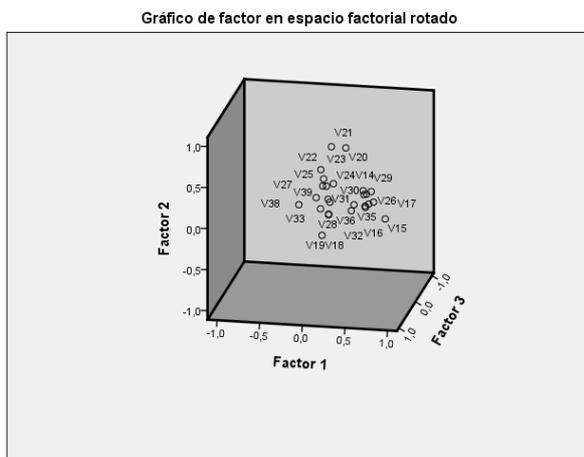
a. 3 factores extraídos. Requeridas 8 iteraciones.

Matriz de factores rotados^a

	Factor		
	1	2	3
V15	,767		
V26	,662		
V29	,612		
V34	,581		
V17	,554		
V37	,547		
V16	,544		
V30	,517		
V14	,508		
V35	,430		
V32	,408		
V21		,720	
V20		,668	
V22		,467	
V24		,357	
V25		,331	
V23		,328	
V27			
V31			
V18			,591
V38			,473
V28			,446
V36			,384
V39			,374
V33			,354
V19			,312

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Representación gráfica desde diferentes posiciones de los factores rotados.



A partir de la matriz factorial rotada debemos interpretar los factores en función de las variables con las que se encuentran asociados, por lo que nos apoyamos en el marco teórico de la investigación.

El **factor 1** recibe información de los siguientes ítems o variables en las que la nota en común es la palabra **evaluación** y su relación con el éxito, forma y organización, etc., acogiendo información general y variada.

V15: En la evaluación, espero se tengan en cuenta, los trabajos y exámenes realizados a lo largo del semestre.

V26: Espero que las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncien con suficiente tiempo de antelación.

V29: Creo que mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación, así como al esmero por realizar un buen trabajo.

V34: Espero que los profesores utilicen, para la evaluación, actividades o tareas que han sido trabajadas en clase.

V17: A la hora de poner la nota final, espero que se tenga en cuenta el progreso que hubo en la realización de los trabajos o/y exámenes.

V37: Creo que la asistencia a clase me permite aprender mejor las materias y sacar mejores notas.

V16: Espero que los profesores apliquen los porcentajes, fijados en las guías, sobre participación, trabajos, exámenes, etc.

V30: Considero importante que se haga la evaluación continua.

V14: Espero tener buenos resultados de evaluación, por lo que estudio mucho.

V35: Pienso que es posible tener más participación en la decisión de mi evaluación.

V32: Espero que la evaluación se realice de forma rigurosa y no arbitraria.

El **factor 2** acoge todas las variables que se relacionan con el **tipo de examen**.

V21: En el examen de preguntas cortas (explicaciones breves) obtengo las mejores notas.

V20: En el examen de preguntas abiertas (tipo ensayo, temas, etc.) obtengo las mayores notas.

V22: El examen de preguntas cerradas (definiciones, conceptos, etc.) es el que me proporciona mayores resultados.

V24: Con los exámenes escritos, con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,), considero que tengo buenos resultados.

V25: Considero que obtengo las mejores notas con los exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.

V23: Los exámenes escritos, sin material alguno sobre la mesa, me posibilitan las mejores notas.

El factor 3 recoge la información referida a las pruebas de evaluación tipo test, a la suerte y a la revisión

V18: Con los exámenes tipo test de respuesta SI/NO, espero tener los mejores resultados.

V38: Cuando voy a revisar las pruebas de evaluación, es por ver si se ha equivocado el profesor.

V28: Los días de “descanso” que se dejan entre las diferentes pruebas de evaluación, siempre espero que sean suficientes.

V36: Para tener el mejor resultado en los exámenes estudio según la manera de evaluar de cada profesor.

V39: Espero la felicitación de mi familia y mis amigos ante los buenos resultados obtenidos.

V33: Espero que la suerte me acompañe en las pruebas de evaluación.

V19: Con los exámenes tipo test de respuesta múltiple (3 respuestas o más), espero tener los mejores resultados.

Aparecen dos variables, ítems sin agruparse en alguno de los factores y se relacionan con el éxito.

V31: Considero que mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal e inteligencia.

V27: Espero sacar mejores notas que mis amigos.

La variable V27 da información al factor 2, si hacemos la extracción por el método de componentes principales, por lo que la incluimos en él.

El ítem V31, en el caso de haber ocho factores, se situaría el último con una saturación de 0.875, aportando información a este factor en solitario, siendo el método de extracción de componentes principales. Así mismo hace referencia a la capacidad personal, es decir, a aspectos de autoconcepto.

5.4.2.2.4. Estimación de puntuaciones.

Una vez identificados y nombrados los factores de un conjunto de variables, puede ser de gran utilidad conocer qué puntuaciones obtienen los sujetos o unidades de análisis, es decir, las variables son sustituidas por las unidades de análisis, lo que

permite analizar las similitudes que se dan entre individuos, casos o unidades respecto a sus puntuaciones factoriales.

Habitualmente cuando hay factores, no siempre surgen de forma clara, los ítems con correlaciones más altas con un factor determinado tienen correlaciones claras entre sí y más bajas o muy bajas con otros.

Los ítems del mismo factor se eligen entre sí y tienden a rechazar a los mismos ítems, es decir se relacionan más o menos entre las variables de un mismo factor.

La información del análisis factorial es muy matizada y clara ya que nos indica el grado, la correlación, de cada ítem o variable con cada factor al que aporta información.

Los factores equivalen a constructos hipotéticos o conceptos subyacentes o latentes que no observables directamente y que son deducidos de las correlaciones entre las variables.

El análisis factorial de un instrumento de medición ayuda a establecer la validez de constructo, ya que nos analiza la estructura del constructo que estamos midiendo. Así mismo, tiene que ver con la fiabilidad en el sentido de que nos dice hasta qué punto podemos interpretar el constructo como unidimensional.

Morales (2011, 20-21) nos permite reflexionar sobre las cautelas a la hora de interpretar el análisis factorial:

- a) Signos de las correlaciones. Si se observan signos opuestos, en los lugares que no se esperan, hay que revisar la codificación puesto que puede estar invertida y esto dificulte la interpretación.
- b) Heterogeneidad de la muestra. Ha de ser la misma que la de la población a la que se quiere generalizar los resultados. Es más fácil interpretar los resultados en muestras homogéneas, teniendo en cuenta las variables importantes y que son las influyentes en la variable dependiente o de análisis.
- c) Significación estadística y significación conceptual. El análisis factorial opera a nivel estadístico, matemático y no a nivel conceptual. Los factores resumen consistencias de opiniones, como en nuestro caso, y no nos indican la causa subyacente y estable. Así mismo, variables que están en un factor con una correlación alta no indican que midan o describan el constructo al mismo nivel, puede que haya relaciones causales y no grado de medición.

- d) Indeterminación de la estructura factorial. El análisis factorial no nos da fidelidad, pues si incrementamos o eliminamos el número de variables los resultados son diferentes. Por lo tanto la estructura queda a la interpretación del investigador. Es importante ser flexibles y considerar el carácter descriptivo del análisis factorial.

Para verificar si estamos midiendo un solo rasgo o varios con el mismo instrumento, podemos analizar:

- a) Vemos si el primer factor sin rotar nos aporta datos para la unidimensionalidad:
- Todos los ítems dan información a un único factor o tienen en él la mayor correlación. Este no es nuestro caso.
 - La proporción de la varianza del segundo factor no es muy superior al del resto. Este aspecto se aproxima a nuestro caso, en el que es el primer factor el que alcanza la información del porcentaje mayor de variables de la escala.
- b) Análisis conceptual de los factores y uso del instrumento.
- c) Comprobar la posible validez de los subconstructos, si las correlaciones son muy parecidas, entonces podemos concluir que nuestro instrumento es unidimensional, es decir que mide un solo rasgo.

5.4.2.3. Validez de criterio

Podemos obtenerlo hallando la correspondencia entre las puntuaciones de los sujetos recogidas con una prueba y las obtenidas con otras de conocida validez.

Podemos hablar de dos tipos de validez de criterio:

- a) Validez concurrente: medida en que las puntuaciones de una prueba se integran en un sistema o modelo teórico más o menos formalizado. Lo que da sentido a las puntuaciones de un cuestionario o escala es la relación con otras variables o situaciones de la vida real. El procedimiento matemático habitual es obtener el coeficiente de correlación entre las puntuaciones de una prueba con otras distintas. Según Martín (2011, 215) se observa un doble sentido, :

- Con otras pruebas que midan el mismo constructo para obtener así información confirmatoria, convergente.
- Con otras pruebas que midan constructos diferentes para obtener así información no confirmatoria, discriminante.

b) Validez predictiva: establecer si hay relación entre las puntuaciones de una prueba y un criterio externo. Los procedimientos matemáticos van a depender de las características o tipo de variable y del criterio externo.

A modo de conclusión, puede que se considere que la validez esté ya suficientemente establecida, sobre todo si:

- El instrumento no es de nueva construcción y contamos con resultados de otras investigaciones, con el mismo o parecido instrumento.
- Cuando nos basta con la validez conceptual del instrumento, como ocurre en las escalas de actitudes.

Recoger más o menos información adicional depende de la amplitud de nuestro estudio, sin embargo es preciso tener cierta información adicional que permita hacer otros análisis sin limitarnos a la mera construcción del instrumento.

Los test o escalas son herramientas de la investigación, si bien sólo con ello no se desarrolla.

Recoger información adicional al mismo tiempo que se prueba el instrumento en una primera muestra piloto, supone un considerable ahorro de tiempo y esfuerzo, nos referimos a los datos que hemos denominado identificativos y demográficos.

Nos podemos olvidar que validar es investigar y el uso del instrumento en muestras nuevas y los análisis con otros datos aporta información sobre su validez.

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual, como el colectivo.

Preámbulo de la LOE

A todos los alumnos que han participado en esta investigación.

Capítulo 6

ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo vamos a analizar los diferentes datos, obtenidos tras el tratamiento estadístico realizado con el programa *Statistical Package for the Social Sciences*, 18 [SPSS].

Nuestro análisis es de tipo descriptivo, lo que se ajusta a las posibilidades de dar a conocer el perfil de los alumnos universitarios que están cursando los grados de Maestro, en relación a las atribuciones y expectativas que hacen hacia su evaluación.

El cuestionario construido y aplicado, consta de dos partes claramente diferenciadas:

- Una primera parte formada por variables relativas a aspectos y constructos demográficos e identificativos.
- Una segunda, en relación a las atribuciones y expectativas de los alumnos. Esta segunda parte ha tomado la forma de escala Likert.

Siguiendo el procedimiento establecido, se aplicó el cuestionario a los alumnos de los cursos 1º y 2º de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria.

Se han obtenido 422 cuestionarios, de un total de 646 alumnos matriculados, según los datos aportados por el Servicio Informático de la Universidad de Burgos [SIUBU], esto supone que han respondido al cuestionario el 65.3%.

Hemos de tener en cuenta que en los datos aportados por SIUBU, se incluyen los alumnos que repiten y están matriculados en alguna asignatura de otro curso y, además aquellos que han solicitado la evaluación excepcional, lo que implica la no asistencia a clase.

Si descontamos estos alumnos como posible muestra, nos acercamos al 75%, como muestra representativa de alumnos universitarios estudiantes de grado de maestro.

El cuestionario se aplicó una vez finalizado el semestre del curso 2011/2012, puesto que en este momento, la muestra elegida ya había tenido experiencia en evaluación en contexto universitario, en algunos casos, como los alumnos de 2º de grado, ya era, al menos, su tercera convocatoria. A nivel general y según establece la normativa vigente, para cada asignatura se tienen dos convocatorias por curso académico.

6.1. DATOS IDENTIFICATIVOS Y DEMOGRÁFICOS

Configuran la primera parte del cuestionario EXPUNI (Anexo E), que nos van a permitir hacer una mejor descripción del perfil del alumno universitario, estudiante de alguno de los grados de maestro que se imparten en la Universidad de Burgos.

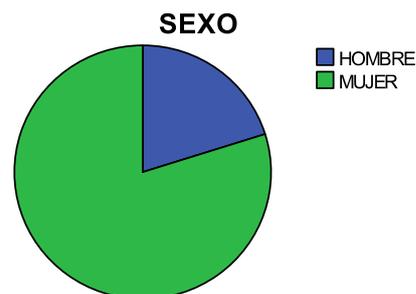
6.1.1. ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

Los aspectos demográficos tienen que ver con los ítems del cuestionario [1, 2, 3, 7, 13] que detallamos: sexo, nacionalidad, edad, nivel educativo de los padres y hermanos, etc.

6.1.1.1. Ítem 1: Sexo

Casi el 80% de los alumnos universitarios que han respondido al cuestionario y que realizan estudios de grado son mujeres.

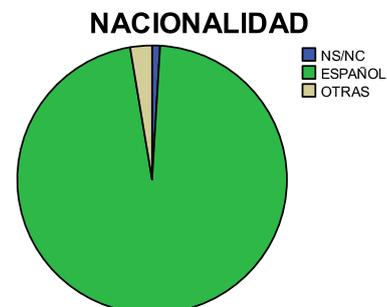
SEXO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	HOMBRE	85	20,1	20,1
	MUJER	337	79,9	100,0
	Total	422	100,0	



6.1.1.2. Ítem 2: Nacionalidad

La mayoría de los alumnos son de nacionalidad española, alcanzando más del 96%.

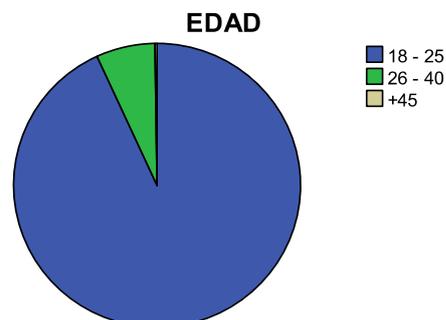
NACIONALIDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	4	,9	,9
	ESPAÑOL	407	96,4	97,4
	OTRAS	11	2,6	100,0
	Total	422	100,0	



6.1.1.3. Ítem 3: edad

La mayoría de los alumnos tienen entre 18 y 25 años, siendo el porcentaje el 93%. Se destaca, aunque su porcentaje sea mínimo [2%], el acceso de personas con más de 45 años.

EDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	18 - 25	393	93,1	93,1
	26 - 40	28	6,6	99,8
	+45	1	,2	100,0
	Total	422	100,0	



6.1.1.4. Ítem 7: Nivel educativo de los padres y hermanos

En relación a los estudios alcanzados por los miembros que integran la familia, destaca en el caso del padre un reparto equitativo entre los estudios en ESO [12.1%], Bachillerato [11.6%] y Licenciatura Universitaria [10.2%]. Los estudios que mayor porcentaje han alcanzado son los Primarios [29.4%] y les siguen en porcentaje los de Formación Profesional [22.7%]

Se constata una semejanza con los estudios alcanzados por la madre, siendo los de mayor porcentaje los Primarios, igualados con los de Formación Profesional en el porcentaje [24.2%]. Se produce un reparto más equitativo entre ESO [14.7%], Bachillerato [11.4%], Diplomatura Universitaria [13.3%].

Es un porcentaje bajo [2.1] para el padre y [0.7] para el ítem de la madre los no contestados que, se puede presuponer, que estos alumnos no tienen.

PADRE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	9	2,1	2,1
	SIN ESTUDIOS	7	1,7	3,8
	ESTUDIOS PRIMARIOS	124	29,4	33,2
	ESO	51	12,1	45,3
	BACHILLERATO	49	11,6	56,9
	FORMACION PROFESIONAL	96	22,7	79,6
	DIPLOMATURA UNIVERSITARIA	38	9,0	88,6
	LICENCIATURA UNIVERSITARIA	43	10,2	98,8
	DOCTOR UNIVERSITARIO	5	1,2	100,0
	Total	422	100,0	

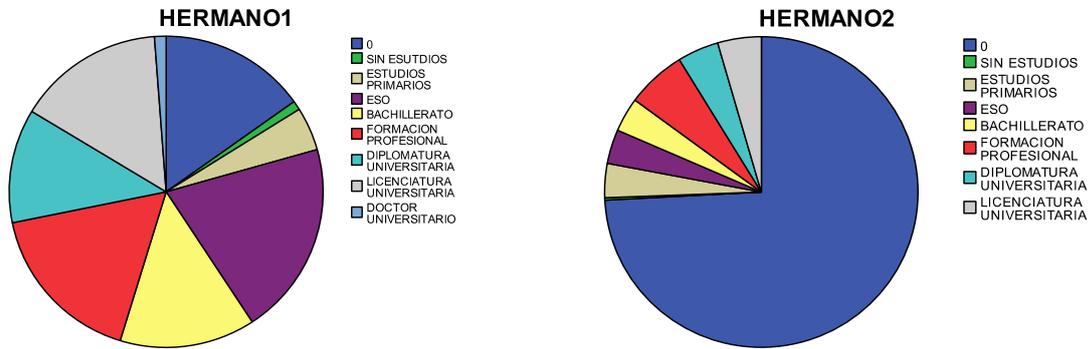
MADRE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	,7	,7
	SIN ESTUDIOS	7	1,7	2,4
	ESTUDIOS PRIMARIOS	102	24,2	26,5
	ESO	62	14,7	41,2
	BACHILLERATO	48	11,4	52,6
	FORMACION PROFESIONAL	102	24,2	76,8
	DIPLOMATURA UNIVERSITARIA	56	13,3	90,0
	LICENCIATURA UNIVERSITARIA	41	9,7	99,8
	DOCTORA UNIVERSITARIA	1	,2	100,0
	Total	422	100,0	



En relación a los **estudios alcanzados por los hermanos**, se ha dado la posibilidad de señalar hasta 4, si bien aparece que, a partir del hermano 3 los datos son escasos, es decir, la mayoría de los alumnos tienen 1 ó dos hermanos.

Destaca el reparto proporcional en el hermano 1, en relación a los estudios que van desde ESO (con mayor porcentaje) hasta la Licenciatura Universitaria.

El 15.2% no tiene hermanos, valor que aparece en el hermano 1.



HERMANO1		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	64	15,2	15,2
	SIN ESUTDIOS	4	,9	16,1
	ESTUDIOS PRIMARIOS	19	4,5	20,6
	ESO	85	20,1	40,8
	BACHILLERATO	59	14,0	54,7
	FORMACION PROFESIONAL	72	17,1	71,8
	DIPLOMATURA UNIVERSITARIA	50	11,8	83,6
	LICENCIATURA UNIVERSITARIA	64	15,2	98,8
	DOCTOR UNIVERSITARIO	5	1,2	100,0
	Total	422	100,0	

HERMANO 2		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	313	74,2	74,2
	SIN ESTUDIOS	1	,2	74,4
	ESTUDIOS PRIMARIOS	15	3,6	78,0
	ESO	15	3,6	81,5
	BACHILLERATO	15	3,6	85,1
	FORMACION PROFESIONAL	26	6,2	91,2
	DIPLOMATURA UNIVERSITARIA	18	4,3	95,5
	LICENCIATURA UNIVERSITARIA	19	4,5	100,0
	Total	422	100,0	

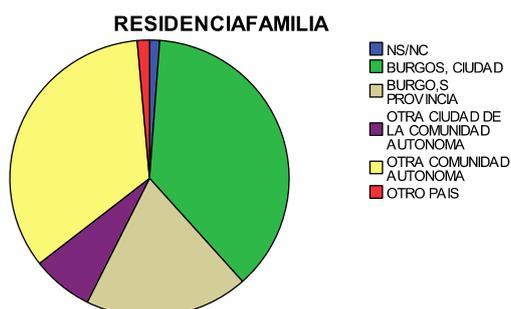
HERMANO 3		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	395	93,6	93,6
	ESTUDIOS PRIMARIOS	5	1,2	94,8
	ESO	7	1,7	96,4
	BACHILLERATO	4	,9	97,4
	FORMACION PROFESIONAL	2	,5	97,9
	DIPLOMATURA UNIVERSITARIA	2	,5	98,3
	LICENCIATURA UNIVERSITARIA	7	1,7	100,0
	Total	422	100,0	

HERMANO 4		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	420	99,5	99,5
	ESO	1	,2	99,8
	BACHILLERATO	1	,2	100,0
	Total	422	100,0	

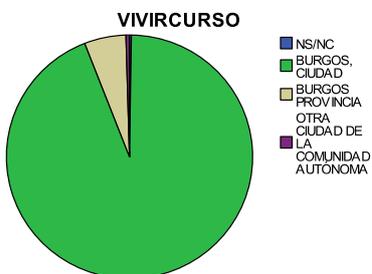
6.1.1.5. Ítem 13: otros datos

Dentro de los ítems relacionados con otros datos demográficos se hace referencia al lugar de residencia de la familia “la residencia de mi familia está en” y destaca que el [37.2%] está en Burgos Ciudad, le sigue el 34.1%, cuya residencia está en otra comunidad autónoma y, como porcentaje importante el [19%] que vive en la provincia de Burgos.

RESIDENCIA FAMILIA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	5	1,2	1,2
	BURGOS, CIUDAD	157	37,2	38,4
	BURGO,S PROVINCIA	80	19,0	57,3
	OTRA CIUDAD DE LA COMUNIDAD AUTONOMA	30	7,1	64,5
	OTRA COMUNIDAD AUTONOMA	144	34,1	98,6
	OTRO PAIS	6	1,4	100,0
	Total	422	100,0	



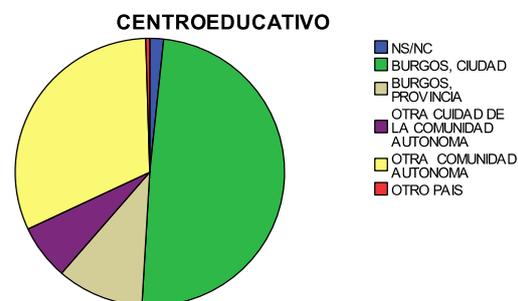
“Durante el curso vivo en” es un ítem que nos demuestra que el 93.8% del alumnado que ha contestado el cuestionario vive en Burgos ciudad, el resto, en su mayoría vive en la provincia.



VIVIR CURSO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	,2	,2
	BURGOS, CIUDAD	396	93,8	94,1
	BURGOS PROVINCIA	23	5,5	99,5
	OTRA CIUDAD DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA	2	,5	100,0
	Total	422	100,0	

Dentro de los datos demográficos relativos a los alumnos se ha considerado conocer la **procedencia del centro educativo**, siendo el 59.7% el porcentaje de alumnos que han cursado sus estudios en Burgos, ciudad y provincia. Destaca el 31.5% de alumnos que proceden de otra comunidad autónoma, porcentaje que se aproxima al del ítem relacionado con el lugar de la residencia familiar y la respuesta es otra Comunidad Autónoma.

CENTRO EDUCATIVO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	7	1,7	1,7
	BURGOS, CIUDAD	208	49,3	50,9
	BURGOS, PROVINCIA	44	10,4	61,4
	OTRA CIUDAD DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA	28	6,6	68,0
	OTRA COMUNIDAD AUTÓNOMA	133	31,5	99,5
	OTRO PAIS	2	,5	100,0
	Total	422	100,0	



6.1.2. DATOS IDENTIFICATIVOS

Dentro del cuestionario, se han considerado importantes tener **datos identificativos** académicos, que están relacionados con los ítems: el grado [4], el curso [5], beca [6], acceso a la Universidad [8], repetir asignaturas [9], compaginar estudios y trabajo [10 y 11], y por último, el uso de las nuevas tecnologías y redes sociales [12]

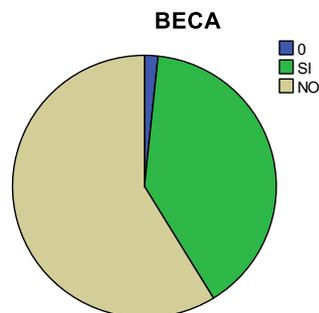
Respecto a los ítems relacionados con los **grados** y, formando parte de esta investigación, todos los alumnos cursan estudios que las proporcionará el Grado a Maestro, tanto de Educación Infantil como de Primaria.

Los cursos son 1º y 2º de grado que son los que, en el momento de pasar el cuestionario, están en marcha en la Universidad de Burgos.

6.1.2.1. Ítem 6: tiene beca

Cerca del 40% del alumnado matriculado en los grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, realiza sus estudios con apoyo de beca.

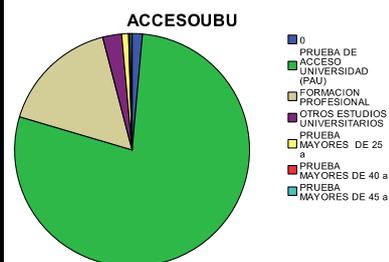
BECA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	7	1,7	1,7
	SI	167	39,6	41,2
	NO	248	58,8	100,0
	Total	422	100,0	



6.1.2.2. Ítem 8: Acceso a la Universidad

El 78.2% de los alumnos acceden a través de la prueba de acceso, siendo sólo el 16.4% que lo realiza habiendo cursado estudios de Formación Profesional y, se dan resultados similares en lo referente a pruebas para mayores de 40 y de 45 años. Rondando el 1% son los alumnos que llegan a la Universidad por medio de las pruebas de acceso para mayores de 25 años. Cerca del 1.5% no responden a esta pregunta, tabulando su respuesta con la puntuación 0.

ACCESO UBU		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	1,4	1,4
	PRUEBA DE ACCESO UNIVERSIDAD (PAU)	330	78,2	79,6
	FORMACION PROFESIONAL	69	16,4	96,0
	OTROS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	11	2,6	98,6
	PRUEBA MAYORES DE 25 a	4	,9	99,5
	PRUEBA MAYORES DE 40 a	1	,2	99,8
	PRUEBA MAYORES DE 45 a	1	,2	100,0
	Total	422	100,0	



6.1.2.3. Ítem 9: repetir asignaturas

El porcentaje de alumnos que no repiten materias es alto, alcanzado el 82.5%, si bien se ha de considerar que son datos globales y que están incluidos los alumnos de 1º que no tienen, en su mayoría, asignaturas pendientes. Son 59 los alumnos que repiten entre 1 ó 2 materias, lo que implica el 14%, próximo al 2% son los alumnos que repiten tres asignaturas.

REPITES	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos 0	5	1,2	1,2
SI	69	16,4	17,5
NO	348	82,5	100,0
Total	422	100,0	

Nº REPITE	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos 0	350	82,9	82,9
1	43	10,2	93,1
2	16	3,8	96,9
3	7	1,7	98,6
4	4	,9	99,5
5	1	,2	99,8
6	1	,2	100,0
Total	422	100,0	

6.1.2.4. Ítems 10 y 11: Compaginar los estudios con otros estudios o con trabajo.

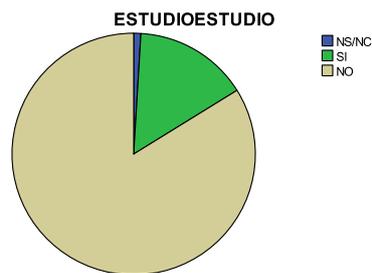
En relación a compaginar estudios y trabajo, la mayoría de los alumnos [82.2%] no realiza actividades laborales durante el curso. Es importante destacar que, dentro de los alumnos que realizan trabajos durante el curso [14%], sólo el 9.7% lo hace con contrato, el resto contesta que es sin contrato o solamente afirma tener esta actividad sin especificar la relación laboral.

ESTUDIOTRABAJO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos 0	2	,5	,5
SI	14	3,3	3,8
NO	347	82,2	86,0
CON CONTRATO	42	10,0	96,0
SIN CONTRATO	17	4,0	100,0
Total	422	100,0	



El ítem 11 hace referencia a **compaginar los estudios de grado con otros estudios** y nos describe que cerca del 84% de los alumnos no realiza otros estudios paralelos a los de grado. Son los estudios de Idiomas y Psicología los que nos señala el 15.2% de los alumnos que sí simultanea estudios.

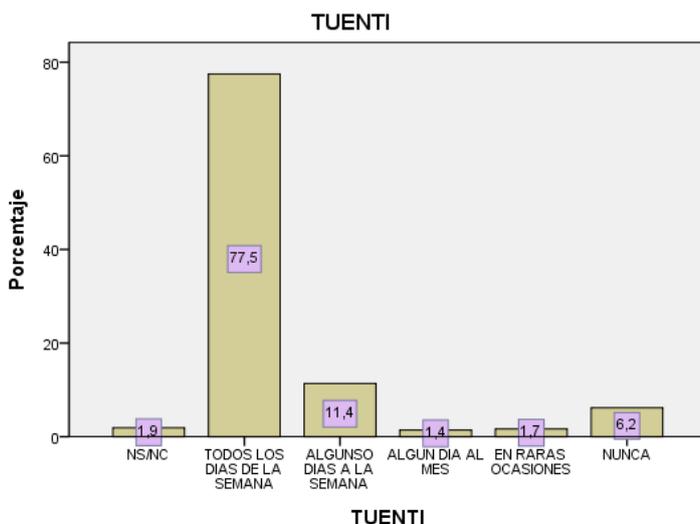
ESTUDIO - ESTUDIO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	5	1,2	1,2
	SI	64	15,2	16,4
	NO	353	83,6	100,0
	Total	422	100,0	



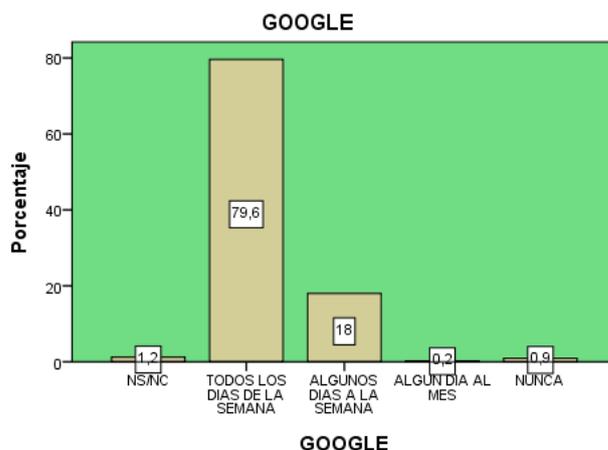
6.1.2.5. Ítem 12: Uso de internet y redes sociales

Es muy destacable que el porcentaje mayor entre todas las opciones dadas, es Google [79.6%], muy cerca seguido por Tuenti [77.5%]. El primero es uno de los mayores buscadores de información, a la par que el más mencionado por el profesorado; el segundo es la red social nacida en España y que permite a los alumnos estar en contacto permanente con sus amigos.

TUENTI		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	8	1,9	1,9
	TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	327	77,5	79,4
	ALGUNSO DIAS A LA SEMANA	48	11,4	90,8
	ALGUN DIA AL MES	6	1,4	92,2
	EN RARAS OCASIONES	7	1,7	93,8
	NUNCA	26	6,2	100,0
	Total	422	100,0	

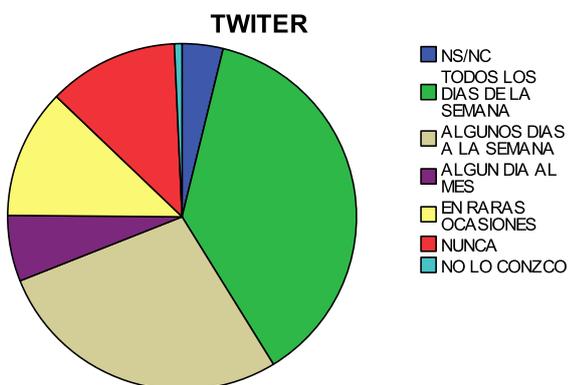
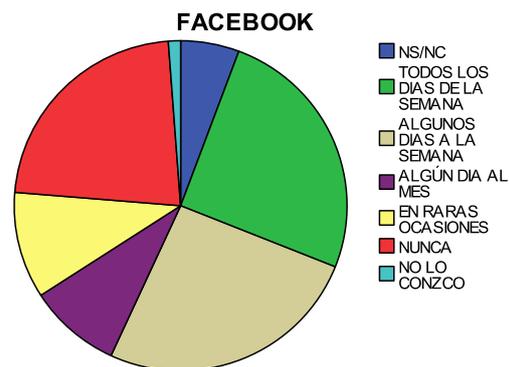


GOOGLE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	5	1,2	1,2
	TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	336	79,6	80,8
	ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	76	18,0	98,8
	ALGUN DIA AL MES	1	,2	99,1
	NUNCA	4	,9	100,0
	Total	422	100,0	



En la categoría de todos los días de la semana, Twitter [37.4%], va subiendo puestos incluso alcanza y supera a Facebook [25.4% y 25.8%] entre todos y algunos días de la semana.

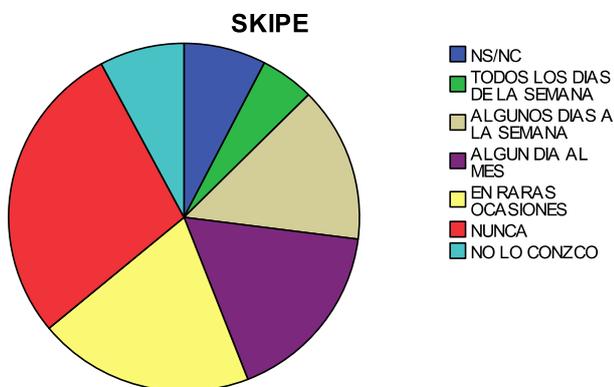
FACEBOOK		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	24	5,7	5,7
	TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	107	25,4	31,0
	ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	109	25,8	56,9
	ALGÚN DIA AL MES	38	9,0	65,9
	EN RARAS OCASIONES	44	10,4	76,3
	NUNCA	95	22,5	98,8
	NO LO CONZCO	5	1,2	100,0
	Total	422	100,0	



TWITTER		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	16	3,8	3,8
	TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	158	37,4	41,2
	ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	117	27,7	69,0
	ALGUN DIA AL MES	26	6,2	75,1
	EN RARAS OCASIONES	51	12,1	87,2
	NUNCA	51	12,1	99,3
	NO LO CONZCO	3	,7	100,0
	Total	422	100,0	

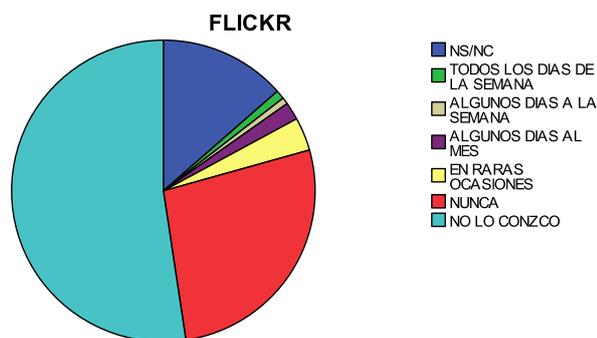
En lo relacionado a Hi5 y FLICKR son más desconocidos por los alumnos, con un porcentaje del [45%] y del [52.4%] respectivamente. En el caso de Skype, sistema que permite que todo el mundo se comuniquen, realizando llamadas,

video - llamadas y enviando mensajes con otras personas que usan Skype, es conocido e utilizado por más del 50% en porcentaje acumulado.



SKIPE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	32	7,6	7,6
	TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	21	5,0	12,6
	ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	61	14,5	27,0
	ALGUN DIA AL MES	72	17,1	44,1
	EN RARAS OCASIONES	84	19,9	64,0
	NUNCA	119	28,2	92,2
	NO LO CONZCO	33	7,8	100,0
Total		422	100,0	

FLICKR		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	57	13,5	13,5
	TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	4	,9	14,5
	ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	3	,7	15,2
	ALGUNOS DIAS AL MES	8	1,9	17,1
	EN RARAS OCASIONES	15	3,6	20,6
	NUNCA	114	27,0	47,6
	NO LO CONZCO	221	52,4	100,0
Total		422	100,0	



6.2. ÍTEMS EN RELACIÓN A LAS EXPECTATIVAS Y ATRIBUCIONES

En la segunda parte del cuestionario, tipo Likert, los 26 ítems representan diferentes aspectos de estudio de este trabajo de investigación.

Recordar que el ítem 40, es de respuesta libre, en el que se permite al alumno hacer las observaciones que considere oportunas, tanto en lo relativo al cuestionario en sí mismo como al todo lo que tiene que ver con la evaluación y las expectativas que le genera.

Al hacer el estudio de fiabilidad y validez del cuestionario, hemos contemplado la posibilidad de la unidimensionalidad, es decir, que la escala sólo mida aspectos relativos a un solo constructo.

Los resultados obtenidos nos permiten hablar de tres posibles factores, que no se ajustan exactamente, a las dimensiones establecidas en el marco teórico y que se han pretendido medir en la escala Likert que forma parte del cuestionario EXPUNI.

Manteniendo la unidimensionalidad, pues los datos estadísticos nos llevaban a ello, queremos resaltar las dimensiones consideradas en la primera parte de la investigación ya que en constructos tan complejos, es importante tener en cuenta que puede haber variables implícitas y ocultas que condicionan los datos obtenidos.

A continuación exponemos los datos obtenidos en las diferentes dimensiones de la escala, de esta segunda parte del cuestionario, y que tienen entidad propia.

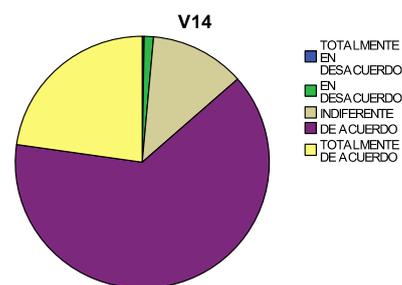
6.2.1. DIMENSIÓN AUTOCONCEPTO - AUTOEXPECTATIVA

En la dimensión autoconcepto – autoexpectativa, tanto futura como actual está representada por los ítems: [14, 27, 36, 39], se relaciona con la forma y cantidad de estudio y con el ámbito familiar y de amigos, pues se espera mayores resultados y la felicitación de la familia. Implícitamente está la consideración de ajustarse al tipo de docente y, así mismo, de esperar que a mayor estudio mejores resultados, que serán mejor que los del grupo de amigos.

6.2.1.1. Ítem 14: Espero tener buenos resultados de evaluación, por lo que estudio mucho.

El porcentaje más alto pertenece a la categoría “de acuerdo” con un 63.7%, si bien el 86.4% de los alumnos, como suma de los porcentajes más elevados, estudian mucho esperando tener buenos resultados.

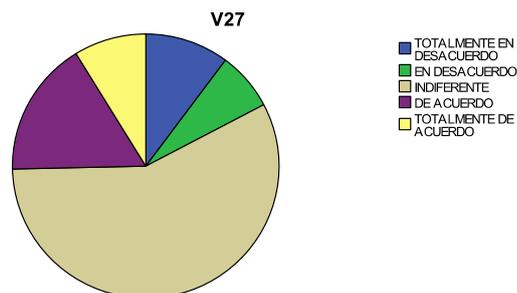
V 14		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	1	,2	,2
	EN DESACUERDO	5	1,2	1,4
	INDIFERENTE	51	12,1	13,5
	DE ACUERDO	269	63,7	77,3
	TOTALMENTE DE ACUERDO	96	22,7	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.1.2. Ítem 27: Espero sacar mejores notas que mis amigos.

Para la mayoría de los alumnos que forman parte de esta investigación es “indiferente” [57.3%] sacar mejores notas que sus amigos. A tenor de los datos está próximo al 25% el alumnado que espera superar en las notas a sus amigos.

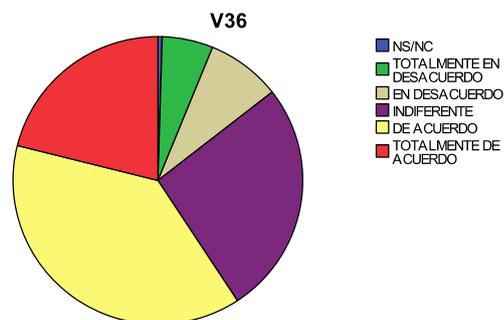
V 27		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	43	10,2	10,2
	EN DESACUERDO	30	7,1	17,3
	INDIFERENTE	242	57,3	74,6
	DE ACUERDO	70	16,6	91,2
	TOTALMENTE DE ACUERDO	37	8,8	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.1.3. Ítem 36: Para tener el mejor resultado en los exámenes estudio según la manera de evaluar de cada profesor.

Los resultados muestran los mayores porcentajes distribuidos entre “indiferente” [26.3%], “de acuerdo” [38.2] y “totalmente de acuerdo” [21.1%], siendo el 59.3% los que afirman positivamente estudian según el profesor.

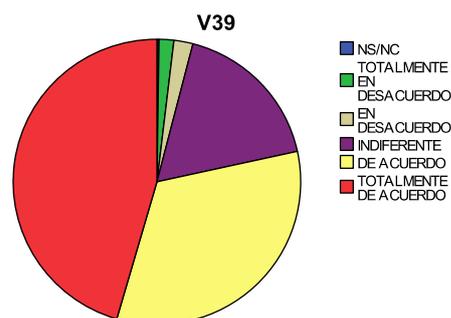
V 36		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	,5	,5
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	24	5,7	6,2
	EN DESACUERDO	35	8,3	14,5
	INDIFERENTE	111	26,3	40,8
	DE ACUERDO	161	38,2	78,9
	TOTALMENTE DE ACUERDO	89	21,1	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.1.4. Ítem 39: Espero la felicitación de mi familia y mis amigos ante los buenos resultados obtenidos.

Acumulando los porcentajes “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” es el 78.4% los alumnos que esperan ser felicitados por amigos y familia después de los resultados de la evaluación.

V39		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	,2	,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	7	1,7	1,9
	EN DESACUERDO	9	2,1	4,0
	INDIFERENTE	74	17,5	21,6
	DE ACUERDO	139	32,9	54,5
	TOTALMENTE DE ACUERDO	192	45,5	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.2. DIMENSIÓN ATRIBUCIÓN CAUSAL DE LAS EXPECTATIVAS

La atribución causal de la expectativa está representada en el cuestionario por ítems relacionados con la habilidad académica y el esfuerzo (**interna**), ítems 29 y 31, y por los procedimientos y tipos de evaluación (**externa**), ítems del 18 al 25 y 33 y 37.

6.2.2.1. Atribución interna

Las variables relacionadas con el subconstructo de las atribuciones que hace el alumno universitario hacia el éxito académico, son las que contienen conceptos como capacidad personal, esfuerzo, esmero, etc., que reflejan las propias percepciones.

6.2.2.1.1. Ítem 29: Creo que mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación, así como al esmero por realizar un buen trabajo.

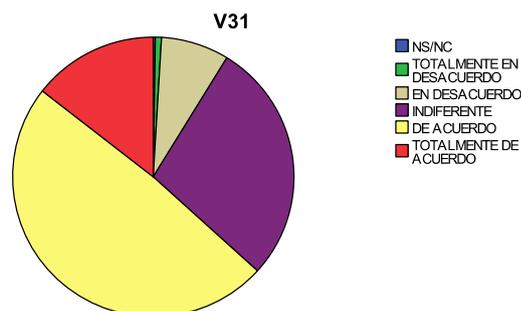
El 91.4% de los alumnos adjudican los éxitos al esfuerzo, dedicación y esmero, porcentaje que es la suma de las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

V29		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	EN DESACUERDO	8	1,9	1,9
	INDIFERENTE	28	6,6	8,5
	DE ACUERDO	212	50,2	58,8
	TOTALMENTE DE ACUERDO	174	41,2	100,0
	Total	422	100,0	

6.2.2.1.2. Ítem 31: Considero que mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal e inteligencia.

Es destacable e incluso esperado que el porcentaje mayor [48.8%] de alumnos consideran sus aptitudes como parte del éxito académico, además el 28% les es indiferente, respuesta que se considera como recurso cuando no se desea contestar.

V31		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	,2	,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	3	,7	,9
	EN DESACUERDO	33	7,8	8,8
	INDIFERENTE	118	28,0	36,7
	DE ACUERDO	206	48,8	85,5
	TOTALMENTE DE ACUERDO	61	14,5	100,0
	Total	422	100,0	



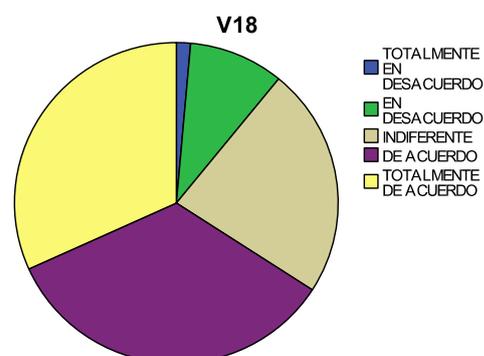
6.2.2.2. Atribución externa

Medida por los ítems del 18 al 25, relativos al tipo de examen, además del nº 33 (variable suerte) y 37 que relaciona el aprendizaje con la asistencia a clase.

6.2.2.2.1. Ítem 18: Con los exámenes tipo test de respuesta SI/NO, espero tener los mejores resultados.

Los mayores porcentajes se distribuyen en “indiferente” [23.2%], “de acuerdo” [34.1%] y “totalmente de acuerdo” [31.8 %]

V18		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	6	1,4	1,4
	EN DESACUERDO	40	9,5	10,9
	INDIFERENTE	98	23,2	34,1
	DE ACUERDO	144	34,1	68,2
	TOTALMENTE DE ACUERDO	134	31,8	100,0
	Total	422	100,0	

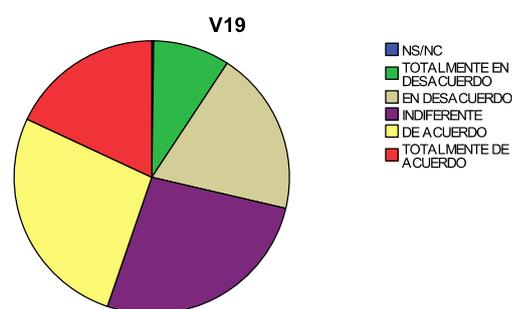


6.2.2.2.2. Ítem 19: Con los exámenes tipo test de respuesta múltiple (3 respuestas o más), espero tener los mejores resultados.

Se observa como se van distribuyendo más equitativamente todas las posibilidades de respuestas, siendo la menos señalada con un 9% la categoría que especifica el total desacuerdo con los mejores resultados en los test de respuesta múltiple.

Hay porcentajes similares en categorías opuestas como es el caso de “en desacuerdo” [19.4%] y “totalmente de acuerdo” [18%].

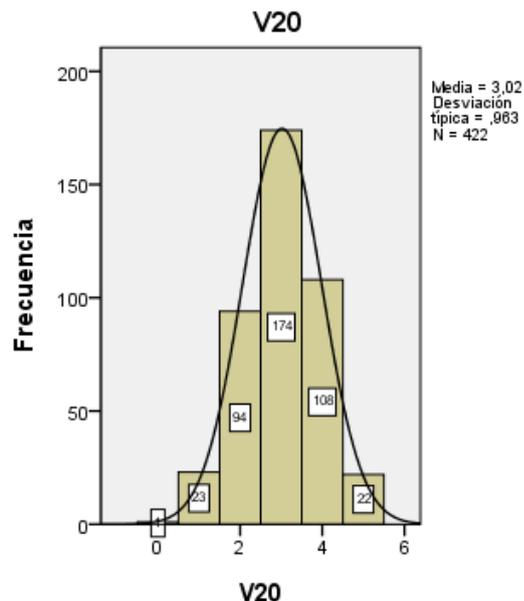
V19		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	,2	,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	38	9,0	9,2
	EN DESACUERDO	82	19,4	28,7
	INDIFERENTE	112	26,5	55,2
	DE ACUERDO	113	26,8	82,0
	TOTALMENTE DE ACUERDO	76	18,0	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.2.2.3. Ítem 20: En el examen de preguntas abiertas (tipo ensayo, temas, etc.) obtengo las mayores notas.

Los resultados obtenidos están entorno a las categorías centrales, siendo “indiferente” la de mayor porcentaje [41.2%]. Las otras dos categorías opuestas “en desacuerdo” [22.3%] y “de acuerdo” [25.6%], están próximas, conjuntamente, el 50% de las respuestas.

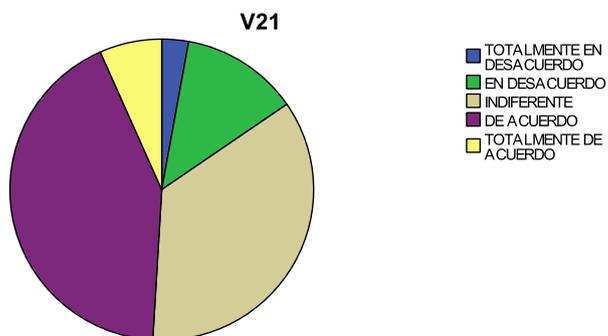
V20		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	,2	,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	23	5,5	5,7
	EN DESACUERDO	94	22,3	28,0
	INDIFERENTE	174	41,2	69,2
	DE ACUERDO	108	25,6	94,8
	TOTALEMNT E DE ACUERDO	22	5,2	100,0
Total		422	100,0	



6.2.2.2.4. Ítem 21: En el examen de preguntas cortas (explicaciones breves) obtengo las mejores notas.

El 42.4 % de los alumnos esperan obtener mejores notas con los exámenes de preguntas cortas. Es destacable que el 35.5% le sea indiferente este tipo de examen.

V21		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	12	2,8	2,8
	EN DESACUERDO	53	12,6	15,4
	INDIFERENTE	150	35,5	50,9
	DE ACUERDO	179	42,4	93,4
	TOTALMENTE DE ACUERDO	28	6,6	100,0
Total		422	100,0	



6.2.2.2.5. Ítem 22: El examen de preguntas cerradas (definiciones, conceptos, etc.) es el que me proporciona mayores resultados.

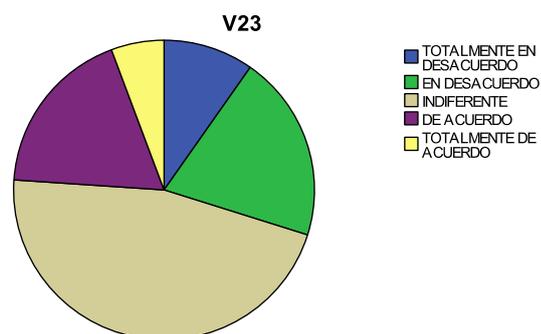
Este tipo de examen nos señala una clara tendencia a la indiferencia con el 42.4%, situándose en la opción siguiente “de acuerdo” el 28.2% del alumnado.

V22		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	24	5,7	5,7
	EN DESACUERDO	73	17,3	23,0
	INDIFERENTE	179	42,4	65,4
	DE ACUERDO	119	28,2	93,6
	TOTALMENTE DE ACUERDO	27	6,4	100,0
	Total	422	100,0	

6.2.2.2.6. Ítem 23: Los exámenes escritos, sin material alguno sobre la mesa, me posibilitan las mejores notas.

La categoría “indiferente” es la elegida por el 46.2% de los alumnos, porcentaje que se deba a la poca experiencia en el tipo de examen por el que se cuestiona. De nuevo, los porcentajes que le siguen se sitúan en posiciones opuestas “en desacuerdo” [20.1] y “de acuerdo” [18.2].

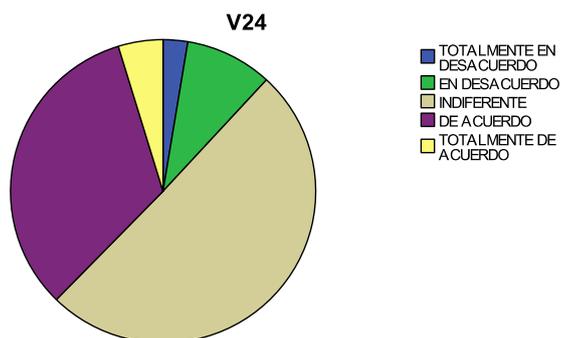
V23		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	41	9,7	9,7
	EN DESACUERDO	85	20,1	29,9
	INDIFERENTE	195	46,2	76,1
	DE ACUERDO	77	18,2	94,3
	TOTALMENTE DE ACUERDO	24	5,7	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.2.2.7. Ítem 24: Con los exámenes escritos, con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,), considero que tengo buenos resultados.

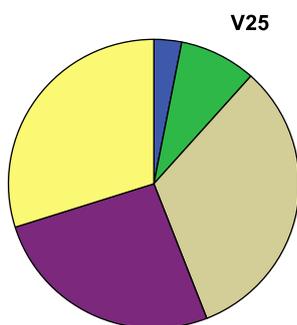
El 50.5% de los alumnos elige la categoría “indiferente”, porcentaje que se puede deber a la poca experiencia en el tipo de examen. Casi el 33% del alumnado estima que está de acuerdo en considerarlo para su éxito académico.

V24		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	11	2,6	2,6
	EN DESACUERDO	39	9,2	11,8
	INDIFERENTE	213	50,5	62,3
	DE ACUERDO	139	32,9	95,3
	TOTALMENTE DE ACUERDO	20	4,7	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.2.2.8. Ítem 25: Considero que obtengo las mejores notas con los exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.

Los alumnos muestran elecciones que están repartidas en las diferentes categorías, muestran indiferencia el 32.5% y 56% señalan que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en tener material de apoyo para la realización de los exámenes escritos.



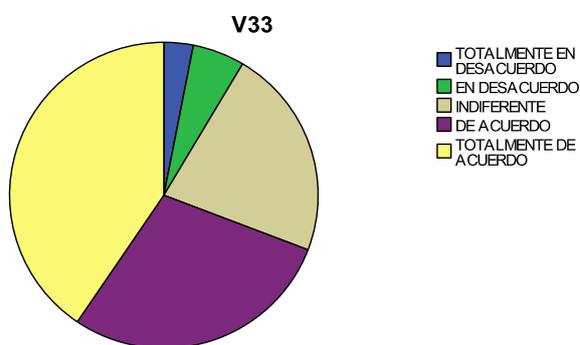
■ TOTALMENTE EN DESACUERDO
 ■ EN DESACUERDO
 ■ INDIFERENTE
 ■ DE ACUERDO
 ■ TOTALMENTE DE ACUERDO

V25		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	13	3,1	3,1
	EN DESACUERDO	36	8,5	11,6
	INDIFERENTE	137	32,5	44,1
	DE ACUERDO	110	26,1	70,1
	TOTALMENTE DE ACUERDO	126	29,9	100,0
	Total	422	100,0	

6.2.2.2.9. Ítem 33: Espero que la suerte me acompañe en las pruebas de evaluación.

El factor suerte es considerado por el 69.2% si consideramos la suma “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Es importante reseñar que al 22.3 % le es “indiferente” y que no es considerada por el 8.5%, siendo éste el porcentaje acumulado de las categorías menores.

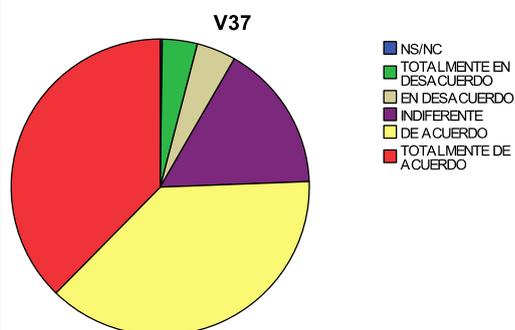
V33		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	13	3,1	3,1
	EN DESACUERDO	23	5,5	8,5
	INDIFERENTE	94	22,3	30,8
	DE ACUERDO	121	28,7	59,5
	TOTALMENTE DE ACUERDO	171	40,5	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.2.2.10. Ítem 37: Creo que la asistencia a clase me permite aprender mejor las materias y sacar mejores notas.

El 75.6% de los alumnos valoran positivamente la asistencia a clase como factor que permite mejor aprendizaje y por lo tanto tener mejores notas.

V37		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	,2	,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	16	3,8	4,0
	EN DESACUERDO	18	4,3	8,3
	INDIFERENTE	68	16,1	24,4
	DE ACUERDO	160	37,9	62,3
	TOTALMENTE DE ACUERDO	159	37,7	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.3. DIMENSIÓN SOBRE LA ACTITUD HACIA LA EVALUACIÓN.

En esta segunda parte del cuestionario se pregunta por la **actitud ante la evaluación**, es decir, aspectos relacionados con la preparación de pruebas, con los resultados, etc. Está representada por 9 ítems, colocados en los siguientes lugares: [15, 16, 17, 26, 28, 30, 32, 34, 35, 38].

6.2.3.1. Ítem 15: En la evaluación, espero se tengan en cuenta, los trabajos y exámenes realizados a lo largo del semestre.

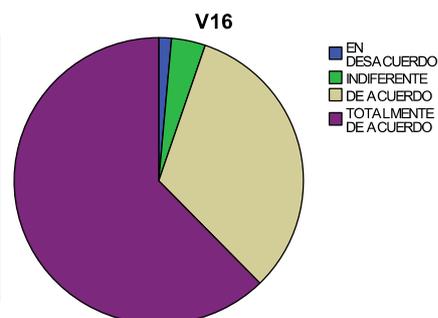
Si consideramos las respuestas acumuladas y que informan con categorías positivas superamos el 98% del alumnado, siendo mayoritaria la de “totalmente de acuerdo” [72%].

V15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	1	,2	,2
	EN DESACUERDO	1	,2	,5
	INDIFERENTE	6	1,4	1,9
	DE ACUERDO	110	26,1	28,0
	TOTALMENTE DE ACUERDO	304	72,0	100,0
	Total	422	100,0	

6.2.3.2. Ítem 16: Espero que los profesores apliquen los porcentajes, fijados en las guías, sobre participación, trabajos, exámenes, etc.

Los alumnos que cursan actualmente los grados de Maestro en Educación Infantil Y Primaria esperan en un 94.8% que se apliquen los porcentajes especificados en las guías de las diferentes materias.

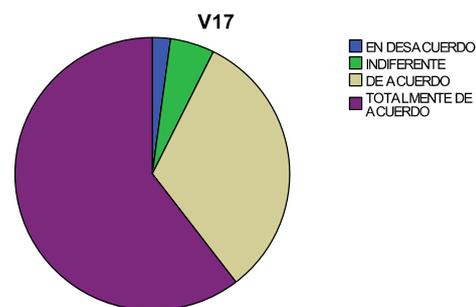
V16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	EN DESACUERDO	6	1,4	1,4
	INDIFERENTE	16	3,8	5,2
	DE ACUERDO	137	32,5	37,7
	TOTALMENTE DE ACUERDO	263	62,3	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.3.3. Ítem 17: A la hora de poner la nota final, espero que se tenga en cuenta el progreso que hubo en la realización de los trabajos o/y exámenes.

El 92.4% de los alumnos que participan en la investigación nos señalan que esperan se tengan en cuenta la evolución a lo largo del semestre. No aparecen datos relacionados con la categoría “totalmente en desacuerdo”.

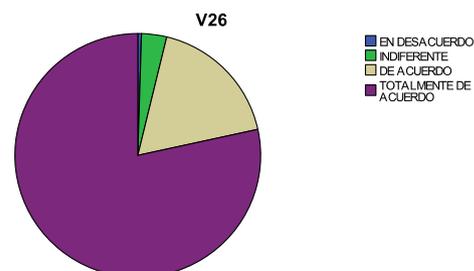
V17		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	EN DESACUERDO	9	2,1	2,1
	INDIFERENTE	22	5,2	7,3
	DE ACUERDO	136	32,2	39,6
	TOTALMENTE DE ACUERDO	255	60,4	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.3.4. Ítem 26: Espero que las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncien con suficiente tiempo de antelación.

El anuncio, con tiempo suficiente, de las fechas de los exámenes es considerado importante por el 96.2% y los porcentajes del resto de las categorías son mínimos o no aparecen.

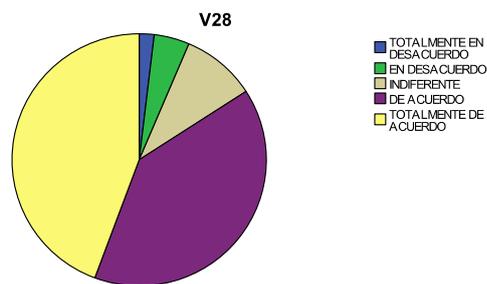
V26		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	EN DESACUERDO	2	,5	,5
	INDIFERENTE	14	3,3	3,8
	DE ACUERDO	75	17,8	21,6
	TOTALMENTE DE ACUERDO	331	78,4	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.3.5. Ítem 28: Los días de “descanso” que se dejan entre las diferentes pruebas de evaluación, siempre espero que sean suficientes.

Ante cuestiones temporales, como en el caso de los días que se dejan entre las diferentes convocatorias o entre las pruebas de distintas materias, los porcentajes nos muestran que próximo al 40% están de acuerdo y más del 44% están totalmente de acuerdo.

V28		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	8	1,9	1,9
	EN DESACUERDO	19	4,5	6,4
	INDIFERENTE	40	9,5	15,9
	DE ACUERDO	168	39,8	55,7
	TOTALMENTE DE ACUERDO	187	44,3	100,0
	Total	422	100,0	



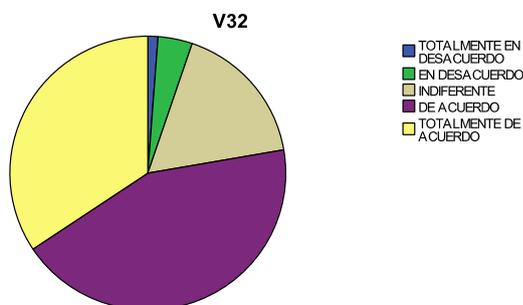
6.2.3.6. Ítem 30: Considero importante que se haga la evaluación continua.

Los porcentajes se sitúan en las categorías más positivas, “de acuerdo” [44.8%] y “totalmente de acuerdo” [31.5%]. Cerca del 20% señala indiferencia hacia la evaluación continua.

V30		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	6	1,4	1,4
	EN DESACUERDO	10	2,4	3,8
	INDIFERENTE	84	19,9	23,7
	DE ACUERDO	189	44,8	68,5
	TOTALMENTE DE ACUERDO	133	31,5	100,0
	Total	422	100,0	

6.2.3.7. Ítem 32: Espero que la evaluación se realice de forma rigurosa y no arbitraria.

Los alumnos esperan en un 77.8% que la evaluación sea rigurosa y no arbitraria. Para el 17% es indiferente y para el resto [5.2%] están en desacuerdo.

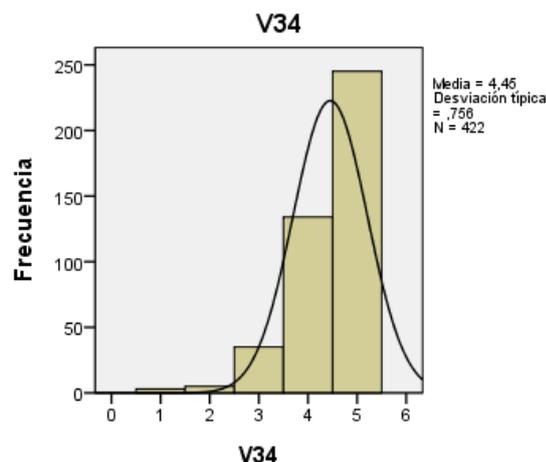


V32		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	5	1,2	1,2
	EN DESACUERDO	17	4,0	5,2
	INDIFERENTE	72	17,1	22,3
	DE ACUERDO	183	43,4	65,6
	TOTALMENTE DE ACUERDO	145	34,4	100,0
	Total	422	100,0	

6.2.3.8. Ítem 34: Espero que los profesores utilicen, para la evaluación, actividades o tareas que han sido trabajadas en clase.

Aproximadamente el 90% de los encuestados esperan que los profesores, a la hora de la evaluación, utilicen distintos tipos de ejercicios realizados en clase.

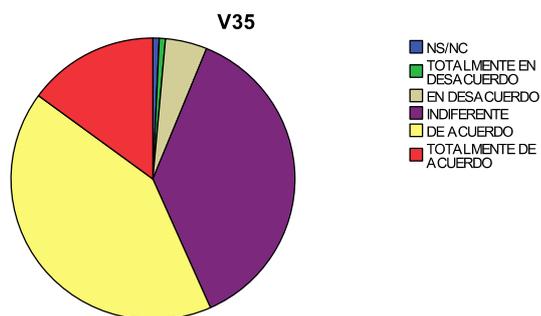
V34		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE EN DESACUERDO	3	,7	,7
	EN DESACUERDO	5	1,2	1,9
	INDIFERENTE	35	8,3	10,2
	DE ACUERDO	134	31,8	41,9
	TOTALMENTE DE ACUERDO	245	58,1	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.3.9. Ítem 35: Pienso que es posible tener más participación en la decisión de mi evaluación.

Dos categorías, entre las posibles respuestas propuestas a los alumnos, recogen la mayoría de los porcentajes, siendo “indiferente” con el 37.2% y el 41.7% la opción “de acuerdo”.

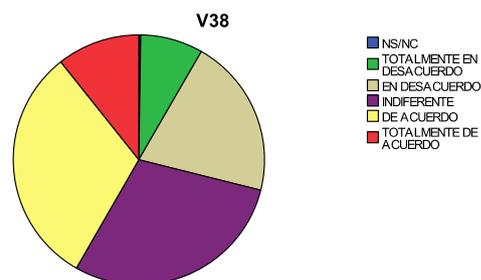
V35		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	3	,7	,7
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	3	,7	1,4
	EN DESACUERDO	20	4,7	6,2
	INDIFERENTE	157	37,2	43,4
	DE ACUERDO	176	41,7	85,1
	TOTALMENTE DE ACUERDO	63	14,9	100,0
	Total	422	100,0	



6.2.3.10. Ítem 38: Cuando voy a revisar las pruebas de evaluación, es por ver si se ha equivocado el profesor.

Las categorías más elegidas se sitúan entorno a la opción de “indiferente” [29.4%], cuyo porcentaje se aproxima al “de acuerdo” [31%] y más del 20% elige “en desacuerdo”.

V38		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	,2	,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	34	8,1	8,3
	EN DESACUERDO	87	20,6	28,9
	INDIFERENTE	124	29,4	58,3
	DE ACUERDO	131	31,0	89,3
	TOTALMENTE DE ACUERDO	45	10,7	100,0
	Total	422	100,0	



En la columna de porcentajes acumulados, se observa que hasta la categoría de indiferente, se posicionan más del 50% de los alumnos, [58,3%].

Este dato es importante a la hora del concepto que el alumno tiene de revisión de exámenes.

6.2.4. COMENTARIOS AL CUESTIONARIO

El último ítem del cuestionario se ha dejado para que los alumnos encuestados puedan realizar los comentarios que consideren oportunos.

Ítem 40: Comentarios al cuestionario.

Se reproducen literalmente los comentarios realizados

1. *Las preguntas son contradictorias ya que puedes estar de acuerdo con varias en cierto modo se contradicen. Además dependen de distintas situaciones, no son aplicables a todas las asignaturas.*
2. *El hecho de que me permitan tener material encima de la mesa no significa que mejore mis rendimientos en el examen. Si realmente he estudiado no lo necesito.*
3. *¿Esto tiene alguna aplicación, aparte de la investigación?*

4. *Mayor esfuerzo de los profesores. Algún trabajo o prueba puede variar en función de la clase.*
5. *Tener en cuenta el comportamiento de algunos compañeros en clase. Falta de respeto.*
6. *En el ítem 27 “espero sacar mejores notas que mis amigos”, **si no lo merezco....***
7. *Ítem 27: pero sin ser competitivo.*
8. *Si los profesores aplicaran realmente la mejora que cada alumno desarrolla en el curso, motivaría más al alumno.*
9. *No me parece bien que haya que aprobar los exámenes para hacer media ya que hay porcentajes.*
10. *Me gustaría que la evaluación dejara de ser puramente cuantitativa y se torne en una evaluación más cualitativa en la que se tenga en cuenta las actitudes, el esfuerzo y el interés de los alumnos.*
11. *Creo que los profesores deberían motivar a los alumnos para que asistan a clase con regularidad, y no decir, como algunos, que no hace falta venir a clase, que toda la materia de examen está colgada en la plataforma.*
12. *Quitar el porcentaje de la nota de la asistencia a clase.*
13. *Estoy en desacuerdo con los trabajos grupales, pero bueno....*
14. *Los exámenes deberían contar menos y, en algunas asignaturas, desaparecer.*
15. *El plan Bolonia favorece al “caliente sillón”.*
16. *Difícil compaginar estudios y trabajo.*
17. *Quiero que hagamos más prácticas en clase, ejemplos de casos de niños.*
18. *Me gustaría que el proceso de evaluación fuera más riguroso, que se tuviese en cuenta los trabajos y la participación y se evaluase el trabajo individual no del todo el grupo cuando la participación no es igual.*
19. *Me parece que los profesores se pasan con los trabajos y además, muchos si no apruebas el examen (sacas un 5) no te cuenta para nada.*
20. *Valoro mucho que los profesores hagan evaluación continua y tengan en cuenta todo el proceso de aprendizaje, pero no me gusta que mi nota dependa de lo que quieran trabajar los demás. Está bien trabajar en grupo, pero la nota debería ser individual, porque las motivaciones, las expectativas de cada uno son diferentes y el profesor es muy difícil que sepa realmente lo que dentro del grupo ha trabajado cada uno.*
21. *Dejar más días entre exámenes y no tener tantos trabajos.*

Hemos obtenido cerca de un 5% [4.9%] de respuesta al ítem 40, de todos los alumnos a los que se les ha aplicado el cuestionario EXPUNI, el porcentaje, aunque bajo es relevante ya que hace referencia a las siguientes cuestiones:

- Comparación con los amigos, 9.5%.
- Tipos y pruebas de evaluación, 19%.
- El 42.8% relativo a profesores y organización.
- Cuestionario e investigación, 9.5%.
- Otras, 19.2%

6.3. RELACIÓN ENTRE VARIABLES Y TABLAS DE CONTINGENCIA.

En este apartado vamos a analizar las relaciones entre las variables, dimensiones y los diferentes aspectos considerados de los constructos. Dada la complejidad y unidimensionalidad de la que partimos, es importante comprobar las aportaciones que pueden influir en el cuestionario.

En los diferentes apartados comentaremos los porcentajes relevantes, que nos constatan diferencias significativas y nos permiten considerar aspectos que tienen su incidencia en el constructo a medir.

Las relaciones entre las variables y dimensiones se hacen visibles en las tablas que vamos comentando. Surgen porcentajes, de posicionamiento, entre las dimensiones identificativas, demográficas y las relacionadas con las expectativas y atribuciones hacia la evaluación.

6.3.1. DIMENSIONES DEMOGRÁFICAS E IDENTIFICATIVAS

Señalamos los aspectos más relevantes en relación a las dimensiones que consideran aspectos demográficos e identificativos, hemos excluido la variable sexo, puesto que los datos analizados en el apartado anterior nos revelan la mayoría de mujeres respecto de hombres y que, como en las estadísticas del MECD, coinciden a nivel nacional en este contexto universitario.

6.3.1.1. Grado y Curso

En la muestra seleccionada para la investigación hay una diferencia de un 10% entre los alumnos de 1º y 2º curso en los datos totales [54.5% y 45.5% respectivamente], siendo el porcentaje mayor de los alumnos de 1º curso de los Grados.

Es importante que la demanda de estudios de Grado de Educación Primaria es mayor que del Grado de Maestro de Educación infantil, formándose tres grupos – clase para el primer grado y dos grupos – clase para el segundo.

Otro aspecto a considerar es que hay alumnos que entran en 1º en la Universidad de Burgos, debido a la nota de corte de otras Universidades, y que en el siguiente curso piden traslado a otra Universidad más próxima a su lugar de vivienda familiar

CURSO * GRADO					
			GRADO		Total
			PRIMARIA	INFANTIL	
CURSO	1º	Recuento	129	101	230
		% del total	30,6%	23,9%	54,5%
	2º	Recuento	93	99	192
		% del total	22,0%	23,5%	45,5%
Total		Recuento	222	200	422
		% del total	52,6%	47,4%	100,0%

6.3.1.2. Curso - Grado - Beca

Los porcentajes de los alumnos de 1º curso de Grado de Maestro de Educación Infantil, los que estudian con beca, son mayores [29.3%] que los de 1º de Grado de Educación Primaria que el porcentaje mayor no está apoyado económicamente por las Administraciones Públicas [32.7%].

Sólo el 1.66% no aporta datos respecto a la pregunta si tiene beca y de estos la mayoría son del Grado de Maestro de Educación Primaria.

Destacamos que entre los alumnos becados son mayoría los que cursan 1º [56.3%], respecto a los que hacen 2º curso [43.7%], podemos intuir que los resultados del rendimiento académico de los estudios universitarios, en ocasiones, no es satisfactoria e incluso no positiva, lo que puede conllevar la pérdida de beca.

Las diferencias porcentuales, entre alumnos de 2º curso de Grado que disfrutaran de beca, son muy pequeñas [0.6%] y, en lo relativo a los de 1º curso, son más los del Grado de Maestro de Educación Infantil, con una diferencia de 2.4%.

Entre los alumnos de primer curso, que **no** tienen **beca**, surgen las mayores diferencias [12.1%], presentado mayor porcentaje los del Grado de Maestro de Educación Primaria [32.7%].

CURSO * GRADO * BECA						
BECA				GRADO		Total
				PRIMARIA	INFANTIL	
0	CURSO	1º	Recuento	3	1	4
			% del total	42,9%	14,3%	57,1%
		2º	Recuento	2	1	3
			% del total	28,6%	14,3%	42,9%
	Total		Recuento	5	2	7
			% del total	71,4%	28,6%	100,0%
SI	CURSO	1º	Recuento	45	49	94
			% del total	26,9%	29,3%	56,3%
		2º	Recuento	36	37	73
			% del total	21,6%	22,2%	43,7%
	Total		Recuento	81	86	167
			% del total	48,5%	51,5%	100,0%
NO	CURSO	1º	Recuento	81	51	132
			% del total	32,7%	20,6%	53,2%
		2º	Recuento	55	61	116
			% del total	22,2%	24,6%	46,8%
	Total		Recuento	136	112	248
			% del total	54,8%	45,2%	100,0%

6.3.1.3. Grado – Curso- Beca- Vivir durante el Curso

Es importante señalar que en la tabla siguiente se ponen en relación cuatro variables que pertenecen a las dimensiones o factores de aspectos demográficos e identificativos.

El mayor porcentaje, que nos aportan la tabla de recogida de datos, lo encontramos en las casillas que se forman del cruce de un alumno que vive en Burgos, cursa 1º del Grado de Maestro de Primaria y no tiene beca.

El cuestionario posibilita diversidad de respuesta en lo referente al lugar de vivienda durante el curso, si bien es lógico que el mayor porcentaje de los alumnos viva en la ciudad, ya que es una Universidad que mantiene estudios muy arraigados como los de Maestro y, además, la provincia es muy extensa por lo que son muy pocos los alumnos que se desplazan diariamente a poblaciones

rurales. Algunas de las ciudades, que no son la capital de provincia, cuentan con transporte específico para alumnos de enseñanza secundaria y universitaria.

Podemos afirmar que los alumnos, aunque no tengan el apoyo económico de las administraciones públicas, mediante beca, realizan sus estudios de Grado de Maestro con porcentajes totales en la categoría de **no beca**, del 55.3% en todos los alumnos de Educación Primaria, y 44.7% para los alumnos de Educación Infantil.

Todos los alumnos que cursan el Grado de Maestro de Educación Infantil, responde a este ítem. Y todos los de 1º curso, que viven en la provincia durante el curso, tienen beca.

CURSO * GRADO * BECA * VIVIR CURSO

VIVIRCURSO	BECA	CURSO	GRADO	Recuento	GRADO		Total
					PRIMARIA	INFANTIL	
NS/NC	0	CURSO	2º	Recuento	1		1
			% del total	100,0%		100,0%	
			Total	Recuento	1		1
			% del total	100,0%		100,0%	
BURGOS, CIUDAD	0	CURSO	1º	Recuento	2	1	3
				% del total	40,0%	20,0%	60,0%
			2º	Recuento	1	1	2
	% del total	20,0%	20,0%	40,0%			
	Total	Recuento	3	2	5		
	% del total	60,0%	40,0%	100,0%			
	SI	CURSO	1º	Recuento	44	47	91
				% del total	28,2%	30,1%	58,3%
			2º	Recuento	34	31	65
% del total	21,8%	19,9%	41,7%				
Total	Recuento	78	78	156			
% del total	50,0%	50,0%	100,0%				
NO	CURSO	1º	Recuento	77	51	128	
			% del total	32,8%	21,7%	54,5%	
		2º	Recuento	53	54	107	
% del total	22,6%	23,0%	45,5%				
Total	Recuento	130	105	235			
% del total	55,3%	44,7%	100,0%				
BURGOS PROVINCIA	0	CURSO	1º	Recuento	1		1
				% del total	100,0%		100,0%
			Total	Recuento	1		1
	% del total	100,0%		100,0%			
	SI	CURSO	1º	Recuento	1	1	2
				% del total	11,1%	11,1%	22,2%
			2º	Recuento	2	5	7
	% del total	22,2%	55,6%	77,8%			
	Total	Recuento	3	6	9		
% del total	33,3%	66,7%	100,0%				
NO	CURSO	1º	Recuento	4		4	

			% del total	30,8%		30,8%
		2º	Recuento	2	7	9
			% del total	15,4%	53,8%	69,2%
	Total		Recuento	6	7	13
			% del total	46,2%	53,8%	100,0%
OTRA CIUDAD DE LA SI COMUNIDAD AUTÓNOMA	CURSO	1º	Recuento		1	1
			% del total		50,0%	50,0%
	2º	Recuento		1	1	
		% del total		50,0%	50,0%	
	Total	Recuento		2	2	
		% del total		100,0%	100,0%	

6.3.1.4. Curso – Grado- Residencia Familia

Si nos detenemos en los datos directos de las respuestas de los alumnos, es relevante que el número de alumnos que su familia tiene la residencia en la ciudad de Burgos y en otras ciudades de otras Comunidades Autónomas es muy similar, siendo en porcentajes totales del 37.20% y del 34.12% respectivamente.

Considerando las puntuaciones directas, en el caso de todos los alumnos de Grado de Maestro de Educación Infantil, el mayor porcentaje es para los de 2º curso [9.24%].

El alumno de primero de Grado de Maestro de Educación Primaria que mayor puntuación directa tiene [59] es el que su familia vive en Burgos ciudad y aporta un porcentaje al total próximo al 14% [13.98%].

CURSO * GRADO * RESIDENCIA FAMILIA

RESIDENCIA FAMILIA				GRADO		Total
				PRIMARIA	INFANTIL	
NS/NC	CURSO	2º	Recuento	3	2	5
			% del total	60,0%	40,0%	100,0%
	Total	Recuento	3	2	5	
		% del total	60,0%	40,0%	100,0%	
BURGOS, CIUDAD	CURSO	1º	Recuento	59	36	95
			% del total	37,6%	22,9%	60,5%
	2º	Recuento	29	33	62	
		% del total	18,5%	21,0%	39,5%	
	Total	Recuento	88	69	157	
		% del total	56,1%	43,9%	100,0%	
BURGOS, PROVINCIA	CURSO	1º	Recuento	24	15	39
			% del total	30,0%	18,8%	48,8%
	2º	Recuento	22	19	41	
		% del total	27,5%	23,8%	51,2%	
	Total	Recuento	46	34	80	
		% del total	57,5%	42,5%	100,0%	
OTRA CIUDAD DE LA COMUNIDAD AUTONOMA	CURSO	1º	Recuento	5	13	18
			% del total	16,7%	43,3%	60,0%
	2º	Recuento	8	4	12	
		% del total				

		% del total	26,7%	13,3%	40,0%
	Total	Recuento	13	17	30
		% del total	43,3%	56,7%	100,0%
OTRA COMUNIDAD AUTONOMA	CURSO 1º	Recuento	37	37	74
		% del total	25,7%	25,7%	51,4%
	CURSO 2º	Recuento	31	39	70
		% del total	21,5%	27,1%	48,6%
Total	Recuento	68	76	144	
		% del total	47,2%	52,8%	100,0%
OTRO PAIS	CURSO 1º	Recuento	4		4
		% del total	66,7%		66,7%
	CURSO 2º	Recuento		2	2
		% del total		33,3%	33,3%
Total	Recuento	4	2	6	
		% del total	66,7%	33,3%	100,0%

6.3.1.5. Curso – Grado- Estudio/Trabajo

Sólo dos alumnos no han respondido a este ítem, lo que implica un 0.47% de total de la muestra, que se distribuyen en ambos Grados, si bien sólo son de 2º curso.

Es importante y funcional, analizar las categorías **si** trabajo y con/sin contrato, puesto que de los 73 alumnos que trabajan [17.3%], sólo el 9.95% explicita que lo hace con contrato y un 3.32% no aporta datos sobre su contratación.

Los porcentajes y puntuaciones directas más altas, son relativas a los alumnos de 1º curso de ambos grados de maestro, siendo superior el de Primaria, puesto que el porcentaje de alumnos, así mismo es mayor.

CURSO * GRADO * ESTUDIO - TRABAJO

ESTUDIO TRABAJO				GRADO		Total
				PRIMARIA	INFANTIL	
0	CURSO 2º	Recuento	1	1	2	
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%	
	Total	Recuento	1	1	2	
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%	
SI	CURSO 1º	Recuento	5	1	6	
		% del total	35,7%	7,1%	42,9%	
	CURSO 2º	Recuento	2	6	8	
		% del total	14,3%	42,9%	57,1%	
Total	Recuento	7	7	14		
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%	
NO	CURSO 1º	Recuento	104	94	198	
		% del total	30,0%	27,1%	57,1%	
	CURSO 2º	Recuento	71	78	149	
		% del total	20,5%	22,5%	42,9%	
Total	Recuento	175	172	347		

			% del total	50,4%	49,6%	100,0%
CON CONTRATO	CURSO	1º	Recuento	12	3	15
			% del total	28,6%	7,1%	35,7%
	2º	Recuento	16	11	27	
		% del total	38,1%	26,2%	64,3%	
	Total	Recuento	28	14	42	
% del total		66,7%	33,3%	100,0%		
SIN CONTRATO	CURSO	1º	Recuento	8	3	11
			% del total	47,1%	17,6%	64,7%
	2º	Recuento	3	3	6	
		% del total	17,6%	17,6%	35,3%	
	Total	Recuento	11	6	17	
		% del total	64,7%	35,3%	100,0%	

6.3.1.6. Curso – Grado - Repites

De los 5 alumnos que no han respondido al ítem, podemos interpretar que los cuatro de primero de primaria, podrían estar en la categoría de no repetir. Un total aproximadamente de 1.2% de alumnos, de ambos Grados, no aportan datos.

En puntuaciones directas, observamos que es mayor el número de alumnos de Primaria que repite asignaturas [56.5%] que el de Infantil [43.5], lo que supone un 13% de diferencia.

Si nos fijamos en los alumnos de 2º curso de ambos grados, pues es donde pueden aparecer puntuaciones que estimen la variable “repetir curso”, el porcentaje de los alumnos del Grado de Maestro de Educación Primaria es superior en 9.3% puntos.

Si estimamos los porcentajes relativos, es decir, considerando la diferencia del número de personas que contestan al cuestionario en los diferentes Grados, podemos decir que en el caso de no repetir, es un 80.63% de los alumnos del Grado de Maestro de Educación Primaria y, el 84.5% de los alumnos de Educación Infantil.

Por lo tanto independientemente del número de alumnos que compongan el grupo, es mayor el porcentaje de no repetidores en los estudiantes de Grado de Maestro de Educación Infantil.

CURSO * GRADO * REPITES

REPITES				GRADO		Total	
				PRIMARIA	INFANTIL		
0	CURSO	1º	Recuento	4		4	
			% del total	80,0%		80,0%	
		2º	Recuento		1	1	
			% del total		20,0%	20,0%	
	Total			Recuento	4	1	5
				% del total	80,0%	20,0%	100,0%
SI	CURSO	1º	Recuento	5	2	7	
			% del total	7,2%	2,9%	10,1%	
		2º	Recuento	34	28	62	
			% del total	49,3%	40,6%	89,9%	
	Total			Recuento	39	30	69
				% del total	56,5%	43,5%	100,0%
NO	CURSO	1º	Recuento	120	99	219	
			% del total	34,5%	28,4%	62,9%	
		2º	Recuento	59	70	129	
			% del total	17,0%	20,1%	37,1%	
	Total			Recuento	179	169	348
				% del total	51,4%	48,6%	100,0%

6.3.2. SEXO – GRADO - CURSO

Los resultados obtenidos nos muestran que los hombres son el 20.14% de la muestra total, distribuyéndose en mayor proporción en el Grado de Maestro de Educación Primaria [87%] que en el Grado de Maestro de Educación Infantil [13%]. Es destacable que los hombres, aunque en bajo porcentaje, han disminuido en el Grado de Maestro de Educación Infantil, lo que se comprueba al considerar el porcentaje de los alumnos de 2º curso [8.2%].

Al observar los totales surgen diferencias significativas entre hombres y mujeres, en el caso del Grado de Maestro de Educación Primaria, las mujeres casi duplican a los hombres, mientras que en el Grado de Maestro de Educación Infantil son el 94.5% de los alumnos que han respondido al cuestionario,

GRADO * CURSO * SEXO

SEXO				CURSO		Total	
				1º	2º		
HOMBRE	GRADO	PRIMARIA	Recuento	38	36	74	
			% del total	44,7%	42,4%	87,1%	
		INFANTIL	Recuento	4	7	11	
			% del total	4,7%	8,2%	12,9%	
	Total			Recuento	42	43	85
				% del total	49,4%	50,6%	100,0%

MUJER	GRADO	PRIMARIA	Recuento	91	57	148
			% del total	27,0%	16,9%	43,9%
		INFANTIL	Recuento	97	92	189
			% del total	28,8%	27,3%	56,1%
	Total		Recuento	188	149	337
			% del total	55,8%	44,2%	100,0%

En general, se confirman los datos emitidos del curso 2010/11 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes [MECD], que el 61.3% de la mujeres realizan estudios de Grado en Ciencias Sociales y Jurídicas, frente al 38.7% que son hombres.

Si observamos los datos totales, en cada sexo, en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas el 55.7% son mujeres y el 41.4% son hombres durante el curso 2010/2011.

Nuestras estadísticas confirman el mayor nº de mujeres respecto al de hombre, si bien no se alcanzan los porcentajes aportados por el MECD, a la par incluimos datos importantes en lo relativo a diferentes Grados y cursos.

6.3.3. CURSO - GRADO – INTERNET

El uso de las diferentes redes sociales en relación al curso y al grado, es un aspecto interesante desde el punto de vista metodológico y didáctico, así como desde la realidad vivenciada por lo alumnos, decir, dependiendo de si están en 1º o 2º curso y, si son alumnos del grado de Maestro de Educación Primaria o Educación Infantil, podremos encontrar diferencias en el uso de las redes sociales e internet.

Analizamos todas las posibles respuestas, si bien sólo destacamos los que han tenido mayor respuesta como son: Facebook, Tuenti, Skype y Twitter.

6.3.3.1. Curso - Grado - Facebook

Las categorías donde más se posicionan los alumnos [más del 51%], es el uso de Facebook “todos los días de la semana” o “algunos días de la semana”, siendo equiparable en primero y segundo de grado, así como equiparable en relación al Grado de Maestro de Educación Infantil y al de Educación Primaria. El

22.5% de los alumnos **nunca** utiliza esta red social, siendo el mayor porcentaje el correspondiente a los alumnos de primer curso y del grado de primaria.

Es escaso el nº de alumnos, un 1%, que desconocen esta red social o que no han contestado, siendo todos de primer curso y de ambos grados.

CURSO * GRADO * FACEBOOK

FACEBOOK				GRADO		Total
				PRIMARIA	INFANTIL	
NS/NC	CURSO	1º	Recuento	10	1	11
			% del total	41,7%	4,2%	45,8%
	2º	Recuento	7	6	13	
		% del total	29,2%	25,0%	54,2%	
Total	Recuento	17	7	24		
	% del total	70,8%	29,2%	100,0%		
TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	CURSO	1º	Recuento	27	29	56
			% del total	25,2%	27,1%	52,3%
	2º	Recuento	22	29	51	
		% del total	20,6%	27,1%	47,7%	
Total	Recuento	49	58	107		
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%		
ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	CURSO	1º	Recuento	30	31	61
			% del total	27,5%	28,4%	56,0%
	2º	Recuento	25	23	48	
		% del total	22,9%	21,1%	44,0%	
Total	Recuento	55	54	109		
	% del total	50,5%	49,5%	100,0%		
ALGÚN DIA AL MES	CURSO	1º	Recuento	12	10	22
			% del total	31,6%	26,3%	57,9%
	2º	Recuento	6	10	16	
		% del total	15,8%	26,3%	42,1%	
Total	Recuento	18	20	38		
	% del total	47,4%	52,6%	100,0%		
EN RARAS OCASIONES	CURSO	1º	Recuento	17	11	28
			% del total	38,6%	25,0%	63,6%
	2º	Recuento	7	9	16	
		% del total	15,9%	20,5%	36,4%	
Total	Recuento	24	20	44		
	% del total	54,5%	45,5%	100,0%		
NUNCA	CURSO	1º	Recuento	30	17	47
			% del total	31,6%	17,9%	49,5%
	2º	Recuento	26	22	48	
		% del total	27,4%	23,2%	50,5%	
Total	Recuento	56	39	95		
	% del total	58,9%	41,1%	100,0%		
NO LO CONOZCO	CURSO	1º	Recuento	3	2	5
			% del total	60,0%	40,0%	100,0%
	Total	Recuento	3	2	5	
	% del total	60,0%	40,0%	100,0%		

A nivel general, son más los alumnos de 2º de Grado de Maestro de Educación Primaria que han contestado que conocen y utilizan Facebook, respecto a los de 1º curso.

En el Grado de Maestro de Educación Infantil, los porcentajes se igualan o son muy próximos entre los alumnos de 1º y 2º, en las categorías de “todos los días de la semana”, “algún día al mes”, “en raras ocasiones”, “nunca” y “no lo conozco”.

6.3.3.2. Curso - Grado - Tuenti

Destaca como lo más utilizado por los alumnos de ambos cursos y grados, supone casi el 77.5% de los encuestados. Dentro de este porcentaje, es utilizado “todos los días de la semana”, el 52.6% por los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria y 47.4% de los discentes del Grado de Maestro de Educación Infantil.

En las diferentes categorías señaladas, le sigue en orden de mayor porcentaje [11.3%] “algunos días a la semana”, para grupos y grados.

En las respuestas recogidas, desaparece la categoría “no lo conozco”.

TUENTI				GRADO		Total
				PRIMARIA	INFANTIL	
NS/NC	CURSO	1º	Recuento	2	2	4
			% del total	25,0%	25,0%	50,0%
	2º	Recuento	2	2	4	
		% del total	25,0%	25,0%	50,0%	
	Total		Recuento	4	4	8
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	CURSO	1º	Recuento	101	80	181
			% del total	30,9%	24,5%	55,4%
	2º	Recuento	71	75	146	
		% del total	21,7%	22,9%	44,6%	
	Total		Recuento	172	155	327
			% del total	52,6%	47,4%	100,0%
ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	CURSO	1º	Recuento	12	11	23
			% del total	25,0%	22,9%	47,9%
	2º	Recuento	14	11	25	
		% del total	29,2%	22,9%	52,1%	
	Total		Recuento	26	22	48
			% del total	54,2%	45,8%	100,0%
ALGUN DIA AL MES	CURSO	1º	Recuento	1	2	3
			% del total	16,7%	33,3%	50,0%
	2º	Recuento	1	2	3	
		% del total	16,7%	33,3%	50,0%	
	Total		Recuento	2	4	6
			% del total	33,3%	66,7%	100,0%

EN RARAS OCASIONES	CURSO	1º	Recuento	3	0	3
			% del total	42,9%	,0%	42,9%
	2º	Recuento	1	3	4	
			% del total	14,3%	42,9%	57,1%
	Total		Recuento	4	3	7
			% del total	57,1%	42,9%	100,0%
NUNCA	CURSO	1º	Recuento	10	6	16
			% del total	38,5%	23,1%	61,5%
	2º	Recuento	4	6	10	
		% del total	15,4%	23,1%	38,5%	
	Total	Recuento	14	12	26	
		% del total	53,8%	46,2%	100,0%	

6.3.3.3. Curso - Grado – Twiter

Twiter se ha convertido en una red social que ha revolucionado la comunicación entre personas, el ritmo de crecimiento es record, en marzo del 2010 había 50 millones de personas y en febrero del 2011 era de 140 millones, lo que supone un incremento del 280%. Los datos han sido recogidos de su página oficial.

Observamos que el mayor porcentaje [37.4%], está dentro de la categoría “todos los días de las semana”, siendo más utilizado por los alumnos de primero de los grados [60%] que los de segundo y dentro de los grados, no se muestran diferencias significativas.

En orden al porcentaje de respuestas, le sigue la categoría “algunos días de la semana”, situándose en el 27.7%.

En la categoría “no lo conozco”, el porcentaje es ínfimo para los de segundo de grado, destacando la no aparición de respuestas por los alumnos de primero.

CURSO * GRADO * TWITER

TWITER				GRADO		Total
				PRIMARIA	INFANTIL	
NS/NC	CURSO	2º	Recuento	6	10	16
			% del total	37,5%	62,5%	100,0%
	Total	Recuento	6	10	16	
			% del total	37,5%	62,5%	100,0%
TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	CURSO	1º	Recuento	49	46	95
			% del total	31,0%	29,1%	60,1%
	2º	Recuento	30	33	63	
		% del total	19,0%	20,9%	39,9%	
	Total	Recuento	79	79	158	
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%	
ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	CURSO	1º	Recuento	39	49	88
			% del total	33,3%	41,9%	75,2%

		2º	Recuento % del total	15 12,8%	14 12,0%	29 24,8%
	Total		Recuento % del total	54 46,2%	63 53,8%	117 100,0%
ALGUN DIA AL MES	CURSO	1º	Recuento % del total	13 50,0%	3 11,5%	16 61,5%
		2º	Recuento % del total	5 19,2%	5 19,2%	10 38,5%
	Total	Recuento % del total	18 69,2%	8 30,8%	26 100,0%	
EN RARAS OCASIONES	CURSO	1º	Recuento % del total	22 43,1%	1 2,0%	23 45,1%
		2º	Recuento % del total	15 29,4%	13 25,5%	28 54,9%
	Total	Recuento % del total	37 72,5%	14 27,5%	51 100,0%	
NUNCA	CURSO	1º	Recuento % del total	6 11,8%	2 3,9%	8 15,7%
		2º	Recuento % del total	21 41,2%	22 43,1%	43 84,3%
	Total	Recuento % del total	27 52,9%	24 47,1%	51 100,0%	
NO LO CONOZCO	CURSO	2º	Recuento % del total	1 33,3%	2 66,7%	3 100,0%
		Total	Recuento % del total	1 33,3%	2 66,7%	3 100,0%

6.3.3.4. Curso - Grado - Skype

Skype es un medio que permite comunicación gratuita entre usuarios, si consideramos su relación con el curso y grado, los datos nos muestran que las respuestas de los alumnos se reparten de manera diferentes, sin ser porcentajes excesivamente altos, en el recuento los datos nos muestran que el uso es:

- Todos los días de la semana, próximo al 5% [4.98]
- Algunos días de la semana, 14.45%
- Algún día al mes, 17%
- Raras ocasiones, aproximadamente el 20% [19.90%]
- Nunca, valor más alto, 28.20%
- No lo conozco, 7.82%

CURSO * GRADO * SKYPE

SKYPE				GRADO		Total
				PRIMARIA	INFANTIL	
NS/NC	CURSO	1º	Recuento % del total	7 21,9%	5 15,6%	12 37,5%
		2º	Recuento % del total	9 28,1%	11 34,4%	20 62,5%
Total			Recuento % del total	16 50,0%	16 50,0%	32 100,0%

TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	CURSO	1º	Recuento	4	3	7
			% del total	19,0%	14,3%	33,3%
	2º	Recuento	6	8	14	
			% del total	28,6%	38,1%	66,7%
	Total		Recuento	10	11	21
			% del total	47,6%	52,4%	100,0%
ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	CURSO	1º	Recuento	24	17	41
			% del total	39,3%	27,9%	67,2%
	2º	Recuento	6	14	20	
			% del total	9,8%	23,0%	32,8%
	Total		Recuento	30	31	61
			% del total	49,2%	50,8%	100,0%
ALGUN DIA AL MES	CURSO	1º	Recuento	23	17	40
			% del total	31,9%	23,6%	55,6%
	2º	Recuento	18	14	32	
			% del total	25,0%	19,4%	44,4%
	Total		Recuento	41	31	72
			% del total	56,9%	43,1%	100,0%
EN RARAS OCASIONES	CURSO	1º	Recuento	23	16	39
			% del total	27,4%	19,0%	46,4%
	2º	Recuento	20	25	45	
			% del total	23,8%	29,8%	53,6%
	Total		Recuento	43	41	84
			% del total	51,2%	48,8%	100,0%
NUNCA	CURSO	1º	Recuento	36	33	69
			% del total	30,3%	27,7%	58,0%
	2º	Recuento	28	22	50	
			% del total	23,5%	18,5%	42,0%
	Total		Recuento	64	55	119
			% del total	53,8%	46,2%	100,0%
NO LO CONOZCO	CURSO	1º	Recuento	12	10	22
			% del total	36,4%	30,3%	66,7%
	2º	Recuento	6	5	11	
			% del total	18,2%	15,2%	33,3%
	Total		Recuento	18	15	33
			% del total	54,5%	45,5%	100,0%

6.3.4. CURSO - GRADO - DIMENSIONES

Es importante destacar los porcentajes que ponen en relación las variables curso, grado y los ítems que representan a cada dimensión.

En este apartado vamos a ver las puntuaciones de los alumnos de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, en relación con las Dimensiones que nos miden las expectativas y atribuciones.

6.3.4.1. Curso – Grado – Dimensión de Autoconcepto

En esta dimensión las preguntas del cuestionario están relacionadas con los conceptos generados hacia los resultados del rendimiento académico y su relación con la forma de estudio, el reconocimiento por parte de la familia y amigos, la cantidad y calidad de las notas.

GRADO * V14 * CURSO
V14: Espero tener buenos resultados de evaluación, por lo que estudio mucho.

CURSO			V14					Total	
			TD	D	I	A	T A		
1º GRADO	PRIMARIA	Recuento		0	18	88	23	129	
		% del total		,0%	7,8%	38,3%	10,0%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento		1	11	57	32	101	
		% del total		,4%	4,8%	24,8%	13,9%	43,9%	
	Total		Recuento		1	29	145	55	230
			% del total		,4%	12,6%	63,0%	23,9%	100,0%
2º GRADO	PRIMARIA	Recuento	1	4	11	65	12	93	
		% del total	,5%	2,1%	5,7%	33,9%	6,3%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento	0	0	11	59	29	99	
		% del total	,0%	,0%	5,7%	30,7%	15,1%	51,6%	
	Total		Recuento	1	4	22	124	41	192
			% del total	,5%	2,1%	11,5%	64,6%	21,4%	100,0%

Los porcentajes más altos de los alumnos, nos los proporcionan los de primero del Grado de Maestro de Primaria que, están de acuerdo en que esperan obtener mejores resultados que los de segundo de su grado y, los estudiantes de 2º curso del Grado de Infantil tienen mayor porcentaje que los de Primaria en global, destacando las puntuaciones en la categoría “totalmente de acuerdo”.

Al preguntar a los alumnos por la creencia de que su rendimiento sea mejor que el de sus amigos, las respuestas se sitúan en la categoría central [58.7% y 55.7%], bien por ser algo que no lo hayan considerado o pensado, o bien por ser la categoría “indiferente” un recurso ante la no respuesta.

GRADO * V27 * CURSO
V27: Espero sacar mejores notas que mis amigos.

CURSO				V27					Total
				TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento	12	10	77	22	8	129	
		% del total	5,2%	4,3%	33,5%	9,6%	3,5%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	10	7	58	17	9	101	
		% del total	4,3%	3,0%	25,2%	7,4%	3,9%	43,9%	
	Total		Recuento	22	17	135	39	17	230
			% del total	9,6%	7,4%	58,7%	17,0%	7,4%	100,0%
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento	4	6	52	15	16	93	
		% del total	2,1%	3,1%	27,1%	7,8%	8,3%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento	17	7	55	16	4	99	
		% del total	8,9%	3,6%	28,6%	8,3%	2,1%	51,6%	
	Total		Recuento	21	13	107	31	20	192
			% del total	10,9%	6,8%	55,7%	16,1%	10,4%	100,0%

Todos los estudiantes que han participado en la investigación responden, con mayor porcentaje, que están “de acuerdo” en la forma de estudiar para los exámenes, en los alumnos de 1º curso es un 41.7% y en 2º curso es el 33.9%.

Es destacable que los alumnos de 2º curso del Grado de Maestro de Educación Infantil, presentan un porcentaje superior en la categoría “indiferente”, superior al porcentaje de alumnos de 2º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria en la categoría “de acuerdo”.

Solo 2 alumnos [0.47%] del total no responden al ítem.

GRADO * V36 * CURSO

V36: Para tener el mejor resultado en los exámenes, estudio según la manera de evaluar de cada profesor.

CURSO				V36					Total	
				NS/NC	TD	D	I	A		TA
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento		5	10	31	54	29	129	
		% del total		2,2%	4,3%	13,5%	23,5%	12,6%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	2	3	5	30	42	19	101	
		% del total	,9%	1,3%	2,2%	13,0%	18,3%	8,3%	43,9%	
	Total		Recuento	2	8	15	61	96	48	230
			% del total	,9%	3,5%	6,5%	26,5%	41,7%	20,9%	100,0%
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento		9	10	18	31	25	93	
		% del total		4,7%	5,2%	9,4%	16,1%	13,0%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento		7	10	32	34	16	99	
		% del total		3,6%	5,2%	16,7%	17,7%	8,3%	51,6%	
	Total		Recuento		16	20	50	65	41	192
			% del total		8,3%	10,4%	26,0%	33,9%	21,4%	100,0%

GRADO * V39 * CURSO

V39: Espero la felicitación de mi familia y mis amigos ante los buenos resultados obtenidos.

CURSO				V39						Total
				NS/NC	TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento		2	3	24	42	58	129	
		% del total		,9%	1,3%	10,4%	18,3%	25,2%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	1	0	0	8	37	55	101	
		% del total	,4%	,0%	,0%	3,5%	16,1%	23,9%	43,9%	
	Total		Recuento	1	2	3	32	79	113	230
			% del total	,4%	,9%	1,3%	13,9%	34,3%	49,1%	100,0%
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento		2	4	21	32	34	93	
		% del total		1,0%	2,1%	10,9%	16,7%	17,7%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento		3	2	21	28	45	99	
		% del total		1,6%	1,0%	10,9%	14,6%	23,4%	51,6%	
	Total		Recuento		5	6	42	60	79	192
			% del total		2,6%	3,1%	21,9%	31,3%	41,1%	100,0%

Considerando las respuestas positivas de los alumnos, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, los mayores porcentajes de sitúan en los alumnos de primero de Grado [25.2% y 23.9%] y, dentro de los grados, es mayor en el de Maestro de Educación Primaria.

Destaca el 23.4% de alumnos de 2º curso de Grado de Maestro de Educación infantil que han respondido estar “totalmente de acuerdo”. Así mismo sólo un estudiante no ha respondido al ítem [0.24%].

6.3.4.2. Atribución causal interna

Son dos ítems los que hemos seleccionado para observar la atribución causal interna y que integran aspectos relativos al esfuerzo y dedicación, así como a la capacidad personal e inteligencia, ambos relacionados con el éxito académico.

En los dos ítems, los alumnos realizan atribuciones positivas a estas variables, siendo en el caso de los alumnos de 2º curso de grado, en el que los porcentajes son similares, respondiendo “de acuerdo”, el 25%, y los alumnos de 1º curso de Grado de Educación Infantil, manifiestan estar “totalmente de acuerdo” con un [23%] el hecho de atribuir su éxito académico al esmero, dedicación y esfuerzo al realizar un buen trabajo.

GRADO * V29 * CURSO

V29: Creo que mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación, así como al esmero por realizar un buen trabajo.

CURSO				V29				Total
				D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento	2	6	74	47	129	
		% del total	,9%	2,6%	32,2%	20,4%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	1	6	41	53	101	
		% del total	,4%	2,6%	17,8%	23,0%	43,9%	
	Total	Recuento	3	12	115	100	230	
		% del total	1,3%	5,2%	50,0%	43,5%	100,0%	
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento	4	7	48	34	93	
		% del total	2,1%	3,6%	25,0%	17,7%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento	1	9	49	40	99	
		% del total	,5%	4,7%	25,5%	20,8%	51,6%	
	Total	Recuento	5	16	97	74	192	
		% del total	2,6%	8,3%	50,5%	38,5%	100,0%	

La atribución del éxito, en los estudios, a la capacidad personal e inteligencia está considerada como positiva [de acuerdo], por los alumnos de 2º de ambos grados en un 24% y son los estudiantes de 1º del Grado de Primaria los que con un 28.7% aportan el mayor porcentaje en esta categoría.

Sólo un alumno, del total de estudiantes que han participado en la investigación, de 2º curso de Grado de Maestro de Educación Infantil [0.24%], no ha contestado al ítem.

Las puntuaciones directas de alumnos que están “en desacuerdo” es equivalente para ambos grados y en los dos cursos que participan.

Las diferencias son más evidentes entre los alumnos de primero, puesto que hay aproximadamente 8 puntos porcentuales, en la categoría “de acuerdo”, entre los estudiantes de Primaria y los del Grado de Maestro de Educación Infantil.

Los porcentajes se igualan en los alumnos de 2º curso para con mayor aporte porcentual.

GRADO * V31 * CURSO

V31: Considero que mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal e inteligencia.

CURSO				V31					Total
				NS/NC	TD	D	I	A	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento			8	35	66	20	129
		% del total			3,5%	15,2%	28,7%	8,7%	56,1%
	INFANTIL	Recuento		3	8	34	48	8	101
		% del total		1,3%	3,5%	14,8%	20,9%	3,5%	43,9%

Total	Recuento		3	16	69	114	28	230
	% del total		1,3%	7,0%	30,0%	49,6%	12,2%	100,0%
2º GRADO PRIMARIA	Recuento			8	20	46	19	93
	% del total			4,2%	10,4%	24,0%	9,9%	48,4%
INFANTIL	Recuento	1		9	29	46	14	99
	% del total	,5%		4,7%	15,1%	24,0%	7,3%	51,6%
Total	Recuento	1		17	49	92	33	192
	% del total	,5%		8,9%	25,5%	47,9%	17,2%	100,0%

6.3.4.3. Atribución causal externa

En la dimensión de atribución causal, podemos establecer un subconstructo relativo a aspectos externos como pueden ser: suerte, asistencia a clase, tipo de examen, etc.

Respecto a las preguntas tipo test de respuesta si/no o V/F, los datos nos muestran que los alumnos, en la medida que tienen más experiencia en el contexto Universitario, es decir los de 2º curso, se decantan por respuestas con “indiferencia” [14.6% y 13.0%] o sólo están “de acuerdo” [16.7% y 18.2%].

Las respuestas de los alumnos que cursan los primeros cursos de grado se sitúan en las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en porcentajes superiores al 16% en puntuaciones parciales y en totales [33.5% y 37.8%] respectivamente.

GRADO * V18 * CURSO

V18: Con los exámenes tipo test de respuesta SI/NO, espero tener los mejores resultados.

CURSO	V18					Total	
	TD	D	I	A	TA		
1º GRADO PRIMARIA	Recuento	2	13	32	40	42	129
	% del total	,9%	5,7%	13,9%	17,4%	18,3%	56,1%
INFANTIL	Recuento		6	13	37	45	101
	% del total		2,6%	5,7%	16,1%	19,6%	43,9%
Total	Recuento	2	19	45	77	87	230
	% del total	,9%	8,3%	19,6%	33,5%	37,8%	100,0%
2º GRADO PRIMARIA	Recuento	1	17	28	32	15	93
	% del total	,5%	8,9%	14,6%	16,7%	7,8%	48,4%
INFANTIL	Recuento	3	4	25	35	32	99
	% del total	1,6%	2,1%	13,0%	18,2%	16,7%	51,6%
Total	Recuento	4	21	53	67	47	192
	% del total	2,1%	10,9%	27,6%	34,9%	24,5%	100,0%

GRADO * V19 * CURSO

V19: Con los exámenes tipo test de respuesta múltiple (3 respuestas o más), espero tener los mejores resultados.

CURSO				V19						Total
				NS/NC	TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento		15	38	29	24	23	129	
		% del total		6,5%	16,5%	12,6%	10,4%	10,0%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	1	10	10	21	36	23	101	
		% del total	,4%	4,3%	4,3%	9,1%	15,7%	10,0%	43,9%	
	Total	Recuento	1	25	48	50	60	46	230	
		% del total	,4%	10,9%	20,9%	21,7%	26,1%	20,0%	100,0%	
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento		9	23	30	22	9	93	
		% del total		4,7%	12,0%	15,6%	11,5%	4,7%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento		4	11	32	31	21	99	
		% del total		2,1%	5,7%	16,7%	16,1%	10,9%	51,6%	
	Total	Recuento		13	34	62	53	30	192	
		% del total		6,8%	17,7%	32,3%	27,6%	15,6%	100,0%	

Los alumnos del primer curso del grado de Maestro de Primaria consideran o están “en desacuerdo”, en un [16.5 %], en que las pruebas de evaluación tipo test de respuesta múltiple les va proporcionar mejores notas; los de segundo curso de los grados, muestran indiferencia un [15.6%], siendo ambos los mayores porcentajes. En el caso de los alumnos que cursan el Grado de Maestro de Educación Infantil muestran “de acuerdo”, en porcentajes similares, en ambos cursos.

Es importante que, el factor o variable experiencia previa, en los diferentes tipos de pruebas de evaluación, se estime como aspecto influyente en las atribuciones que realiza el alumno.

GRADO * V20 * CURSO

V20: En el examen de preguntas abiertas (tipo ensayo, temas, etc.) obtengo las mayores notas.

CURSO				V20						Total
				NS/NC	TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento		4	27	53	39	6	129	
		% del total		1,7%	11,7%	23,0%	17,0%	2,6%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	1	7	28	38	19	8	101	
		% del total	,4%	3,0%	12,2%	16,5%	8,3%	3,5%	43,9%	
	Total	Recuento	1	11	55	91	58	14	230	
		% del total	,4%	4,8%	23,9%	39,6%	25,2%	6,1%	100,0%	
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento		4	20	41	23	5	93	
		% del total		2,1%	10,4%	21,4%	12,0%	2,6%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento		8	19	42	27	3	99	
		% del total		4,2%	9,9%	21,9%	14,1%	1,6%	51,6%	
	Total	Recuento		12	39	83	50	8	192	
		% del total		6,3%	20,3%	43,2%	26,0%	4,2%	100,0%	

La categoría “indiferente” es elegida por la mayoría de los alumnos de los diferentes cursos, en cómputos globales cerca del 40% para los alumnos de 1º de grado y supera el 43% para los de 2º curso. El porcentaje más alto, de esta categoría, lo tienen los alumnos de 1º de Grado de Educación Primaria [23%], esto nos puede hacer reflexionar por la novedad en muchos aspectos, en el contexto universitario, respecto a la Educación Secundaria, de la que en su mayoría proceden y son recientes sus experiencias.

GRADO * V21 * CURSO

V21: En el examen de preguntas cortas (explicaciones breves) obtengo las mejores notas.

CURSO				V21					Total
				TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento	2	13	44	60	10	129	
		% del total	,9%	5,7%	19,1%	26,1%	4,3%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	6	15	40	37	3	101	
		% del total	2,6%	6,5%	17,4%	16,1%	1,3%	43,9%	
	Total		Recuento	8	28	84	97	13	230
			% del total	3,5%	12,2%	36,5%	42,2%	5,7%	100,0%
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento	1	8	30	47	7	93	
		% del total	,5%	4,2%	15,6%	24,5%	3,6%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento	3	17	36	35	8	99	
		% del total	1,6%	8,9%	18,8%	18,2%	4,2%	51,6%	
	Total		Recuento	4	25	66	82	15	192
			% del total	2,1%	13,0%	34,4%	42,7%	7,8%	100,0%

Observamos que los resultados del cuestionario de los alumnos a la variable relacionada con el tipo de examen de preguntas cortas, se produce una diferencia entre los porcentajes de los alumnos del Grado de Maestro de Primaria respecto a los del grado de Maestro de Educación Infantil, los porcentajes de los primeros se sitúan en la categoría “de acuerdo” [26.1% y 24.5%], mientras que para los segundos, los del Grado de Educación Infantil, las diferencias en los cursos son pequeñas entre las categorías “indiferente” y “de acuerdo” .

En general, más del 42% de los alumnos en ambos cursos optan por la categoría “de acuerdo”, al considerar que puede influir las preguntas cortas en un examen en sus resultados académicos.

La categoría “indiferente” es la más señalada en los exámenes de preguntas cortas, cuando se pregunta por lo que los alumnos atribuyen a la hora de tener mejores resultados. Destacamos las puntuaciones globales siendo en primero 46.5% y 37.5% de ambos grados.

GRADO * V22 * CURSO

V22: El examen de preguntas cerradas (definiciones, conceptos, etc.) es el que me proporciona mayores resultados.

CURSO				V22					Total
				TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento	5	21	61	32	10	129	
		% del total	2,2%	9,1%	26,5%	13,9%	4,3%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	11	20	46	20	4	101	
		% del total	4,8%	8,7%	20,0%	8,7%	1,7%	43,9%	
	Total	Recuento	16	41	107	52	14	230	
		% del total	7,0%	17,8%	46,5%	22,6%	6,1%	100,0%	
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento	3	13	36	37	4	93	
		% del total	1,6%	6,8%	18,8%	19,3%	2,1%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento	5	19	36	30	9	99	
		% del total	2,6%	9,9%	18,8%	15,6%	4,7%	51,6%	
	Total	Recuento	8	32	72	67	13	192	
		% del total	4,2%	16,7%	37,5%	34,9%	6,8%	100,0%	

Los dos siguientes ítems, hacen referencia a la realización de exámenes escritos sin y con material y los mejores resultados académicos. Los resultados nos permiten intuir que la categoría de respuesta “indiferente” elegida con mayor porcentaje en los dos Grados y en ambos cursos, está condicionada por la experiencia del alumno, como es el caso del ítem v24 en el que se utiliza material muy preciso [50.4% y 50.5%], y en lo relativo al ítem v23 en el que se pregunta por los exámenes sin material de apoyo, es probable que la comprensión del propio ítem produzca que la mayor parte de los estudiantes tengan una respuesta central [indiferente].

GRADO * V23 * CURSO

V23: Los exámenes escritos, sin material alguno sobre la mesa, me posibilitan las mejores notas.

CURSO				V23					Total
				TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento	12	16	65	28	8	129	
		% del total	5,2%	7,0%	28,3%	12,2%	3,5%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	12	24	45	17	3	101	
		% del total	5,2%	10,4%	19,6%	7,4%	1,3%	43,9%	
	Total	Recuento	24	40	110	45	11	230	
		% del total	10,4%	17,4%	47,8%	19,6%	4,8%	100,0%	
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento	8	12	49	16	8	93	
		% del total	4,2%	6,3%	25,5%	8,3%	4,2%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento	9	33	36	16	5	99	
		% del total	4,7%	17,2%	18,8%	8,3%	2,6%	51,6%	
	Total	Recuento	17	45	85	32	13	192	
		% del total	8,9%	23,4%	44,3%	16,7%	6,8%	100,0%	

Considerar si los buenos resultados académicos, tienen que ver con los exámenes escritos con material específico, nos proporciona datos en los que los alumnos de 2º curso de Grado de Educación Infantil, tienen diferencias importantes en las puntuaciones directas y, por lo tanto en los datos que se diferencian de los del Grado de Primaria en 8 puntos porcentuales.

GRADO * V24 * CURSO

V24: Con los exámenes escritos, con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,), considero que tengo buenos resultados.

CURSO				V24					Total	
				TD	D	I	A	TA		
1º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	3	10	59	48	9	129	
			% del total	1,3%	4,3%	25,7%	20,9%	3,9%	56,1%	
		INFANTIL	Recuento	4	9	57	28	3	101	
			% del total	1,7%	3,9%	24,8%	12,2%	1,3%	43,9%	
	Total			Recuento	7	19	116	76	12	230
				% del total	3,0%	8,3%	50,4%	33,0%	5,2%	100,0%
2º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	1	7	56	28	1	93	
			% del total	,5%	3,6%	29,2%	14,6%	,5%	48,4%	
		INFANTIL	Recuento	3	13	41	35	7	99	
			% del total	1,6%	6,8%	21,4%	18,2%	3,6%	51,6%	
	Total			Recuento	4	20	97	63	8	192
				% del total	2,1%	10,4%	50,5%	32,8%	4,2%	100,0%

La experiencia previa, en este caso escasa, promueve los posicionamientos de los alumnos, con porcentajes repartidos, equitativamente entre las categorías que van desde “indiferente” a “totalmente de acuerdo”.

Si nos detenemos en los estudiantes de 2º curso de ambos grados, por ser los más experimentados, los del Grado de Maestro de Educación Primaria se sitúan con mayor porcentaje [19.3%] en la indiferencia, mientras que los alumnos del mismo curso del Grado de Maestro de Educación Infantil, proporcionan el 31.2% de respuestas positivas equitativas en las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

GRADO * V25 * CURSO

V25: Considero que obtengo las mejores notas con los exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.

CURSO				V25					Total	
				TD	D	I	A	TA		
1º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	4	12	38	35	40	129	
			% del total	1,7%	5,2%	16,5%	15,2%	17,4%	56,1%	
		INFANTIL	Recuento	3	4	36	26	32	101	
			% del total	1,3%	1,7%	15,7%	11,3%	13,9%	43,9%	
	Total			Recuento	7	16	74	61	72	230
				% del total	3,0%	7,0%	32,2%	26,5%	31,3%	100,0%
2º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	5	8	37	19	24	93	
			% del total	2,6%	4,2%	19,3%	9,9%	12,5%	48,4%	

	INFANTIL	Recuento	1	12	26	30	30	99
		% del total	,5%	6,3%	13,5%	15,6%	15,6%	51,6%
Total		Recuento	6	20	63	49	54	192
		% del total	3,1%	10,4%	32,8%	25,5%	28,1%	100,0%

El factor suerte, tan aludido en lo relativo a los resultados académicos, nos da porcentajes totales en “totalmente de acuerdo” para 1º curso de ambos grados del 44.8% y en 2º curso del 35.4%, siendo los mayores aportados por las respuestas de los alumnos.

GRADO * V33 * CURSO

V33: Espero que la suerte me acompañe en las pruebas de evaluación.

CURSO				V33					Total
				TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento	7	5	30	32	55	129	
		% del total	3,0%	2,2%	13,0%	13,9%	23,9%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	2	3	13	35	48	101	
		% del total	,9%	1,3%	5,7%	15,2%	20,9%	43,9%	
	Total		Recuento	9	8	43	67	103	230
			% del total	3,9%	3,5%	18,7%	29,1%	44,8%	100,0%
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento	1	9	29	23	31	93	
		% del total	,5%	4,7%	15,1%	12,0%	16,1%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento	3	6	22	31	37	99	
		% del total	1,6%	3,1%	11,5%	16,1%	19,3%	51,6%	
	Total		Recuento	4	15	51	54	68	192
			% del total	2,1%	7,8%	26,6%	28,1%	35,4%	100,0%

Sólo un 15.1% de los alumnos de 2º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, muestra su indiferencia, al considerar la suerte como factor que influye en el rendimiento académico.

En general, la mayor parte de los alumnos de 1º curso de ambos grados de Maestro están “totalmente de acuerdo” [44.8%], este porcentaje disminuye en los alumnos de 2º curso [35.4%].

Una vez más, el porcentaje es mayor en los alumnos de 1º curso de Maestro de Educación Primaria y en los de 2º curso de Maestro de Educación Infantil.

Al relacionar la asistencia a clase con el proceso de aprendizaje y, por consecuencia, el rendimiento académico, los alumnos de primer curso de ambos grados, afirma en un 41.3% estar “de acuerdo”, mientras que los estudiantes más experimentados, los de 2º curso, consideran estar “totalmente de acuerdo” en que al aprender mejor se sacan mejores notas.

GRADO * V37 * CURSO
V37: Creo que la asistencia a clase me permite aprender mejor las materias y sacar mejores notas.

CURSO				V37						Total
				NS/NC	TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento		4	3	14	57	51	129	
		% del total		1,7%	1,3%	6,1%	24,8%	22,2%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento		5	3	19	38	36	101	
		% del total		2,2%	1,3%	8,3%	16,5%	15,7%	43,9%	
	Total	Recuento		9	6	33	95	87	230	
		% del total		3,9%	2,6%	14,3%	41,3%	37,8%	100,0%	
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento	1	6	6	11	37	32	93	
		% del total	,5%	3,1%	3,1%	5,7%	19,3%	16,7%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento		1	6	24	28	40	99	
		% del total		,5%	3,1%	12,5%	14,6%	20,8%	51,6%	
	Total	Recuento	1	7	12	35	65	72	192	
		% del total	,5%	3,6%	6,3%	18,2%	33,9%	37,5%	100,0%	

6.3.4.4. Actitud ante la evaluación

A la hora de analizar el subconstructo relacionado con la actitud que manifiesta el alumno hacia ciertos aspectos de su evaluación, son siete las variables que consideramos.

Los estudiantes de primero de Grado responden estar “totalmente de acuerdo” con un porcentaje próximo al 74% [73.9%] y, en el caso de alumnos de 2º curso está próximo al 70% [69.8%] en el ítem que hace referencia estar de acuerdo en que se tengan en cuenta los trabajos y exámenes a lo largo del semestre.

Resaltamos diferencias entre grupos y Grados, es decir, dentro de esta categoría es mayor el porcentaje en los alumnos de 1º curso de de Grado de Maestro de Educación Primaria [40%] y, en de 2º curso, son los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil los que porcentualmente están por encima [38%].

GRADO * V15 * CURSO
V15: En la evaluación, espero se tengan en cuenta, los trabajos y exámenes realizados a lo largo del semestre

CURSO				V15					Total
				T D	D	I	A	T A	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento	1		1	35	92	129	
		% del total	,4%		,4%	15,2%	40,0%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	0		1	22	78	101	
		% del total	,0%		,4%	9,6%	33,9%	43,9%	

Total			Recuento	1	2	57	170	230
			% del total	,4%	,9%	24,8%	73,9%	100,0%
2º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	0	1	31	61	93
			% del total	,0%	,5%	16,1%	31,8%	48,4%
	INFANTIL	Recuento	1	3	22	73	99	
		% del total	,5%	1,6%	11,5%	38,0%	51,6%	
Total			Recuento	1	4	53	134	192
			% del total	,5%	2,1%	27,6%	69,8%	100,0%

El 63.9% de los alumnos de primer curso, responde estar “totalmente de acuerdo” en que los profesores apliquen los porcentajes que se fijan en las guías de cada asignatura, se diferencian cerca de cuatro puntos porcentuales [33.9% y 30%], estando por encima los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria, respecto a los de Educación Infantil.

En el caso de los alumnos de 2º curso, son los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil los que muestran más de cinco puntos de diferencia porcentual respecto a sus compañeros de Educación Primaria [32.8% y 27.6].

Hemos de señalar que no hay alumno alguno que esté “totalmente en desacuerdo” con que el profesor aplique los criterios prefijados en las guías de las materias.

GRADO * V16 * CURSO

V16: Espero que los profesores apliquen los porcentajes, fijados en las guías, sobre participación, trabajos, exámenes, etc.

CURSO				V16				Total
				D	I	A	TA	
1º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	1	9	41	78	129
			% del total	,4%	3,9%	17,8%	33,9%	56,1%
	INFANTIL	Recuento	2	1	29	69	101	
		% del total	,9%	,4%	12,6%	30,0%	43,9%	
Total			Recuento	3	10	70	147	230
			% del total	1,3%	4,3%	30,4%	63,9%	100,0%
2º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	2	3	35	53	93
			% del total	1,0%	1,6%	18,2%	27,6%	48,4%
	INFANTIL	Recuento	1	3	32	63	99	
		% del total	,5%	1,6%	16,7%	32,8%	51,6%	
Total			Recuento	3	6	67	116	192
			% del total	1,6%	3,1%	34,9%	60,4%	100,0%

Los alumnos que estudian los diferentes Grados que participan en la investigación muestran porcentajes bastantes próximos en estar “totalmente de acuerdo” en que los profesores apliquen los porcentajes que se fijan en las guías

docentes. Destacar que no hay respuestas en la categoría de totalmente en desacuerdo.

Los porcentajes aportados por los datos en relación a la nota final y el progreso realizado en los trabajos, las puntuaciones de 1º del Grado de maestro de Educación Primaria y de 2º del Grado de Maestro de Educación Infantil, siendo los datos muy similares en la categoría de “totalmente de acuerdo” (TA). Mientras que en el Grado de Primaria desciende el porcentaje [32.2% y 26.6%], en el Grado de Maestro de Infantil se incrementa [28.3% y 33.9%], en el primer caso un 6% y en el segundo un 5%.

GRADO * V17 * CURSO

V17: A la hora de poner la nota final, espero que se tenga en cuenta el progreso que hubo en la realización de los trabajos o/y exámenes.

CURSO				V17				Total
				D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento	1	8	46	74	129	
		% del total	,4%	3,5%	20,0%	32,2%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	1	6	29	65	101	
		% del total	,4%	2,6%	12,6%	28,3%	43,9%	
	Total	Recuento	2	14	75	139	230	
		% del total	,9%	6,1%	32,6%	60,4%	100,0%	
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento	1	1	40	51	93	
		% del total	,5%	,5%	20,8%	26,6%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento	6	7	21	65	99	
		% del total	3,1%	3,6%	10,9%	33,9%	51,6%	
	Total	Recuento	7	8	61	116	192	
		% del total	3,6%	4,2%	31,8%	60,4%	100,0%	

Las fechas de las pruebas de evaluación, no sólo son las de los exámenes, que se publican en la página web de la Universidad de Burgos [www.ubu.es], sino que es importante considerar la evaluación continua, por lo que hay diferentes días a los largo de semestre en los que hay que presentar trabajos, exposiciones, etc.

“Totalmente de acuerdo” es la categoría que, en mayor porcentaje, es elegida por los alumnos de los dos grados, cuyos porcentajes son equivalentes, por lo que podemos decir que entorno al 78% de los estudiantes de Grado de Maestro de Educación infantil y Primaria consideran que se anuncian las fechas de las pruebas de evaluación con la suficiente antelación.

En los datos obtenidos de las respuestas de los alumnos, queremos destacar que mientras que en el Grado de Maestro de Educación Primaria, en la medida que se incrementa el curso, baja el porcentaje en la categoría más seleccionada [42.6% y 34.9%] con una diferencia de 7.7%, en el caso del Grado de Maestro de

Educación Infantil se incrementan las puntuaciones porcentuales en 8.1% [35.7% y 43.8%], los que nos lleva a comentar que la experiencia [1º y 2º curso] no sólo es un factor que incluye para la organización del estudio.

GRADO * V26 * CURSO

V26: Espero que las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncien con suficiente tiempo de antelación.

CURSO				V26				Total
				D	I	A	TA	
1º	GRADO	PRIMARIA	Recuento		3	28	98	129
			% del total		1,3%	12,2%	42,6%	56,1%
	INFANTIL	Recuento		3	16	82	101	
		% del total		1,3%	7,0%	35,7%	43,9%	
	Total	Recuento		6	44	180	230	
		% del total		2,6%	19,1%	78,3%	100,0%	
2º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	2	4	20	67	93
			% del total	1,0%	2,1%	10,4%	34,9%	48,4%
	INFANTIL	Recuento		4	11	84	99	
		% del total		2,1%	5,7%	43,8%	51,6%	
	Total	Recuento	2	8	31	151	192	
		% del total	1,0%	4,2%	16,1%	78,6%	100,0%	

En la organización de los estudios universitarios de Grado, hay varios días entre las diferentes convocatorias de las asignaturas en un mismo semestre, considerando los comentarios “entre pasillos de los alumnos”, se ha estimado conveniente, ya que está implícito que, durante ese tiempo, reciben los resultados de las materias que han estado cursando y que se mantiene

GRADO * V28 * CURSO

V28: Los días de “descanso” que se dejan entre las diferentes pruebas de evaluación, siempre espero que sean suficientes.

CURSO				V28					Total
				TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	4	4	11	60	50	129
			% del total	1,7%	1,7%	4,8%	26,1%	21,7%	56,1%
	INFANTIL	Recuento		2	8	39	52	101	
		% del total		,9%	3,5%	17,0%	22,6%	43,9%	
	Total	Recuento	4	6	19	99	102	230	
		% del total	1,7%	2,6%	8,3%	43,0%	44,3%	100,0%	
2º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	1	8	12	39	33	93
			% del total	,5%	4,2%	6,3%	20,3%	17,2%	48,4%
	INFANTIL	Recuento	3	5	9	30	52	99	
		% del total	1,6%	2,6%	4,7%	15,6%	27,1%	51,6%	
	Total	Recuento	4	13	21	69	85	192	
		% del total	2,1%	6,8%	10,9%	35,9%	44,3%	100,0%	

Un aspecto importante en relación a la evaluación en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior [EEES] es la evaluación continua de los alumnos, así como la innovación y aplicación de instrumentos y técnicas ajustadas a contexto universitario.

Las puntuaciones porcentuales obtenidas, nos muestran que los estudiantes de 1º curso de Grado, estiman estar “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en un 74.3%, en lo referente a los estudiantes de 2º curso este porcentaje se incrementa [78.6%] en ambas categorías.

Las puntuaciones directas aportan información respecto a los grupos, siendo los alumnos de 1º curso de Grado de Maestro de Educación Primaria, los que estiman estar “de acuerdo” con un 27.8%.

GRADO * V30 * CURSO

V30: Considero importante que se haga la evaluación continua.

CURSO				V30					Total
				TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	2	3	29	64	31	129
			% del total	,9%	1,3%	12,6%	27,8%	13,5%	56,1%
		INFANTIL	Recuento	2	2	21	46	30	101
			% del total	,9%	,9%	9,1%	20,0%	13,0%	43,9%
	Total	Recuento		4	5	50	110	61	230
		% del total		1,7%	2,2%	21,7%	47,8%	26,5%	100,0%
2º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	1	2	17	40	33	93
			% del total	,5%	1,0%	8,9%	20,8%	17,2%	48,4%
		INFANTIL	Recuento	1	3	17	39	39	99
			% del total	,5%	1,6%	8,9%	20,3%	20,3%	51,6%
	Total	Recuento		2	5	34	79	72	192
		% del total		1,0%	2,6%	17,7%	41,1%	37,5%	100,0%

Del 56.1% de los alumnos de primer curso de Grado de Maestro de Educación Primaria, el 46% optan por las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” al considerar la rigurosidad en la evaluación realizada por el profesorado universitario.

Los alumnos de 2º curso de Grado, con un porcentaje del 75%, opinan positivamente [“de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”] en que los docentes universitarios no realicen evaluaciones arbitrarias.

GRADO * V32 * CURSO

V32: Espero que la evaluación se realice de forma rigurosa y no arbitraria.

CURSO				V32					Total
				TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento	1	5	17	56	50	129	
		% del total	,4%	2,2%	7,4%	24,3%	21,7%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	2	4	17	49	29	101	
		% del total	,9%	1,7%	7,4%	21,3%	12,6%	43,9%	
	Total		Recuento	3	9	34	105	79	230
			% del total	1,3%	3,9%	14,8%	45,7%	34,3%	100,0%
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento		3	16	35	39	93	
		% del total		1,6%	8,3%	18,2%	20,3%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento	2	5	22	43	27	99	
		% del total	1,0%	2,6%	11,5%	22,4%	14,1%	51,6%	
	Total		Recuento	2	8	38	78	66	192
			% del total	1,0%	4,2%	19,8%	40,6%	34,4%	100,0%

El 59.6% de los alumnos de primero de los grados y el 56.3% de los de 2º curso, espera que los profesores tengan en cuenta lo trabajado en clase, es decir, estiman la evaluación continua y no sólo una prueba o examen.

GRADO * V34 * CURSO

V34: Espero que los profesores utilicen, para la evaluación, actividades o tareas que han sido trabajadas en clase.

CURSO				V34					Total
				TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento	1	3	7	43	75	129	
		% del total	,4%	1,3%	3,0%	18,7%	32,6%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	0	1	9	29	62	101	
		% del total	,0%	,4%	3,9%	12,6%	27,0%	43,9%	
	Total		Recuento	1	4	16	72	137	230
			% del total	,4%	1,7%	7,0%	31,3%	59,6%	100,0%
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento	1	1	9	33	49	93	
		% del total	,5%	,5%	4,7%	17,2%	25,5%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento	1	0	10	29	59	99	
		% del total	,5%	,0%	5,2%	15,1%	30,7%	51,6%	
	Total		Recuento	2	1	19	62	108	192
			% del total	1,0%	,5%	9,9%	32,3%	56,3%	100,0%

El 73.6% de todos los alumnos manifiestan indiferencia a la hora de tener participación en la decisión de su evaluación, considerando los porcentajes totales de los dos cursos.

Analizando estos porcentajes totales, observamos que no surgen diferencias en las estimaciones de los estudiantes de primer curso entre las categorías “indiferente” y “de acuerdo” [41.3% y 41.7%].

Los resultados porcentuales de los alumnos de 2º curso, muestran un incremento hacia la opción “de acuerdo”, pasando del 32.3% al 41.7%. Este último porcentaje es igual en los dos cursos en la misma categoría de respuesta.

Aspectos como la experiencia como discente universitario, la implicación en el contexto de aprendizaje pueden considerarse como los influyentes en los resultados.

GRADO * V35 * CURSO

V35: Pienso que es posible tener más participación en la decisión de mi evaluación.

CURSO				V35						Total
				NS/NC	TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	0	1	2	52	61	13	129
			% del total	,0%	,4%	,9%	22,6%	26,5%	5,7%	56,1%
		INFANTIL	Recuento	1	0	4	43	35	18	101
			% del total	,4%	,0%	1,7%	18,7%	15,2%	7,8%	43,9%
	Total	Recuento	1	1	6	95	96	31	230	
		% del total	,4%	,4%	2,6%	41,3%	41,7%	13,5%	100,0%	
2º	GRADO	PRIMARIA	Recuento	2	1	6	31	38	15	93
			% del total	1,0%	,5%	3,1%	16,1%	19,8%	7,8%	48,4%
		INFANTIL	Recuento	0	1	8	31	42	17	99
			% del total	,0%	,5%	4,2%	16,1%	21,9%	8,9%	51,6%
	Total	Recuento	2	2	14	62	80	32	192	
		% del total	1,0%	1,0%	7,3%	32,3%	41,7%	16,7%	100,0%	

Es importante señalar la amplitud de las pruebas de evaluación (examen, trabajos, exposiciones, etc.) que el alumno puede revisar las valoraciones que haga el profesor. Habitualmente se ha considerado sólo el examen, por lo que los porcentajes se reparten con pocos puntos diferenciales. En el caso de los alumnos del Grado de Maestro de Educación Primaria, los estudiantes de 1º y 2º curso, manifiestan opiniones entorno a la indiferencia, aunque levemente se incrementa a favor de la categoría “de acuerdo”.

Los alumnos del Grado de Maestro de Educación Infantil se posicionan con mayor porcentaje [31.1%] en la categoría “de acuerdo” y, en el 2º curso, se produce tendencia a valorarlo positivamente puesto que los valores porcentuales se incrementan en 1.5% y 4.2%, al pasar de “indiferente” a “totalmente de acuerdo”.

GRADO * V38 * CURSO

V38: Cuando voy a revisar las pruebas de evaluación, es por ver si se ha equivocado el profesor.

CURSO				V38						Total
				NS/NC	TD	D	I	A	TA	
1º	GRADO PRIMARIA	Recuento		13	29	34	38	15	129	
		% del total		5,7%	12,6%	14,8%	16,5%	6,5%	56,1%	
	INFANTIL	Recuento	1	4	14	38	32	12	101	
		% del total	,4%	1,7%	6,1%	16,5%	13,9%	5,2%	43,9%	
	Total	Recuento	1	17	43	72	70	27	230	
		% del total	,4%	7,4%	18,7%	31,3%	30,4%	11,7%	100,0%	
2º	GRADO PRIMARIA	Recuento		7	22	27	28	9	93	
		% del total		3,6%	11,5%	14,1%	14,6%	4,7%	48,4%	
	INFANTIL	Recuento		10	22	25	33	9	99	
		% del total		5,2%	11,5%	13,0%	17,2%	4,7%	51,6%	
	Total	Recuento		17	44	52	61	18	192	
		% del total		8,9%	22,9%	27,1%	31,8%	9,4%	100,0%	

En este capítulo hemos revisado todos los ítems que forman parte del cuestionario EXPUNI (Anexo E), así como las relaciones entre las dimensiones que, se manifiestan con evidencias objetivas en los resultados aportados por los alumnos que han participado en la investigación.

En el próximo capítulo desarrollamos conclusiones y líneas de mejora, en aspectos concretos y generales de la investigación, considerando los datos aportados por los alumnos de los grados que han participado.

A nada compromete idear grandes cosas; pero es muy costoso llevar a buen término cualquier proyecto por pequeño e insignificante que sea.

Pedro Poveda

Capítulo 7

CONCLUSIONES Y LINEAS DE MEJORA

Llegamos al capítulo final de nuestra investigación con la intención de concretar las principales conclusiones a las que hemos llegado, las limitaciones encontradas y, por consiguientes las propuestas de mejora y, por último, las líneas de investigación que se abren para estudios posteriores.

Esta Tesis constituye un estudio sobre las expectativas y atribuciones que tienen los alumnos hacia su evaluación, en cuanto que referentes fundamentales a tener en cuenta como guías, o predictoras, de su conducta dentro de la Universidad.

Dentro de este marco, la Tesis se centra en conocer el perfil del alumno que realiza valoraciones de su conducta, de la organización y, en definitiva de los resultados de aprendizaje de obtenidos, con diferente grado de éxito académico.

Para tal fin, se construye el cuestionario EXPUNI (Anexo E), como instrumento de recogida de información de los alumnos universitarios, con dos partes claramente diferenciadas, la primera con datos identificativos y demográficos que nos han permitido contextualizar la realidad en la que se ubica la investigación, que es el inicio de los nuevos grados de estudios universitarios. En la segunda parte, el cuestionario, bajo la técnica Likert, permite al alumno que participa que pueda responder, en una escala de 1 a 5, desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”, posicionar sus opiniones y, por lo tanto, mostrar sus actitudes, deseos, atribuciones, esperanzas y atribuciones hacia su evaluación.

A lo largo de la primera parte del trabajo, definimos el Marco Teórico en el que se fundamenta esta investigación, su elaboración ha supuesto un esfuerzo por establecer las coordenadas que delimitan nuestro objeto de estudio y que hemos sistematizado en tres grandes núcleos temáticos. El primero de ellos dirigido hacia la Universidad, haciendo referencia al largo y variado recorrido que ha

tenido la Educación Superior hasta diferenciarse y legislarse la Educación Universitaria.

La evaluación nos ha ocupado el segundo bloque temático, recogiendo importantes definiciones del concepto general, hasta llegar a la evaluación de competencias recogida en los planteamientos y filosofía subyacente del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y matizada en el proyecto Tuning.

Los constructos expectativas y atribuciones, que son parte importante de la investigación y el eje central del tercer bloque, se han ido explicando hasta donde la complejidad de los mismos ha permitido.

7.1 CONCLUSIONES

Si atendemos al objetivo principal de nuestra tesis, podemos confirmar la hipótesis que planteamos al inicio: “mostrar el perfil de los alumnos universitarios de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Burgos, en lo relacionado a las expectativas y atribuciones hacia su evaluación”.

Ha quedado verificado en cada uno de los análisis que hemos realizado en el estudio empírico, como vamos a corroborar en esta síntesis final de resultados.

Antes, es necesario revisar los otros objetivos específicos que se derivaban de nuestras hipótesis:

- a) Describir las características que definen al alumno universitario que realiza los estudios de Grado de Maestro en la Universidad de Burgos. A lo largo de este trabajo se han expuesto algunas características del estudiante de los grados de maestro.

Queda mucho por matizar y concretar puesto que el alumno va cambiando y, aún no se ha completado la primera promoción de graduados, si bien consideramos importante conocer aspectos identificativos, demográficos y de algunas actitudes de los estudiantes que actualmente está en las aulas universitarias.

- b) Elaborar y validar un cuestionario para medida y recogida de datos de expectativas, atribuciones y actitudes hacia la evaluación. Hemos seguido el procedimiento para la construcción de instrumento de medida, siendo más laboriosa y compleja la segunda parte del cuestionario puesto que se ajustaba a una escala tipo Likert. Así mismo, constatamos que el cuestionario piloto, aplicado a una muestra piloto de 170 alumnos de los grados de Pedagogía y de Educación Social, goza de un grado de fiabilidad [0.736] y validez [0.762] y aporta información relevante sobre lo que pretendemos medir. Esto no excluye que algunos ítems pudieran sufrir alguna modificación, en parte por el alto o bajo índice de homogeneidad, así como por la cantidad de información que nos aportan en la explicación de las dimensiones.

La validez del instrumento de medida se ha realizado, tanto por el método de juicio de expertos, como por el análisis factorial, lo que nos ha llevado a considerar la unidimensionalidad del cuestionario, a pesar de que el análisis factorial exploratorio nos conducía a tres factores, en lo referente a los constructos expectativas y atribuciones.

- c) Valorar el grado de autoexpectativa que los alumnos muestran hacia su evaluación. El constructo autoexpectativa, debido a su complejidad en la redacción de ítems y en la posterior medición, ha quedado representado por cuatro ítems de la escala. Los resultados apuntan a que la información que aportan es importante, si bien podrían necesitarse complementar con otros, para matizar las respuestas aportadas o evitar las respuestas hacia la categoría “indiferente” como es el caso del ítem v27, en relación a sacar mejores notas que los amigos. El resto de los ítems nos muestran que los alumnos, en general y sin diferencias significativas, están “de acuerdo” en que el nivel estudio influye en los resultados académicos, en que estudian según evalúa cada profesor y que antes buenos resultados esperan las felicitaciones de amigos y familia.
- d) Analizar las diferencias existentes en cuanto a la valoración de los estudiantes, hacia de los procedimientos de evaluación. En el capítulo 6 se ha procedido al análisis de los diferentes ítems de todo el cuestionario, una vez se aplicó a una muestra de 422 alumnos de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, y esto nos permite afirmar que los procedimientos de evaluación son variables a los que se les atribuye causas externas, es decir, dependiendo del tipo de prueba de evaluación esperan un resultado u otro. Ante el desconocimiento o no experiencia de tipos de pruebas, los estudiantes se han inclinado por la respuesta central “indiferente”.

- e) Conocer el grado de atribución causal hacia su evaluación del alumno de grado de Maestro. El constructo atribución causal puede desdoblarse en interna y externa, en cuanto al primero los ítems del cuestionario han hecho referencia a aspectos de capacidad, esfuerzo y dedicación, siendo las respuestas de los alumnos, en un porcentaje considerable, positivas hacia estar “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. En cuanto a la atribución causal externa, definida por los procedimientos de evaluación, la suerte y la asistencia a clase, destaca el alto porcentaje de alumnos que consideran la suerte un factor influyente en los exámenes. La asistencia a clase muestra diferencias en los grados y cursos.
- f) Descubrir diferencias en cuanto a las expectativas y atribuciones de evaluación, los grados implicados en la formación de maestros de la UBU.

A lo largo del capítulo 6 se han puesto de relieve las diferencias encontradas en los constructos de expectativas y atribuciones en relación a la evaluación del alumno universitario que realiza estudios de Grado de Maestro. Hay que señalar que la muestra a la que se aplicó el cuestionario EXPUNI, supone aproximadamente el 75% de los alumnos que realizan dichos estudios y que, los resultados pueden ser ampliados si el estudio se puede ampliar a otras universidades y a más cursos, puesto que en la Universidad de Burgos, hasta el momento de la investigación únicamente estaban puesto en marcha 1º y 2º curso de Grado.

El grado de consecución de los objetivos es satisfactorio y nos da una visión global de los aspectos más relevantes del estudio realizado, por lo que pasamos a comprobar si las hipótesis de partida, pueden ser aceptadas o, por el contrario hemos de rechazarlas, en la medida que los resultados nos aporten los datos para la toma de decisiones.

Las hipótesis, que nos planteamos en el diseño de la investigación, nos permiten proceder a formar conclusiones generales que sirven para destacar los puntos más significativos de nuestro tema de estudio y, por lo tanto, esbozar un perfil del alumno que está realizando alguno de los grados de Maestro que se desarrollan en la Universidad de Burgos.

Las hipótesis formuladas son las siguientes:

1. **El mayor porcentaje de alumnos que cursan Grado utilizan las redes sociales todos los días de la semana, siendo superior al uso de internet para consulta de información.**

El ítem número 12 es el que aporta información sobre las redes sociales e internet, en lo relativo a las redes sociales [twitter, facebook y tuenti] destacan unas más que otras, si bien, el uso de internet es más utilizado para la búsqueda de información que, generalmente, es Google.

De las diferentes redes sociales, es Tuenti la que tiene mayor porcentaje 77.5, siendo la única que se aproxima al porcentaje de uso de Google [79.6].

La media de las puntuaciones porcentuales en “todos los días de la semana” en las redes sociales, en las que el alumnado manifiesta que las conoce es 36.3%, porcentaje que ha disminuido considerablemente dado que la opción de Skype es utilizada sólo por el 5% de los estudiantes.

Los resultados de la aplicación del cuestionario hacen que rechacemos la hipótesis enunciada, si embargo es importante tener presente el avance continuo de las nuevas tecnologías y las rapidez en la búsqueda y obtención de información, así mismo, el uso de las redes sociales son cambiantes y van en aumento.

2. El porcentaje de alumnos que accede a la Universidad por medio de la prueba de acceso es superior al conjunto del resto de pruebas o posibilidades que permite la Universidad de Burgos.

En los resultados obtenidos de las respuestas de los alumnos el 78.2% accede por medio de la Prueba de Acceso a la Universidad [PAU], por lo tanto el 21.8% hace por otros medios.

Es destacable el 16.4% que accede, después de realizar estudios de Formación Profesional. El resto de las opciones muestran resultados poco relevantes, ya que la puntuación porcentual más destacada es el 15 de estudiantes que ingresan tras la prueba para mayores de 25 años.

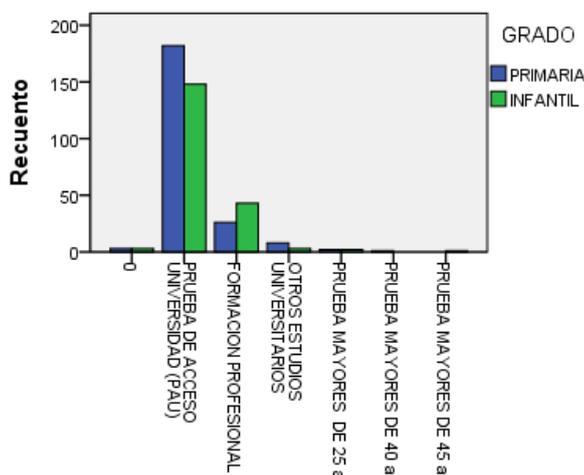
Es importante matizar si hay alguna preferencia en lo referente al grado que se cursa, para ello vemos en la siguiente tabla la relación entre Grado de maestro y tipo de acceso que se ha realizado.

ACCESO - UBU * GRADO

		GRADO		Total
		PRIMARIA	INFANTIL	
ACCESO-UBU 0	Recuento	3	3	6
	% del total	,7%	,7%	1,4%
PRUEBA DE ACCESO UNIVERSIDAD (PAU)	Recuento	182	148	330
	% del total	43,1%	35,1%	78,2%
FORMACION PROFESIONAL	Recuento	26	43	69
	% del total	6,2%	10,2%	16,4%
OTROS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	Recuento	8	3	11
	% del total	1,9%	,7%	2,6%
PRUEBA MAYORES DE 25 a	Recuento	2	2	4
	% del total	,5%	,5%	,9%
PRUEBA MAYORES DE 40 a	Recuento	1	0	1
	% del total	,2%	,0%	,2%
PRUEBA MAYORES DE 45 a	Recuento	0	1	1
	% del total	,0%	,2%	,2%
Total	Recuento	222	200	422
	% del total	52,6%	47,4%	100,0%

Las diferencias porcentuales, que se constatan entre los alumnos que ingresan por PAU, son debidas entre otros motivos al número de alumnos que tiene cada uno de los grados que participan en la investigación, siendo mayor el de los estudiantes que cursan estudios de Grado de Maestro de Educación Primaria.

Los alumnos que acceden con estudios de Formación Profesional, optan en mayor porcentaje a los estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil, con una diferencia porcentual del 4%. Otra diferencia destacada es la que surge de los estudiantes que realizan los estudios de Grado a Maestro, tras haber realizado otros estudios universitarios, pues en este caso es le Grado de Maestro de Educación Primaria el que se lleva el mayor porcentaje que, aunque no es muy elevado, puede considerarse en muestras más grandes o en la medida en que se complete la totalidad de los cursos de los grados.



Tras los resultados obtenidos y analizados de la aplicación del cuestionario nos ha proporcionados datos que nos permite confirmar la hipótesis.

3. La autoexpectativa y autoconcepto nos muestra porcentajes positivos superiores en las categoría “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, que en el resto de las categorías.

Los subconstructos autoexpectativa y autoconcepto han estado representados por diversos ítems dentro de cuestionario y vamos a matizar aspectos globales.

En lo relacionado con la autoexpectativa y el autoconcepto, los ítems que la representan son:

- V14 [estudio mucho] 86.4%
- V27 [mejores que los amigos] 25.4%
- V36 [estudio según profesor] 59.3%
- V39 [felicitación de amigos y familia] 78.4%

La media de las puntuaciones porcentuales es 62.4%, de las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, lo que confirma la hipótesis enunciada, si bien es importante destacar el bajo porcentaje que los alumnos muestran ante esperar sacar mejores notas que sus amigos.

Los resultados que hacen comparación entre amigos, por una parte, rompen con la idea de la alta competitividad que se percibe en las aulas, por otra, es posible que se produzca entre compañeros o que los amigos no realizan estudios en la misma Facultad e incluso Universidad.

4. La atribución causal de la expectativa interna, respecto a la habilidad académica y esfuerzo demuestra que los alumnos Universitarios de Grado de Maestro otorgan porcentajes superiores a la capacidad que al esfuerzo.

El 91.4% de los alumnos encuestados han considerado positivamente que influye el esfuerzo y dedicación en los resultados académicos, que se distribuyen en el 48.1% para los estudiantes de Grado de Maestro de Educación Primaria y el 43.3% para los de Infantil.

Respecto a la capacidad personal e inteligencia, los datos porcentuales muestran un 28% de indiferencia, así como un 63.3% en las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, que se distribuyen en el 35.8% para los alumnos que cursan el Grado de Maestro de Educación Primaria y un 27.5% para los de Infantil.

En ambos grados, es al esfuerzo, dedicación y esmero a lo que atribuyen los éxitos en su mayor porcentaje, mientras que la capacidad personal e inteligencia obtiene menores puntuaciones porcentuales que, son estimadas en la categoría “indiferente”.

Hemos de desestimar esta hipótesis, si bien los datos muestran cierta tendencia a considerar la capacidad personal entre las atribuciones externas del éxito en los exámenes.

5. Los alumnos prefieren, mostrando los porcentajes más alto, los exámenes tipo test respecto a los otros tipos de evaluación.

Los ítems que contenían preguntas relacionadas con exámenes tipos test son relacionados con las opciones que el alumno tenía para responder a la prueba de evaluación, unas son de verdadero/falso o si/no y, otras, de respuesta múltiple [ítems 18 y 19].

Las puntuaciones directas de todos los alumnos nos muestran el 34.1% están “de acuerdo” y el 31.8% están “totalmente de acuerdo”, lo que implica que próximo al 66% de los estudiantes esperan obtener buenos resultados en pruebas objetivas tipo test de si/no. El 23.2 de alumnos que muestran indiferencia se reparten entre los dos cursos que participan en la investigación, si bien, son los estudiantes de primero del Grado de maestro de Educación Infantil los que muestran menor indiferencia [5.7%], porcentaje equivalente al de los alumnos de primero del Grado de Educación Primaria en la categoría “desacuerdo”.

El 8.53% de los alumnos que hacen estudios de Maestro de Educación Infantil se muestran indiferentes, mientras que el 12.56% de sus compañeros, esperan que los exámenes tipo test de opciones múltiples no es la prueba que le da mejores resultados académicos.

Las pruebas de evaluación tipo test de respuesta múltiple no son las más preferidas por los alumnos del Grado de Maestro de Educación Primaria ya que los datos nos muestran que el 20.14% eligen las categorías “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”, siendo el 12.56% los que responden tener indiferencia.

Hemos de señalar que esa hipótesis no se sostiene y por lo tanto es preciso rechazarla, puesto que en algún tipo de prueba objetiva tipo test la mayoría de los estudiantes universitarios, en los grados investigados, no atribuye su éxito a este procedimiento de evaluación.

6. La suerte como atribución de éxito en los exámenes muestra un porcentaje superior al de capacidad y al de esfuerzo.

Los datos que nos aporta la investigación, en relación a las consideraciones de los alumnos hacia la suerte son que el 69.2% atribuye a la suerte su éxito, sin embargo hay que considerar el 22.3% de estudiantes para los que es “indiferente”. Considerando los datos totales es el 17.5% de alumnos de primer curso, frente al 26.3% de estudiantes de 2º curso de Grado, es decir, son los alumnos de 2º curso los que hacen más atribuciones hacia la suerte como factor determinante en el éxito.

Esta hipótesis nos pone en relación atribuciones externas, como la suerte, con otras internas como el esfuerzo y la capacidad. Los datos que surgen al cruzar estas variables, es decir, los resultados de las respuestas a los ítems que las representan son significativos en lo relativo a que 22 alumnos [5.2%] de la muestra total realizan atribuciones tanto al factor suerte como condiciones internas, siendo su respuesta “totalmente de acuerdo” en los tres ítems.

No podemos afirmar que hay más los alumnos que atribuyen a la suerte su éxito frente al esmero, esfuerzo y capacidad personal e inteligencia, puesto que los datos muestran la distribución a lo largo de un continuo en el que desaparecen categorías y, puede ser muy osado hacer dichas estimaciones.

7. El porcentaje de alumnos más elevados, espera que se tengan en cuenta los trabajos y pruebas que se realizan a lo largo del semestre, así mismo consideran que se tenga en cuenta su progreso durante este tiempo.

El 72% de los estudiantes está “totalmente de acuerdo” en que el profesor tenga en cuenta los trabajos y pruebas que se realizan durante el semestre en el que se desarrolla la asignatura, mientras que a la hora de considerar el progreso en ese tiempo es el 60.4% el que lo estima de la

misma forma. Es el 32.2% del alumnado el que está “de acuerdo” en considerar su progreso.

Los datos porcentuales, atendiendo a curso y grado, destacan diferencia en cuanto a que los alumnos de primero son mayores que los de 2º curso, 73.9% frente al 69.8%, es decir, el alumno que se está iniciando en estudios universitarios espera que se tengan en cuenta los trabajos y pruebas de evaluación, constatándose diferencia entre los grados, a favor de los estudiantes de Maestro de Educación Primaria. En el caso de los alumnos de segundo curso, el porcentaje se desvía hacia los que cursan el Grado de Maestro de Educación Infantil.

V17 * V15

		V15 TRABAJOS Y PRUEBAS					Total
		TD	D	I	A	T A	
V17 EN DESACUERDO	Recuento		1	1	4	3	9
	% del total		,2%	,2%	,9%	,7%	2,1%
INDIFERENTE	Recuento			2	6	14	22
	% del total			,5%	1,4%	3,3%	5,2%
DE ACUERDO	Recuento			2	61	73	136
	% del total			,5%	14,5%	17,3%	32,2%
TOTALMENTE DE ACUERDO	Recuento	1		1	39	214	255
	% del total	,2%		,2%	9,2%	50,7%	60,4%
Total	Recuento	1	1	6	110	304	422
	% del total	,2%	,2%	1,4%	26,1%	72,0%	100,0%

La tabla anterior nos muestra que, es cierto que el mayor porcentaje de alumnos está “totalmente de acuerdo” en que se consideren los trabajos, las pruebas, así como, el progreso realizados a lo largo de todo el trimestre en que se desarrolla la materia, por ello podemos confirmar la hipótesis planteada.

8. Los alumnos esperan, en un porcentaje muy alto, que los profesores apliquen lo especificado en las guías de la asignatura.

Los datos porcentuales nos sitúan a más del 94% del alumnado encuestado en actitud positiva hacia la aplicación de especificaciones previamente fijadas.

Son los alumnos de primer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria los que esperan en mayor porcentaje [17.5%] que el profesor aplique los porcentajes prefijados en las guías docentes, manifestando estar “totalmente de acuerdo”.

En los porcentajes encontrados, en la categoría de “totalmente de acuerdo”, nos permite comentar que los alumnos de Grado de maestro de Educación Infantil experimentan un incremento de 2.8% en la medida que tienen más experiencia, es decir, es mayor en 2º curso que en primero. Lo contrario ocurre con los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria que se produce un descenso de un 5.6% en relación a estar en primero o segundo curso.

La categoría “indiferente” sólo es estimada por el 5.2%, siendo los alumnos del Grado de Maestro de Educación Infantil los que tienen mayor carga porcentual.

Podemos afirmar que los alumnos sí esperan que los profesores apliquen lo especificado en las guías de las asignaturas que se están cursando, y por lo tanto, confirmamos la hipótesis establecida.

9. Los alumnos muestran, en un porcentaje superior a la media, que los días entre las diferentes pruebas de evaluación no son suficientes.

Uno de los ítems del cuestionario hace referencia a esos días de “descanso” que hay entre las pruebas de evaluación y habitualmente al alumno le parecen insuficientes, por ello, hemos considerado poder tener una prueba objetiva de cuales son las opiniones.

Las puntuaciones porcentuales nos permiten concentrar en el 84.1% la estimación positiva por parte del alumno, al suficientes los días entre las diferentes pruebas.

Las diferencias surgen cuando se matizan los resultados en cuanto al curso, cuestión importante, por el aporte de experiencia que conlleva.

Los alumnos de primero de grado, en estimaciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, muestran un 47.6%; mientras que los estudiantes de 2º curso aportan el 36.5% en las mismas categorías. La diferencia del 10.1% que se aprecia puede atribuirse a la experiencia, así como a la complejidad y profundidad de las materias estudiadas en los cursos, entre otras posibles causas.

Se producen diferencias entre cursos y entre grados que se podría definir mejor si el 9.5% de los alumnos que han respondido “indiferente” de declinarán por categorías con implicación positiva o negativa.

A la luz de los resultados, podemos rechazar la hipótesis, puesto que más del 50% de los alumnos sí consideran suficientes los días entre las distintas pruebas de evaluación.

10. La rigurosidad y objetividad es un aspecto considerado, en un porcentaje alto, por los alumnos a la hora de su evaluación.

El 77.8% de los estudiantes que han participado en esta investigación esperan que la evaluación sea rigurosa y objetiva, dato que estimamos es alto.

Consideramos importante señalar que el 17.1% de los alumnos se posicionan hacia la respuesta “indiferente”, cuestión que puede implicar que el alumno no tiene criterio pues no lo ha pensado, o que ante ciertas preguntas opta por respuestas menos comprometidas. Esta categoría es respondida por los alumnos de primer curso, independientemente del grado que se esté cursando, mientras que en segundo curso se aprecia una pequeña desviación positiva hacia los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria.

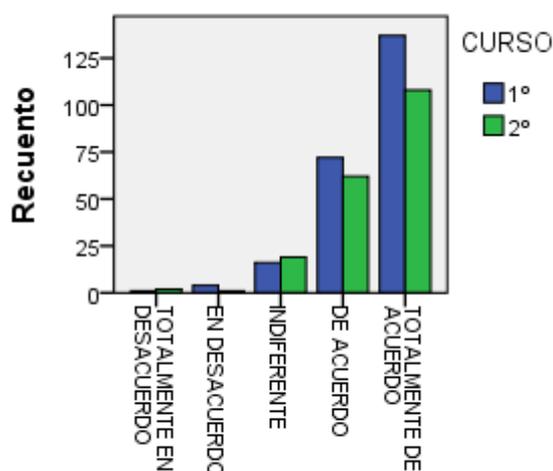
Ante los resultados, con sólo un 5.2% de respuestas “en desacuerdo” y totalmente en desacuerdo”, podemos afirmar que los alumnos de los grados de Maestro esperan que su evaluación se realice con objetividad y rigurosidad, por ello aceptamos la hipótesis enunciada.

11. Los alumnos esperan, con alto porcentaje, que los profesores realicen actividades y pruebas similares a las trabajadas en clase, a la hora de examinar a los estudiantes.

Próximo al 90% [89.9%] de los alumnos de los grados esperan que las pruebas que forman parte de la evaluación, sean similares a las que se han realizado en clase, sólo un 8.3% le resulta “indiferente” y en torno al 2% se posiciona en categorías en desacuerdo.

Surgen diferencias entre los cursos, como podemos apreciar en la siguiente tabla, puesto que los alumnos de 1º manifiestan mayor porcentaje [32.5%] que los de 2º curso [25.6%] en la categoría que muestra una actitud más positiva.

V34 * CURSO			CURSO		Total
			1º	2º	
V34	TOTALMENTE EN DESACUERDO	Recuento	1	2	3
		% del total	,2%	,5%	,7%
	EN DESACUERDO	Recuento	4	1	5
		% del total	,9%	,2%	1,2%
	INDIFERENTE	Recuento	16	19	35
		% del total	3,8%	4,5%	8,3%
	DE ACUERDO	Recuento	72	62	134
		% del total	17,1%	14,7%	31,8%
	TOTALMENTE DE ACUERDO	Recuento	137	108	245
		% del total	32,5%	25,6%	58,1%
Total	Recuento	230	192	422	
	% del total	54,5%	45,5%	100,0%	



V34

Los resultados nos permiten aceptar la hipótesis puesto que el mayor porcentaje de alumnos espera que los profesores utilicen pruebas de evaluación, similares a las diferentes tareas y actividades realizadas en clase.

12. Los estudiantes del Grado de Maestro consideran que se ha de tener en cuenta su participación en la evaluación realizada por los docentes de las diferentes materias que cursen.

Un aspecto de innovación es la participación en la evaluación, ya que hasta ahora, la función que únicamente se daba a los estudiantes era la ser sujetos de realización de diferentes pruebas que corregía el profesor y que, en algunas ocasiones, podía discutir.

El alto porcentaje de respuestas hacia la categoría “indiferente” [37.2], permite considerar lo que podríamos llamar “factor sorpresa” y, por lo tanto, una vez más la opción media es una recurso ante la no respuesta.

El 56.6% del alumnado considera que se tenga en cuenta su participación, porcentaje que nos hace presumir se pudiera incrementar ante la indecisión o indiferencia de otros compañeros.

La tabla que presentamos presenta como, en valores generales, la categoría “indiferente” es la segunda más valorada, después de “de acuerdo”, si bien las diferencias entre los cursos hacen sospechar que alumno tiene actitudes más identificadas y esto nos llevaría a tener porcentajes más elevados en otras categorías de 2º curso, lo que no se puede determinar según los datos.

Se acepta la hipótesis sobre la participación de alumno en las decisiones de evaluación, sin embargo hemos de tener reservas dado el porcentaje de respuestas con “regresión a la media”, es decir, a tomar el valor central de las posibles opciones.

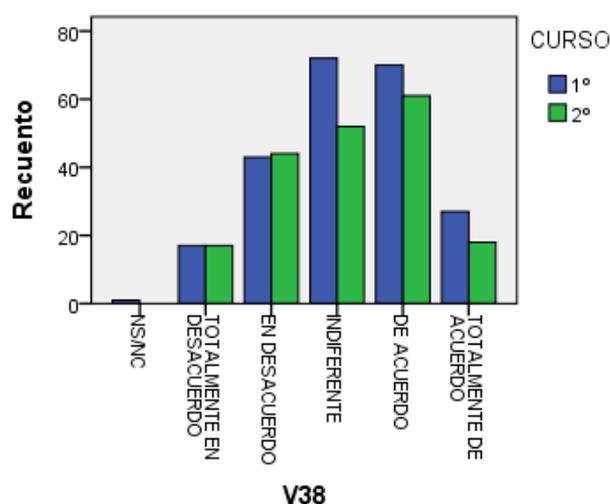
			CURSO		Total
			1º	2º	
V35	NS/NC	Recuento	1	2	3
		% del total	,2%	,5%	,7%
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	Recuento	1	2	3
		% del total	,2%	,5%	,7%
	EN DESACUERDO	Recuento	6	14	20
		% del total	1,4%	3,3%	4,7%
	INDIFERENTE	Recuento	95	62	157
		% del total	22,5%	14,7%	37,2%
	DE ACUERDO	Recuento	96	80	176
		% del total	22,7%	19,0%	41,7%
	TOTALMENTE DE ACUERDO	Recuento	31	32	63
		% del total	7,3%	7,6%	14,9%
	Total	Recuento	230	192	422
		% del total	54,5%	45,5%	100,0%

13. La mayor parte de los alumnos sólo acuden a las revisiones de pruebas de evaluación para comprobar que se ha equivocado el profesor.

El ítem v38, hace referencia a que sólo se va a las revisiones de las distintas pruebas de evaluación detectar si se ha equivocado el profesor y las respuestas que hemos obtenido nos dan que el 20.6% manifiesta su desacuerdo, es “indiferente” para el 29.4% y el 41.7% afirma que ésta es su actitud y creencia.

Presentamos una tabla en la que se pueden observar diferencias entre los cursos.

V38 * CURSO			CURSO		Total
			1º	2º	
V38	NS/NC	Recuento	1		1
		% del total	,2%		,2%
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	Recuento	17	17	34
		% del total	4,0%	4,0%	8,1%
	EN DESACUERDO	Recuento	43	44	87
		% del total	10,2%	10,4%	20,6%
	INDIFERENTE	Recuento	72	52	124
		% del total	17,1%	12,3%	29,4%
	DE ACUERDO	Recuento	70	61	131
		% del total	16,6%	14,5%	31,0%
	TOTALMENTE DE ACUERDO	Recuento	27	18	45
		% del total	6,4%	4,3%	10,7%
Total	Recuento	230	192	422	
	% del total	54,5%	45,5%	100,0%	



Los alumnos de primero de grado, son los que se posicionan con mayor porcentaje en diferentes categorías como indiferencia [17.1%], acuerdo [16.6%] y totalmente de acuerdo [6.4%].

Si las puntuaciones porcentuales de “indiferente” se dirigiesen hacia el desacuerdo, podríamos llegar a tener un porcentaje superior al 50% [58.1], esto nos permitiría rechazar la hipótesis de trabajo establecida al inicio de la investigación.

Los resultados permiten mantener la hipótesis puesto que la mayoría de los alumnos sí acuden a las revisiones con el fin de comprobar si es el

profesor el que se ha equivocado en la corrección, se ha olvidado algún aspecto o se han producido errores de anotaciones.

La cautela hace que consideremos este aspecto de la revisión de pruebas de evaluación, desde la perspectiva de posible cambio, en cuanto que “cuaje” y se sedimenten más los cambios promovidos desde el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

A la hora de hacer el perfil del alumno universitario, estudiante del Grado de maestro, respecto a las expectativas y atribuciones hacia su evaluación podemos afirmar que los estudiantes en su mayoría, mayor porcentaje, son:

- Mujeres.
- de nacionalidad española.
- entre 18 a 25 años.
- realizan sus estudios sin beca.
- han accedido a la Universidad por PAU.
- sus padres [padre y madre] tienen Estudios Primarios y de Formación Profesional.
- Tienen un solo hermano que estudia ESO.
- No repite asignaturas.
- Sólo realiza estos estudios y no lo compagina con el trabajo.
- Tuenti es la red social preferida y utilizada todos los días de la semana.
- Desconoce nuevas redes como Flickr y Hi5.
- Google es utilizado todos los días de la semana para la búsqueda de información.
- Vive en la ciudad de Burgos, así como su familia y el Centro educativo en el que ha realizado sus estudios está en Burgos.
- Un alto grado de autoexpectativas en relacionar los buenos resultados académicos con la cantidad de estudio, con la forma de estudiar según cada profesor.
- Le es indiferente sacar mejores notas que sus amigos y sí espera que éstos, junto con su familia, le feliciten ante los buenos resultados.
- Las causas internas a las que se atribuye el éxito son, en su mayoría, el esfuerzo, esmero y dedicación; mientras que la capacidad personal e inteligencia queda en segundo plano.

- De los diferentes procedimientos de exámenes la indiferencia es reconocida en los exámenes escritos sin apoyo de material o con material autorizado y de preguntas cerradas.
- Las expectativas son superiores ante los exámenes tipo test, siendo mayores hacia los exámenes de respuesta v/f o si/no.
- Considera que la asistencia a clase le permite aprender mejor y por lo tanto tener mejores resultados académicos.
- Al factor suerte se le atribuyen influencias importantes en los resultados en las pruebas de evaluación.
- Muestra una actitud positiva hacia considerar los trabajos, los porcentajes prefijados, el progreso a lo largo del semestre, los días de “descanso y las fechas entre diferentes pruebas, evaluación continua, rigurosa y objetiva.
- Espera, con muy buena actitud, que los profesores utilicen actividades similares a las trabajadas en los exámenes, así mismo, estima que es posible su participación en las decisiones de evaluación.
- No siempre está de acuerdo o le resulta indiferente considerar que es el profesor el que se ha equivocado en la evaluación, implícitamente reconoce su parte en el proceso.

7.2. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE MEJORA

Somos conscientes de la necesidad de matizar estas conclusiones con algunos comentarios y sintetizar de manera ordenada las limitaciones que puede tener el estudio realizado.

En lo que respecta al marco teórico, hemos partido de contextualizar la investigación en el ámbito universitario y tras el recorrido a lo largo de los siglos, observamos que el cambio que se está actualmente experimentando es difícil de plasmar en profundidad, ya que va unido a grandes propuestas globales que se van perfilando en la medida que el Espacio Europeo de Educación Superior desarrolla y hace realidad las innovaciones y ajustes que los tiempos llevan consigo.

La posibilidad de encontrar diferentes definiciones de evaluación, en muchos casos no contextualizadas, permite la incursión de diferentes variables en el constructo. No hay una definición establecida, universal y válida para todos del término evaluación.

Hablar de competencias y, a su vez, de la evaluación de las mismas nos genera la necesidad de poner a la par conceptos fundamentales, no unívocos, así como ubicarlos en la educación superior.

Son diferentes las teorías que hemos expuesto al referirnos a los constructos sobre expectativas y atribuciones, hemos señalado las diferencias, si bien, resulta dificultoso optar por alguna de ellas ya que, en lo relativo a las actitudes de los alumnos, es preciso ser cauteloso y observar el devenir de los cambios que los propios protagonistas están experimentando con las innovaciones propuestas.

La propuesta de investigación, puede ser debatida, ya que es fruto de una experiencia concreta, con grupos determinados, y en no concluso, puesto que los estudios de Grado de maestro no están desarrollados al completo en la Universidad de Burgos. La posibilidad de aplicar el cuestionario a todos los cursos de los grados, nos aportaría datos más concluyente en lo relacionado al estudio transversal, aunque puede no ser compartido por algunos, hemos considerado importante, a la par, que esencial conocer a los alumnos que tenemos en las aulas, sin esperar a que sean egresados y, nos permitan, realizar ajustes y modificaciones que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje y, en general, a la Calidad de la enseñanza universitaria.

El estudio empírico se enmarca en el entorno universitario, en los estudios de Grado de Maestro, teniendo en cuenta las creencias, esperanzas y actitudes de los alumnos hacia su evaluación, en nuestra opinión, es extrapolable a cualquier Universidad, pero que quizás esto pueda ser objeto de discusión si incluimos grados diferentes a los estimados en la investigación.

Es preciso adentrarse en las limitaciones de nuestro estudio empírico, que está condicionado por la propia selección de la muestra, que si bien sí es representativa de la población, hubiera sido más completa la investigación si hubiésemos podido contar con alumnos de todos los cursos de grado, lo que no ha sido posible ya que no están implantado al completo.

En lo relativo al procedimiento, se aplicó el cuestionario una vez finalizado el primer semestre del curso 2011/2012, considerando que todos los alumnos que cursaban Grado de Maestro habían pasado por la experiencia de adquirir resultados académicos definitivos en alguna asignatura, en diferente grado de

satisfacción y, así podían mostrarnos sus atribuciones hacia la evaluación. Podría haber completado la investigación tener datos sobre el segundo semestre, esto es muy complejo puesto que coincide con las vacaciones de verano y los alumnos ven los resultados de su evaluación por medio de las nuevas tecnologías y sólo alguno de los estudiantes asiste a la Universidad a la revisión de pruebas.

La interpretación de los resultados de la aplicación del cuestionario se realiza mediante la interpretación de datos, en nuestro caso, los porcentajes obtenidos son contrastados en relación al curso y grado, en general. Puede que alguien considere muy simple el planteamiento, sin embargo, es un buen punto de partida que puede alcanzar diferentes grados de complejidad en la medida que relacionemos más variables.

La obtención previa [pretest] de datos respecto a las atribuciones, expectativas y actitudes hacia la evaluación de los propios alumnos nos hubiera dado la posibilidad de realizar estudios, aludiendo a otras diferencias significativas entre grados y cursos. El objetivo de tener un perfil del alumno que estudia Grado de Maestro y que tiene experiencias en evaluación recientes, nos ha llevado a desarrollar la investigación sin considerar el diseño test – prueba – retest. Queda como una propuesta de nueva investigación, a nivel de diseño, la aplicación previa y posterior del cuestionario, con la finalidad de poder comprobar si se producen cambios en las atribuciones y expectativas en un mismo curso y grado, así como entre ellos.

Para la selección de ítems iniciales se han utilizado los dos procedimientos sugeridos: índice de homogeneidad y grupos, si bien ya se había realizado la selección por medio de expertos dentro de la Universidad, es importante destacar que los ítems con correlaciones bajas se han mantenido, a criterio del investigador y por el grado en que representan al constructo a medir. En principio se utilizó como muestra, sólo un grupo, para posteriormente agregar más alumnos de grados afines, lo que hace prever que los ítems que se mantuvieron, con cierta cautela y reservas, incrementaron el índice de homogeneidad y, por el contrario, otros revelaban variaciones significativas.

En la validación realizada por los expertos, las orientaciones apuntadas por algunos en cuanto a la redacción y claridad de ítems, se han recogido en la propuesta final del cuestionario. Surgen limitaciones en el número de ítems, puesto que es difícil preparar una batería de ítems y, más cuando se van perfilando y seleccionando en función de la mayor representación y claridad del constructo a medir.

La validación de cuestionario, realizada mediante el juicio de expertos y el análisis de varianza, nos hace constatar la unidimensionalidad del constructo que mide el instrumento. La validez de constructo, así como otros aspectos que están en relación a la construcción del cuestionario, en función del número de sujetos de la muestra piloto, aspecto que, en nuestro caso, se ha limitado a contar con los dos grados más afines a los de Maestro, como son los de Educación Social y Pedagogía. Los coeficientes de validez y fiabilidad son aceptables, si bien se puede comprobar si aumentando la muestra dichos indicadores incrementan su magnitud y, por lo tanto el instrumento es fiable y se ajusta a medir aquello para lo que se ha elaborado.

Respecto a la muestra, también es importante señalar que estamos comparando alumnos de la misma Facultad y Universidad y que, algunos de ellos, su decisión vocacional estuvo centrada en la duda en la elección de Grado y, por lo tanto son otros aspectos y variables los que nos darían mayores diferencias. El futuro profesional que los une, es decir el ejercicio laboral como Maestro, limita hacer perfiles más generalizados que, pueden surgir si se tienen datos de alumnos que estuvieran cursando grados en distintas menciones, sobre todo para los que realizan estudios de Grado de Maestro de Educación Primaria.

La investigación nos ha permitido concluir con un perfil de alumno, generalizado, y en el análisis de los ítems, variables y constructos hemos podido apreciar la diversidad que hay entre dos grados diferenciados, por una parte el de Maestro de Educación Infantil y, por otra el de Maestro de Educación Primaria. La posibilidad de aplicar el cuestionario en otras universidades nos permitirá matizar algunos aspectos que se han manifestado sutilmente, ya que la experiencia de los alumnos y de la propia Institución, en relación al constructo evaluación, sí es determinante en la magnitud de los datos.

Las respuestas de los alumnos al cuestionario han sido tabuladas y analizadas mediante el programa informático SPSS 19, que nos ha facilitado los cálculos, sin embargo, la interpretación de los datos es cuestión del investigador, así como decidir si se tienen en cuenta los cuestionarios en los que hay ítems sin contestar, en nuestro caso, nos hemos declinado hacia considerarlo asumiendo en la tabulación de datos el valor cero. La pérdida de respuestas implicaba perder sujetos de la muestra y esta era una limitación que se puede subsanar al aplicar el cuestionario en otras Facultades de Educación o de Formación del Profesorado.

No cuestionamos el que el perfil del alumno de los grados de Maestro de Educación infantil y de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Burgos sea distinto al de otra Universidad dentro de Espacio Europeo de Educación Superior, si bien la propia filosofía, del llamado Plan Bolonia, permite que la diversidad sea un factor de enriquecimiento y que, aspectos como la

movilidad de profesores y alumnos, nos conduzca a ese perfil más homogéneo dentro de la heterogeneidad. Nos hemos inclinado a realizar una redacción más general, útil para medir el constructo en todo contexto y válida para cualquier universitario, que esté cursando algún Grado en relación al ejercicio profesional de Maestro.

Recogimos la sugerencia de los expertos, en la escala de medida, de contar con cinco posibilidades, aunque eso nos llevara, con algunos ítems, a optar por la respuesta “indiferente” fruto de la no respuesta o de no querer posicionarse en el continuo del constructo. En los ítems en los que la categoría “indiferente” tiene un porcentaje significativo, tienen relación con la escasa experiencia o desconocimiento del tipo de procedimiento y, en otros con innovaciones específicas como la participación en la evaluación.

Podemos aceptar la limitación de ser el cuestionario un punto de partida en aspectos muy concretos, dentro de un contexto tan innovador, esto nos motiva a proponer investigaciones complementarias de seguimiento y mejora continua.

La juventud del modelo de Espacio Europeo de Educación superior, nos limita en las respuestas a un cuestionario cuyas preguntas están relacionadas con aspectos más tradicionales, todo ello nos aporta líneas para seguir investigando y mejorando, en pos de la Calidad de la Universidad.

Los ítems están redactados de tal forma que pueden condicionar la respuesta que dé el alumno, porque llevan implícito lo que es relevante para el encuestador y dejan escaso margen al alumno para ofrecer una respuesta no guiada. Sólo el ítem 40 del cuestionario permitía hacer las observaciones y comentarios que se considerasen en ese momento oportuno, quizás excesivamente genérico y, posicionado en un lugar que no favorece generar respuestas creativas.

El perfil que podemos exponer, en lo relativo a las expectativas y atribuciones hacia su evaluación del alumno universitario de los Grados de Maestro, no es más que el inicio de un largo camino hacia futuras líneas de investigación que profundicen y mejoren lo realizado en la presente investigación.

El Ministerio de Educación (2010, 5) en el documento *Estrategia Universidad 2015* [EU15], alude a las palabras de Ortega y Gasset, en su ensayo *Misión de la Universidad sobre las funciones de la Universidad para modernizar las sociedades avanzadas*, apunta la introducción de nuevas ideas y a la promoción del espíritu crítico.

El documento EU15 (2010, 7), contempla la posibilidad de obtener cambios estructurales y culturales en las universidades españolas a medio y largo plazo con la mirada en le horizonte 2015, *para adecuarla a las nuevas necesidades y demandas de las sociedades modernas. La EU 2015, por tanto, es el resultado de un proceso abierto y participativo y un ejemplo de coordinación entre las administraciones, los colectivos universitarios y los agentes sociales y económicos.* La necesidad de los cambios, y de hacer frente a los mismos, proviene de la inmersión española en el Espacio Europeo de Educación Superior, en un contexto de globalización, de crisis económica y de competición global por el talento e inversiones relacionadas con el conocimiento, el posicionamiento competitivo es insuficiente, a nivel internacional de las universidades europeas, en general, y españolas.

Consideramos que toda búsqueda sincera y honrada, también en el ámbito de la investigación educativa, ha de redundar en el bien de los seres humanos. En este escenario resulta de gran importancia la divulgación y comunicación de las investigaciones, para aumentar y extender el debate, las reflexiones y obtener el reconocimiento social del papel que debe tener en el futuro una universidad de excelencia, moderna, potente e internacionalmente reconocida, en ámbitos docentes, de investigación y de transferencia de conocimiento y tecnología.

La Universidad de Burgos puede seguir aportando, dada su dilatada experiencia en la formación de maestros, innovación y propuestas de investigación, con la creación de grupos de innovación e investigación, tanto inter-facultativos como inter-universitarios que dirijan sus acciones hacia la excelencia universitaria.

La motivación que ha estado presente en nuestra investigación ha sido la de aportar con este trabajo, un pequeño granito de arena, en el conocimiento de nuestros alumnos universitarios, en sus percepciones, expectativas y en sus actitudes hacia algo tan concreto como su evaluación.

El largo y arduo camino que hemos iniciado, se dirige hacia el mayor conocimiento del alumno universitario, en general, y del estudiante de Grado de Maestro en particular, pudiendo parcializar las diferentes dimensiones y constructos en distintas investigaciones a nivel interuniversitario, con el fin de reflexionar y actuar en diferentes ámbitos de la Universidad.

En definitiva, pretendemos que este estudio sirva como punto de partida para futuras investigaciones, al tiempo que facilite y aumente la reflexión acerca de la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A., (1993): *Expectativas y atribuciones del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Alonso Tapia, J., Mateos Sanz, M. (1986): *Atribuciones y conducta*. Revista de Ciencias de la Educación, 126: 141-157.
- Alonso Tapia, J., (2005): *Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA*. Universidad Autónoma de Madrid. Psicothema Vol. 17, nº 3, pp. 404-411. Disponible en www.psicothema.com
- Alonso, J., (1.983): *Atribución de la causalidad y motivación de logro*. Estudio evolutivo. Estudios de Psicología.
- Alonso, J., (1.986): *Evaluación de la motivación. Atribución y expectativas* en Fernández Ballesteros, R. Psicodiagnóstico, (Vol 2.) UNED.
- Alonso, J., (2005): *Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA*. Psicothema, 17.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., y Romero, S. (2005): *La Enseñanza Universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- Angulo, J. F. (1994): *¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo* en J. F. Angulo, y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículo* (pp. 283-296). Granada. Aljibe.

- Arbeláez Sánchez, J., Rodríguez Rosero, M. F., Sanabria Ruiz L. F., Sánchez Navia C. P., (2004): *Atribuciones causales a la elección de carrera profesional*. <http://correo.puj.edu.co/proyectosintesis/>.
- Astin, A. (1997): *The Conditions of America liberal learning: Pragmatism and challenging traditions*. New York: The College Board Press.
- Bain, K., (2006): *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. unirioja.es. books.google.com.
- Bandura, A. (1.977): *Social Learning theory*. New Jersey, Prentice-Hall. Traducción al Castellano por Riviére, A., (1984): *teoría del aprendizaje Social*. Espasa Calpe. Madrid.
- Bandura, A. (1.983): *Self - Evaluative and Self Efficacy, mechanisms governing the motivational Effects of Goal Systems*. Journal of personality and Social Psychology 45.
- Bandura, A. (1.987). *Pensamiento y acción*. Martinez Roca. Barcelona.
- Barberá, E. (2003): *La evaluación del proceso de aprendizaje virtual en E*. Barberá, La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje (pp. 145-175). Barcelona: Paidós.
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M., Brenlla Blanco, J. C., (2004): *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA*. Universidad de A Coruña.
- Barrantes, M., Blanco, L., (2004): *Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar*. Enseñanza de las ciencias, 22(2), 241–250. Badajoz
- Barraza Macías, A., Clementina Ontiveros, V., (2005): *Atribuciones causales a la elección de carrera: caso licenciatura en intervención educativa*. Investigación.
- Betts, J. & Morell, D. (1999): *The determinants of undergraduate grade point average*. The Journal of Human Resources, 34, 2, 268-293.
- Biscarri Gasió, J., Marsellés Vidal, M. Á., (1998): *Atribuciones causales de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos*, Base de datos REDINET, disponible en URL. www.mec.es.

- Boletín Oficial del Estado (1943): *Ley de 29 de julio de 1943 Sobre ordenación de la Universidad española*. BOE 31 julio 1943. Tomado directamente del, número 212, 31 de julio de 1943, páginas 7406 a 743.
- Booth, A. (1997): *Listening to students: experiences and expectations in the transition to a history degree*. Studies in Higher Education, 22
- Bouilding, W., Kalra, A., Stelin, R. y Zeithaml, V.A. (1993): *A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioural intentions*. Journal of Marketing Research, 30
- Brophy, J. E. (1983): *Research on the self-fulfilling prophecy and the teacher expectations*. Journal of Educational Psychology, 46
- Burón, J. (1995): *Motivación y aprendizaje* (2ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Casanova, M. A. (1999): *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Castillo, E. (2005): *Escala Multidimensional SERVQUAL*. Chile.
- Castro, A., Guillen-Riquelme, A., (2010): *VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Libro de capítulos. Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Cayssials, Alicia N. (2005): *Atribución causal del fracaso escolar en adolescentes. Diferencias según género*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología/ UBA. Año 10, N° 1, 7-17.
- Chonko, L. B., Tanner, J. F. y Davis, R. (2002): *What are they thinking? Students' expectations and self-assessments*. Journal of Education for Business, 77.
- Choy, S. (2002): *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence and attachments*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, D.C., EE. UU. : U.S. Government Printing Office.
- Colás Bravo, P. y De Pablos Pons, J. (2005): *La Universidad en la Unión Europea. El espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga. Aljibe.
- Corral de Zurita, N. J., (2003): *Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico*. <http://www1.unne.edu.ar/cyt/2003>

- Cortina Orts, A., (2005): *La misión de la Universidad: educar para la ciudadanía en el siglo XXI*. Inauguración año académico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004): *Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios*. Trabajo presentado en el VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica, Málaga, España.
- De la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004): *Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.
- De la Herrán, A., Paredes, J., (2012): *Promover el cambio pedagógico en la Universidad I*. Madrid. Pirámide, D.L.
- De La Torre, C., Godoy, A., (2004): *Diferencias Individuales en las Atribuciones Causales de los Docentes y su Influencia en el Componente Afectivo*. Universidad De Málaga, España. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, Vol. 38, nº 2, pp. 217-224.
- Declaración de Praga. (2001): *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001.
- Delgado Criado, B., (1992): *Historia de la Educación en España y América: la Educación en la Hispania Antigua y Medieval*. Fundación Santamaría. Morata.
- Delors, J. (2003): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI.
- Diaz-Aguado, M.J. (1.985). *Percepción de los alumnos por el profesor: expectativas y actitudes* en J. Beltrán: Psicología educacional. Madrid: UNED.
- Elena Escolano-Pérez, E., (2010): *Motivación de logro en el EEES: estudiantes universitarias de grado* en VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de capítulos. Edita: Asociación Española de Psicología Conductual.

- Fabela-Cárdenas, M.A. (2009): *Estudiantes universitarios frente al cambio educativo: seis maneras de ver el panorama magis*. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2, 341-356.
- Farias, M. (2005): *El efecto Pigmalión y su formulación a través de la escalera de inferencias*. Universidad de Lujan. Chile.
- Fejes, A., (2006): *The bologna process – governing Higher Education in Europe through standardization*. Revista Española de Educación Comparada, 12, 203-23.
- Fernández Rodríguez, E. (2001): *¿Cuál es el papel del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad?* Revista de Educación, 325.
- Gallego Arrufat, M. J.; Gámiz Sánchez, V. M.; Romero López, M. A., (2009): *Perfil de entrada de los estudiantes universitarios ante las plataformas de apoyo a la práctica basadas-en-Internet*. REIFOP, 12 (3), 153-164. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (mayo 2011))
- García López, J., (2006): *Aportaciones de la Teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar*. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281059.pdf
- García, M. (2000): *The effects of curriculum reform on economics education in a Spain college*. Education Economics Journal, 8, 1, 5-15.
- García, M., Sansegundo, M.J. (2002): *El rendimiento académico en el primer curso universitario*. Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. (pp. 435-445). España.
- Gimeno Sacristán, J. (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wargenaar, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final- Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wargenaar, R. (2006): *Tuning Educational Structures in Europe*. Fase II. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, C.; Valle, A.; Rodríguez, S.; García, M., y Mendiri, P. (2007): *Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios*. Revista Española de Pedagogía, vol. 237, pp. 237-256.

- Gobierno de España (2012): Disponible de World Wide Web: educacion.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras.html.
- Hernández Pina, F., (2002): *Docencia e investigación en educación superior*. Revista de Investigación Educativa. 19 (2), 267-270.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P, Rubio Espín, M. y Rosario, P. (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Herrera-Torres, L., Lorenzo-Quiles, O. (2009): *Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Redalyc. Disponible <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412235005>.
- Hill, F. M. (1995): *Managing service quality in higher education: the role of the consumer as primary consumer*. Quality Assurance in Higher Education, 3.
- Hinojosa, A. V (2008) *Social transformation at the university: educational ethical approach for the human development*. (Transformación social en la universidad: educación con enfoque ético para el desarrollo humano) Daena: International Journal of Good Conscience. 3(2): 303-311.
- Horn, L., Kojaku, L. (2001): *High school academic curriculum and resistance path through college*. National Center for Educational Statistics. U. S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Huertas, J. A. (2000): *Motivación: Querer aprender*. Aique, Bs. As.
- Hummel, M. & Steele, C. (1996). *A program to address issues of academic achievement and retention*. Journal of Intergroup Relations, 33, 2, 28- 33. España: Alianza Editorial, S.A.
- Iyanga Pendi, A., (2006): *Historia de la Universidad en Europa*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Juanas, A. y Rodríguez, E. (2004): *Expectativas de alumnos de bachillerato entorno al profesor universitario*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.

- Justicia, F. (1996): *El profesor: los procesos de pensamiento* en Barca, J.A. González Pienda, R. González Canabach y J. Escoriza (Eds.), *Psicología de la instrucción: componentes contextuales y relaciones del aprendizaje escolar* (vol. 3,). Barcelona: EUB.
- Lanz, M. Z. (Comp.) (2006): *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Noveduc, Colección Ensayos y Experiencias. Págs. 7-22.
- Larsen, J. E., (2006): The role of the humanities in the Bologna idea of a University: learning from the American model? *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 309-327.
- Leite, A., Zurita, N. (2003): *Representaciones sobre el éxito y fracaso académico en estudiantes universitarios*. Fundación para *Desarrollo de las Ciencias*. Chaco, Argentina: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE 1 de septiembre de 1983.
- *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE 4 de mayo de 2006
- *LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. BOE 24 de diciembre de 2001.
- Licata, J. W. y Maxham, J. G. (1999): *Student expectations of the university experience: Levels and antecedent for pre-entry freshmen*. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9.
- LOMLOU 4/2007 de 12 de abril, Ley Orgánica de modificación de la LOU).
- Manassero, M. A y Vázquez, A (1995): *Atribuciones causales del alumnado y el profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencias para la práctica educativa*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24.
- Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R., Rojo Sabaleta, H. (2009): *Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, nº 42, pp. 969-996 Consejo Mexicano de Investigación Educativa México. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14011807016>

- Marín, M. y Teruel, P. (2004): *La imagen del profesor universitario: un estudio comparativo a partir de la percepción social de sus alumnos*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.
- Martín del Buey, F A y At (2008): *Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional*. *Psicothema*, 2.
- Martínez, R y col (2007): *Actitud y expectativas del alumnado universitario hacia la formación apoyada en objetos de aprendizaje y entornos virtuales*. Universidad de Oviedo.
- McDowell, E. E. y McDowell, C. E. (1986): *A study of high school students' expectations of the teaching style of male, female, English and Science instructors* en Annual Meeting of the International Communication Association. Chicago.
- Méndez García, R. M^a, y Trillo. F. (2010): *El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes hacia la universidad*. En *Revista de Educación*, 353, 329-360.
- Méndez García, R. M., De Haro Rodríguez, R., Lozano Martínez, J., (2008): *La colaboración docente en el marco del EEES: el reto de las metodologías activas en las aulas universitarias*. III Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior: Avanzando hacia Bolonia.
- Méndez García, R. M^a. (2008): *La Universidad como agente socializador: un análisis desde las percepciones de los estudiantes*. Cuadernos FHyCS-UNJu, N^o 34:151-169.
- Méndez García, R. M^a: (2007): *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. Tesis Doctoral. Universidad Santiago de Compostela.
- Merhi, R., (2011): *Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. Un proceso dinámico*. Catedra de la UNESCO. *La Cuestión Universitaria*, 7, pp. 23-3. Se puede consultar en línea: <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es>
- Meyer, J. W., Schofer, E., (2006): *La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX*. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 15-36.

- Miles, W. M. y Gonsalves, S. (2003): *What you don't know can hurt you: students' perceptions of professors' annoying teaching habits*. College Student Journal, 37.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (2004): *Evolución del sistema Educativo Español*. Madrid: MECDC/CIDE.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2012): *Datos y Cifras Sistema Universitario Español*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2010): *La Estrategia Universidad 2015*. <http://www.educacion.gob.es/eu2010/la-eu2015.html>.
- Mohammdi, J. (1996): *Exploring retention and attrition in a two years public community college*. VCCA Journal, 10, 1, 39-50.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003): *La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos* en C. Monereo y J. I. Pozo (Coord): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis. (pp: 15-30).
- Montero Alcaide, A., (2009): *La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)* en Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea]. <http://revista.muesca.es/index.php/articulos/71-la-ley-de-instruccion-publicaley-moyano-1857>> ISSN 0000-0000 [16/07/2012].
- Moore, S., Walsh, G., Rísquez, A., (2012): *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad: guía para docentes comprometidos*. [traducción Manzano Bernárde, P.] Madrid. Narcea, D.L.
- Morales Vallejo, P., (2006:). *Medición de actitudes en Psicología y Educación, construcción de escalas y problemas metodológicos*, tercera edición revisada. Madrid: Universidad Comillas.
- Morales Vallejo, P., (2008): *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morales Vallejo, P., (2009): *Análisis de varianza para muestras relacionadas*. <http://www.upcomillas.es/personal/peter>.
- Morales Vallejo, P., (2010): *Evaluación de los valores: análisis de listas de ordenamiento*. <http://www.upcomillas.es/personal>.

- Morales Vallejo, P., (2011): *Análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion>.
- Morales Vallejo, P., (2011): *Cuestionarios y escalas*. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos>
- Morales Vallejo, P., (2011): *Tamaño de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion>.
- Morales Vallejo, P., Urosa Sanz, B., Blanco Blanco, A., (2003): *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Moreno Olivos, T. (2011): *Consideraciones éticas en la evaluación educativa*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 9, Número 2.
- Navas, L., Sampascual, G., Castejón. J.L. (1992): *atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar*. Rev. De Psicología General y aplicada, 45 (1), 55-62
- Navaridas, F. (2002): *La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario*. Contextos Educativos 5, pp 141 – 156.
- Nora, A., Cabrera, A. (1996). *The role of perceptions of prejudice and discriminations and adjustment of minority students to college*. Journal of Higher Education, 67, (2), 119-148.
- Olmos Migueláñez, S., Rodríguez Conde, M. J., (2010): *Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior?* Revista Iberoamericana de Educación nº 53/1
- Olmos Migueláñez, S. (2008): *Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre la expedición de títulos universitarios oficiales de Master y Doctor.
- Pagani, R. (2009): *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.

- Palarea Medina, M., Torres González, A. N., (2005): *Antecedentes de la Reforma del Sistema De Educación Superior Europeo*. REIFOP, 8 (1). <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>
- Palomero Fernández, P., (2009): *La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado Número 29 (12,2).
- Parasuraman, A, Zeithaml, V.A. y Berry, L. (1988): *SERVQUAL: a multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality*. Journal of Retailing, 64.
- Paul, J.J., (2006): *At the Centre of the bologna process: do European universities train their students to face knowledge-based societies?* Revista Española de Educación Comparada, 12, 233-253.
- Peralta, J. (2006): *El rol de las expectativas en el juicio de satisfacción y calidad percibida del servicio*. Rev. Límite, 14.
- Pérez, F. (2010): *El efecto Pigmalión y la formación y orientación laboral. Innovación y experiencias educativas*, 26.
- Pérez, M (2006): *Teoría de la Atribución: efectos en la motivación académica*. Publicaciones Editores.
- Perrenoud, P. (1990): *La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar*. Morata. Madrid.
- Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007): *El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9
- Pichardo, M. García- Berben, A. De la Fuente, J y Justicia, F. (2007): *El estudio de las expectativas en la universidad: Análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación*. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 9. Numero. 001
- Porto Currás, M., (2005): *Evaluación de estudiantes y calidad docente en la Universidad de Santiago de Compostela: Propuestas de mejora*. Revista de Enseñanza Universitaria, 26, 7-17.
- Porto Currás, M., (2005): *La evaluación de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Tesis Doctoral. Universidad Santiago de Compostela, Ciencias da Educación.

- Porto Currás, M., (2006): *La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas*. *Educatio siglo XXI*, 24, 167-187.
- Porto Currás, M., (2008): *Evaluación de estudiantes universitarios: ¿toma de decisiones colegiada?* *Cuadernos de Educación y Filosofía*, 34, 133-149.
- Porto Currás, M., (2009a): *Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: Percepciones de los propios alumnos*. *Revista de Docencia Universitaria*, 3, http://www.um.es/ead/Red_U/3/
- Porto Currás, M., (2009b): *Inclusión de la evaluación de estudiantes en el Plan de Calidad Docente de la Universidad de Santiago de Compostela*. *ADAXE*, 21, 137-147.
- Prakash, V. (1984): *Validity and reliability of confirmation of expectations paradigm*. *Journal of the Academic of Marketing Science*, 12.
- Puente, A. (1999). *El cerebro creador*. Madrid. Alianza Editorial.
- Pulido, A., (2009): *El futuro de la Universidad: Un tema para debate dentro y fuera de las universidades*. Delta
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE de 31 de diciembre de 2010.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias de grado.
- Real Orden de 14 de octubre, (1824): *Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino*. Plan Calomarde.

- Rego, A., Sousa, L. (1999): *Performance in higher education: Toward a understanding*. Educational Research Journal, 91-94.
- Revista de educación, (2008): *Tiempos de cambio universitario en Europa*. número extraordinario.
- Rivas Martínez, F., Martín Palacio, E., Martín Del Buey, F. (2008): *Conducta vocacional de estudiantes universitarios españoles*. Revista de Orientación Educativa V22 N°40, pp 13-29.
- Rodríguez Marín, J., (2004): *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles*. Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Rosenthal, R. y Rubin, D.B. (1978): *Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies*. The Behavioural and Brain Sciences, 3.
- Rueda Beltrán, M., Torquemada González, A. D., (2008): *Las concepciones sobre evaluación de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente*. Reencuentro, nº 53, pp. 97-112. México.
- Rüegg, W (1994): *Historia de la Universidad en Europa. Volumen I. Las Universidades en la Edad Media*. Ed. Hilde de Ridder-Symoens. Universidad del País Vasco. Bilbao.
- Rüegg, W (1999): *Historia de la Universidad en Europa. Volumen II. Las Universidades en la Europa moderna temprana (1500-1800)*. Ed. Hilde de Ridder-Symoens. Universidad del País Vasco. Bilbao.
- Salaburu, P., (2007): *La Universidad en la encrucijada Europa y EEUU*. Ed. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sander, P. (2004): *La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la Enseñanza Universitaria*. Revista electrónica de Investigación psicoeducativa y psicopedagógica 5.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000): *University Students' Expectations of Teaching*. Studies in Higher Education, 25 (3).
- Santos Guerra, M. A., (1995): *La evaluación un proceso de dialogo comprensión y mejora*. Aljibe Ediciones
- Santos Guerra, M. A., (1998): *Evaluar es comprender*. ALFAOMEGA.

- Santos Guerra, M. A., (2003): *Tell me how you evaluate and i will tell you the type of professional and person you are.* (Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres). *Revista Enfoques Educativos* 5 (1): 69 – 80.
- Santos Guerra, M.A. (1999): *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española.* En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2.
- Serrano Sánchez, R. C., (2010): *Teacher's thoughts: an introduction to the beliefs and conceptions about the teaching-learning process on Higher Education* (Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior). *Revista de Educación*, 352. pp. 267-287.
- Sevilla Merino, D., (2007): *La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España.* *Ethos Educativo*. Pp. 110- 124.
- Shank, M., Walker, M. y Hayes, T. J. (1995): *Understanding professional service expectations: do we know what our students expect in a quality education?* *Journal of Professional Services Marketing*, 13, 71-89.
- Silvestri, Lisel I. - Flores, F. (2006) *Profesores y estudiantes atribuciones causales del éxito y el fracaso académico.* *Comunicaciones científicas y tecnológicas de la Universidad del Nordeste de Chile.*
- Smith, M (2000): *Estudiantes universitarios y expectativas sobre su vida profesional.* Universidad Autónoma de Méjico.
- Smith, S., Medendorp, C. L., Ranck, S., Morison, K. y Kopfman, J. (1994): *The prototypical features of the ideal professor from the female and male undergraduate perspective: the role of verbal and nonverbal communication.* *Journal on Excellence in College Teaching*, 5.
- Stevenson, K. y Sander, P. (1998): *How do Open University students expect to be taught at tutorials?* *Open Learning*, 13.
- Stevenson, K. y Sander, P. y Naylor, P. (1997): *ELPO: A model that uses student feedback to develop effective open tutoring.* *Open Learning*, 12.
- Suriá Martínez, R. (Coord.), Villegas Castrillo, E., Rosser Limiñana, A., Rebollo Alonso, J., (2012): *Motivación y expectativas de los estudiantes universitarios sobre su carrera universitaria.* Universidad del Valle de México Campus Tlalpan.

- Teichler, U., (2006): *El espacio europeo de educación superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia*. Revista Española de Educación Comparada, 12, 37-79
- Tejedas, C (2002): *Perfil, motivaciones y expectativas de los alumnos de primer curso de la Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Complutense de Madrid (curso 2001-2002)*. En: Revista General de Información y documentación, vol. 13, n.1, 2003.
- Trillo, F. (1997): *Evaluación de la comprensión*. En Perspectiva educacional, 29, 71-94.
- Trillo, F. (2010): *Estudiantes universitarios de calidad*. Conferencia en la Universidad Católica del Perú, para el VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria la opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista.
- Trillo, F. y Méndez García, R.M. (2001): *Los estudiantes y la Universidad: una cuestión de actitudes*. En Revista de Innovación Educativa, 11, 175-188.
- Trillo, F. y Porto, M. (1999): *La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad*. En Revista de Innovación Educativa, 9, 55-75.
- Troyano, Y., García, A. J. (2011): *Superior Students expectations on Tutoring teachers in the context of the European space for higher education*. (Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación). REDU. Revista de Docencia Universitaria. redaberta.usc.es
- UNESCO, (2009): *La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. ED.2009/CONF.402/2
- Universidad de Burgos, (2010): *Reglamento de evaluación de la Universidad de Burgos*. Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo. Aprobado por el Consejo de Gobierno de fecha 23/03/10.
- Vega, M.T., Isidro, A.I. (1996): *Creencias académico sociales del profesor y sus efectos*. VI Congreso de Formación del Profesorado.

- Ventura, L., Tavares, J. (1999): *Expectativas de los alumnos, su nivel de aspiraciones e integración en la carrera y en la institución universitaria*. IX Congreso de Formación del Profesorado.
- Villa, A. (1985): *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Weiner, B. (1985): *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological review*, 92, 548- 573.
- Weiner, B. (1990): *History of motivational research in education*. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4): 616- 622.
- Whitaker, L. & Slimak, R. (1993): *College Student Development*. Nueva York: Haworth Press.
- Whitaker, L. (1996): *Treating students with personality disorders: A costly dilemma*. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10, 29-44.
- Yanhong, R. y Kaye, M. (1999): *Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of students' expectations and perceptions*. *Innovations in Education and Training International*, 36 (2).
- Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317
- Zabalza, M. A. (2001): *Evaluación de los aprendizajes en la Universidad*. En A. García-Varcárcel, (coord.), *Didáctica Universitaria* (pp. 261-291). Madrid. La Muralla.
- Zabalza, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zeithaml, V., Parasuraman, V. y Berry, L. (1990): *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. Nueva York: Free Press.
- Zeithaml, V., Parasuraman, V. y Berry, L. (1993): *The nature and determinants of customer expectations of service*. *Journal of the Academy of Marketing Science*.

Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente.

UNESCO (2009)

ANEXOS

Anexo A

Relación de asignaturas cursadas en los grados de Maestro de Educación Primaria y de Educación Infantil y los porcentajes asignados en los procedimientos de evaluación recogidos en las guías docentes.

Asignatura	EXAMEN	ACTIVIDADES PRÁCTICAS EN EL AULA	TRABAJOS E INFORMES	EXPOSICIONES	LECTURAS Y RECENSIONES	ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN	AUTOEVALUACIÓN Y CO-EVALUACIÓN	ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN EN TUTORIAS	ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LABORATORIO Y DE CAMPO	SEMINARIOS Y DEBATES	ACTIVIDADES PRÁCTICAS EN EL AULA. LECTURAS Y RECENSIONES	TRABAJOS EXPOSICIONES Y DEFENSA
Organización y Gestión de Centros	40	25				5						30
Expresión y Comprensión Oral y Escrita	40	20	20	10		10					25	30
Teoría e Historia de la Educación	40	40				20						
Psicología del Desarrollo	40	30	20							10		
TIC Aplicadas a la Educación	20	35	30	15								
Sociología de la Educación, Interculturalidad e Inclusión Social	40	10	20		15	5				10		
Didáctica de la Lengua Oral y Escrita y de la Literatura	15	20	30	15	5	15						
Psicología de la Educación	40	20		10	10		20					
Orientación Familiar, Escolar y Social	40		30									30
Didáctica General	40	20	30			5		5				
Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad	40		50				5					5
Principios Básicos de la Enseñanza de las Ciencias Sociales	40		55			5						
Fundamentos Científicos en Matemáticas	40	40	10					10				
Educación Musical	50	10	10			20						10
Lengua Extranjera: Inglés	60		20	20								
Lengua Extranjera: Francés	40		30			30						
Investigación Educativa	60	35				5						
Educación Física y su Didáctica		20	15	25		30	10					
Didáctica de las Lenguas en Contextos Multilingües	30	25	40			5						
Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica I	40	50				10						
Educación Plástica y Visual I	40	40	20									
Dimensión pedagógica de los procesos educativos	40	40										30
El desarrollo psicológico de la primera infancia y su promoción	25		25		15		20			15		
Organización y planificación escolar	40	25				5						30
Expresión y comprensión oral y escrita	40	10	20			10						20
Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación	20	35	30	15								
Salud y alimentación infantil	40	15	25	10		10						
Orientación y tutoría con familias	40		30									30
Desarrollo histórico de la educación infantil y corrientes actuales	40	40				20						
Sociología de la educación	40	40			10	5	5					
Lengua extranjera: Inglés	70					10						20
Lengua extranjera: Francés	40	30										30
Currículo y aspectos didácticos de la educación infantil	40	40						20				
El medio natural y su didáctica I	40	15	20			10			15			
Fundamentos científicos en matemáticas	40	40	10									
Observación sistemática e investigación en contextos educativos	30	5	20	20	10	10	5					
Didáctica de la lengua oral y escrita en la educación infantil	20	30	35			15						
Educación intercultural, para la paz y la igualdad	40		20			15	5					20
Sociología de la educación	40	40			10	5	5					
Lengua extranjera: Inglés	70					10						20
El medio natural y su didáctica II	40	15	20			10			15			
Matemáticas en el aula de infantil	40	40	10					10				
Psicología del aprendizaje en contextos educativos	25	15	25	15			20					
Aprendizaje temprano de la lengua extranjera: Inglés		20	30	10								40
Aprendizaje temprano de la lengua extranjera: Francés	15	20	30	20	10	5						

Anexo B

Valoración del Instrumento “Expectativas y Atribuciones del alumno universitario hacia su evaluación” (**juicio de expertos**).

He pensado en usted, como experto/a, para la validación del Instrumento, consistente en responder a las siguientes preguntas, marcando la que estime más correcta.

Cualquier sugerencia que pueda mejorar el Instrumento, ruego lo indique al final de la hoja.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Se ha construido un instrumento, con dos partes diferenciadas, para medir las siguientes variables relacionadas con *las expectativas y atribuciones de alumno universitario hacia su evaluación*:

1. DEMOGRÁFICAS : [1,2,3,7,13]
2. IDENTIFICATIVAS [4,5,6,8,9,10,11,12]
3. AUTOCONCEPTO – AUTOEXPECTATIVA: ACTUAL Y FUTURA: [14,27,36,39]
4. ATRIBUCION CAUSAL DE LA EXPECTATIVA: HABILIDAD ACADÉMICA Y ESFUERZO (INTERNA): [29,31]
EXTERNA: PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN, TIPOS: [18-25], [33,37]
5. ACTITUD ANTE LA EVALUACIÓN: PREPARACIÓN, RESULTADOS, [15,16,17,26,28,30,32,34,35,38]

El último ítem [40] es abierto para cualquier comentario que pueda expresar el alumno.

VALIDACIÓN

1. Valorar si las variables seleccionadas, en relación con el tema, son suficientes y adecuadas:
 - Correcto
 - Incorrecto
 - Creo que debería añadirse:
 - Podían o deberían eliminarse:
2. Ubicar los distintos items en cada una de las variables seleccionadas, indicando el/los números en el espacio correspondiente.
3. ¿Todos los items son relevantes y están claramente relacionados con el objetivo del instrumento?
 - SI
 - NO Escribir el nº de los items que no reúnen la condición indicada: _____
4. La formulación de los items es suficientemente clara y concreta.
 - Correcta
 - Incorrecta¿puede inducir a confusión?
 - NO
 - SI

Indicar el número de los items que deben ser revisados: _____

Formulación alternativa:

5. ¿Todos los items son suficientemente discriminativos tanto en la pregunta como en la posible respuesta?
 - SI
 - NO Revisar items nº _____
6. ¿Le parece suficiente el número de items?
 - SI
 - NO ¿Que número de items en su opinión seria conveniente?
7. ¿Que variables cree que están insuficientemente evaluadas?
8. En su opinión, es adecuado el orden en que se presentan los items?
 - SI
 - NO Indicar propuesta alternativa _____
9. El número de respuestas posibles le parecen:
 - Suficientes
 - Insuficientes Seria aconsejable:
 - Excesivas Creo que serian suficientes:
10. La formulación de las respuestas es :
 - Clara y precisa
 - Confusa y puede dar lugar a distintas interpretaciones

Revisar _____

Propuesta alternativa:

Anexo C

Matriz de correlaciones inter-elementos de la escala

	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	V36	V37	V38	V39
V14	1,000	,358	,145	,312	-,052	,205	,223	,239	,093	-,033	,112	,102	,322	,096	,064	,295	,162	,085	,212	-,044	,207	,200	-,148	,132	-,112	-,112
V15	,358	1,000	,553	,266	,086	,222	,098	,164	,111	-,102	,247	,188	,478	,070	,054	,216	,315	,112	,263	-,022	,258	,315	,106	,328	-,002	-,046
V16	,145	,553	1,000	,356	,221	,291	,137	,132	,192	,080	,179	,169	,065	,040	,059	,084	,344	-,002	,293	,143	,246	,273	,213	,166	,125	-,008
V17	,312	,266	,356	1,000	,141	,111	,347	,148	-,033	-,096	-,018	,189	,174	,010	-,118	,218	,138	,264	,257	,074	,230	,479	,039	-,005	-,053	-,027
V18	-,052	,086	,221	,141	1,000	,588	-,368	-,212	,123	-,066	,086	,097	,015	,087	,339	-,038	,101	,178	,203	,159	,183	,133	-,021	-,139	,227	,118
V19	,205	,222	,291	,111	,588	1,000	-,083	-,150	,041	-,056	,173	,039	-,065	,143	,299	,140	,115	,117	,128	,080	,115	,235	,114	-,074	,082	-,050
V20	,223	,098	,137	,347	-,368	-,083	1,000	,524	-,027	,039	-,055	-,060	,071	,152	-,076	,376	,191	,195	,042	-,007	-,023	,084	,105	,215	,042	,046
V21	,239	,164	,132	,148	-,212	-,150	,524	1,000	,208	,101	,110	,136	,194	,241	,048	,261	,148	,163	,095	-,091	,173	,062	,145	,188	,004	,066
V22	,093	,111	,192	-,033	,123	,041	-,027	,208	1,000	,209	,123	,109	,111	,075	,063	-,062	,044	,170	-,050	,222	,019	-,021	-,120	,113	,247	-,020
V23	-,033	-,102	,080	-,096	-,066	-,056	,039	,101	,209	1,000	,115	-,269	-,146	,086	-,119	-,017	,109	,206	-,076	-,022	-,173	-,071	-,092	,080	-,087	-,139
V24	,112	,247	,179	-,018	,086	,173	-,055	,110	,123	,115	1,000	,378	,068	,159	,149	,080	,169	,222	,219	-,001	,281	,135	,195	,178	,164	,107
V25	,102	,188	,169	,189	,097	,039	-,060	,136	,109	-,269	,378	1,000	,087	-,009	,078	-,013	,096	,125	,174	-,079	,038	,244	,377	,017	,272	,057
V26	,322	,478	,065	,174	,015	-,065	,071	,194	,111	-,146	,068	,087	1,000	,102	,087	,274	,156	,089	,165	,071	,315	,153	,047	,133	,066	,130
V27	,096	,070	,040	,010	,087	,143	,152	,241	,075	,086	,159	-,009	,102	1,000	,071	,112	-,061	,216	,313	,188	-,011	,049	,084	,056	,024	,039
V28	,064	,054	,059	-,118	,339	,299	-,076	,048	,063	-,119	,149	,078	,087	,071	1,000	-,040	,016	,146	,054	,222	,291	,169	,058	-,033	,193	,185
V29	,295	,216	,084	,218	-,038	,140	,376	,261	-,062	-,017	,080	-,013	,274	,112	-,040	1,000	,400	-,054	,159	-,136	,129	,036	-,055	,293	-,037	-,020
V30	,162	,315	,344	,138	,101	,115	,191	,148	,044	,109	,169	,096	,156	-,061	,016	,400	1,000	,078	,205	,028	,119	-,012	-,011	,304	,059	,072
V31	,085	,112	-,002	,264	,178	,117	,195	,163	,170	,206	,222	,125	,089	,216	,146	-,054	,078	1,000	,087	,150	,098	,287	-,028	-,181	,270	,116
V32	,212	,263	,293	,257	,203	,128	,042	,095	-,050	-,076	,219	,174	,165	,313	,054	,159	,205	,087	1,000	,076	,067	,271	,122	,162	,103	-,098
V33	-,044	-,022	,143	,074	,159	,080	-,007	-,091	,222	-,022	-,001	-,079	,071	,188	,222	-,136	,028	,150	,076	1,000	,014	,223	,034	,065	,106	,233
V34	,207	,258	,246	,230	,183	,115	-,023	,173	,019	-,173	,281	,038	,315	-,011	,291	,129	,119	,098	,067	,014	1,000	,342	-,042	,135	,111	,243
V35	,200	,315	,273	,479	,133	,235	,084	,062	-,021	-,071	,135	,244	,153	,049	,169	,036	-,012	,287	,271	,223	,342	1,000	,209	,062	,078	,185
V36	-,148	,106	,213	,039	-,021	,114	,105	,145	-,120	-,092	,195	,377	,047	,084	,058	-,055	-,011	-,028	,122	,034	-,042	,209	1,000	,026	,140	,146
V37	,132	,328	,166	-,005	-,139	-,074	,215	,188	,113	,080	,178	,017	,133	,056	-,033	,293	,304	-,181	,162	,065	,135	,062	,026	1,000	-,121	,073
V38	-,112	-,002	,125	-,053	,227	,082	,042	,004	,247	-,087	,164	,272	,066	,024	,193	-,037	,059	,270	,103	,106	,111	,078	,140	-,121	1,000	,417
V39	-,112	,046	-,008	-,027	,118	-,050	,046	,066	-,020	-,139	,107	,057	,130	,039	,185	-,020	,072	,116	-,098	,233	,243	,185	,146	,073	,417	1,000

Anexo D

Matriz de correlaciones ^a																											
	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	V36	V37	V38	V39	
Correlación	V14	1,000	,388	,173	,242	,037	,100	,254	,218	,096	,062	,294	,152	,471	,142	,112	,403	,270	,150	,231	,059	,391	,220	,071	,296	-,057	,106
	V15	,388	1,000	,500	,494	,112	,123	,073	,042	-,009	-,047	,134	,048	,519	,060	,116	,413	,332	,088	,304	,030	,433	,273	,137	,427	-,053	,077
	V16	,173	,500	1,000	,396	,160	,153	,239	,133	,047	,094	,237	,166	,312	-,059	,097	,255	,290	,067	,253	,116	,352	,357	,277	,235	-,063	-,011
	V17	,242	,494	,396	1,000	,074	,077	,269	,093	,009	-,040	,129	,129	,316	,013	,060	,281	,248	,091	,164	-,011	,293	,308	,062	,251	-,069	-,026
	V18	,037	,112	,160	,074	1,000	,475	-,260	-,060	,054	,081	,115	,119	,196	,080	,270	,154	,127	-,025	,199	,132	,210	,092	,171	-,001	,190	,141
	V19	,100	,123	,153	,077	,475	1,000	,050	,002	,135	,156	,151	,011	,124	,132	,164	,140	,108	-,108	,187	,090	,114	,124	,004	,112	,144	-,102
	V20	,254	,073	,239	,269	-,260	,050	1,000	,525	,259	,249	,196	,161	,246	,212	,031	,310	,204	,034	,069	,064	,178	,223	,127	,239	,038	,134
	V21	,218	,042	,133	,093	-,060	,002	,525	1,000	,427	,203	,246	,276	,196	,251	,059	,265	,157	,009	,143	-,022	,138	,085	,198	,138	,032	,167
	V22	,096	-,009	,047	,009	,054	,135	,259	,427	1,000	,312	,206	,126	,128	,138	,105	,080	,184	,016	-,022	,177	,153	-,004	-,049	,158	,170	-,004
	V23	,062	-,047	,094	-,040	,081	,156	,249	,203	,312	1,000	,222	-,001	,085	,090	,008	,079	,183	,055	,017	-,032	-,001	,078	,007	,116	,012	-,014
	V24	,294	,134	,237	,129	,115	,151	,196	,246	,206	,222	1,000	,433	,139	,107	,114	,147	,103	,084	,175	,030	,273	,148	,237	,235	,101	,194
	V25	,152	,048	,166	,129	,119	,011	,161	,276	,126	-,001	,433	1,000	,144	,105	,054	,200	,148	,144	,139	,104	,152	,162	,359	,074	,117	,250
	V26	,471	,519	,312	,316	,196	,124	,246	,196	,128	,085	,139	,144	1,000	,156	,248	,521	,357	,090	,334	,175	,521	,295	,231	,367	-,004	,147
	V27	,142	,060	-,059	,013	,080	,132	,212	,251	,138	,090	,107	,105	,156	1,000	,122	,204	,077	,142	,157	,079	,042	,022	,086	,099	,165	,109
	V28	,112	,116	,097	,060	,270	,164	,031	,059	,105	,008	,114	,054	,248	,122	1,000	,127	,152	,117	,222	,197	,287	,185	,211	,190	,177	,231
	V29	,403	,413	,255	,281	,154	,140	,310	,265	,080	,079	,147	,200	,521	,204	,127	1,000	,518	,113	,312	,101	,394	,242	,169	,405	-,031	,099
	V30	,270	,332	,290	,248	,127	,108	,204	,157	,184	,183	,103	,148	,357	,077	,152	,518	1,000	,138	,198	,093	,337	,210	,054	,421	-,028	,010
	V31	,150	,088	,067	,091	-,025	-,108	,034	,009	,016	,055	,084	,144	,090	,142	,117	,113	,138	1,000	,035	,111	-,104	,177	,124	,092	,041	,112
	V32	,231	,304	,253	,164	,199	,187	,069	,143	-,022	,017	,175	,139	,334	,157	,222	,312	,198	,035	1,000	,083	,259	,248	,293	,265	,002	-,024
	V33	,059	,030	,116	-,011	,132	,090	,064	-,022	,177	-,032	,030	,104	,175	,079	,197	,101	,093	,111	,083	1,000	,215	,177	,083	,028	,256	,204
V34	,391	,433	,352	,293	,210	,114	,178	,138	,153	-,001	,273	,152	,521	,042	,287	,394	,337	-,104	,259	,215	1,000	,316	,170	,383	,071	,199	
V35	,220	,273	,357	,308	,092	,124	,223	,085	-,004	,078	,148	,162	,295	,022	,185	,242	,210	,177	,248	,177	,316	1,000	,295	,271	,008	,137	
V36	,071	,137	,277	,062	,171	,004	,127	,198	-,049	,007	,237	,359	,231	,086	,211	,169	,054	,124	,293	,083	,170	,295	1,000	,118	,191	,244	
V37	,296	,427	,235	,251	-,001	,112	,239	,138	,158	,116	,235	,074	,367	,099	,190	,405	,421	,092	,265	,028	,383	,271	,118	1,000	-,031	,107	
V38	-,057	-,053	-,063	-,069	,190	,144	,038	,032	,170	,012	,101	,117	-,004	,165	,177	-,031	-,028	,041	,002	,256	,071	,008	,191	-,031	1,000	,284	
V39	,106	,077	-,011	-,026	,141	-,102	,134	,167	-,004	-,014	,194	,250	,147	,109	,231	,099	,010	,112	-,024	,204	,199	,137	,244	,107	,284	1,000	



Explicación del cuestionario.

A continuación te planteamos un conjunto de cuestiones relacionadas con aspectos identificativos, demográficos y con las expectativas y atribuciones de los estudiantes universitarios que tienen hacia su evaluación.

Te agradecemos la colaboración.

1. Sexo:

- Hombre
 Mujer

2. Nacionalidad:

- Española
 Otra Cuál? _____

3. Edad:

- 18 - 25
 26 - 40
 41 - 45
 + 45

4. Grado en: _____

5. Curso: _____

6. Tiene beca:

- SI
 NO

7. Nivel educativo de mis padres y hermanos.

	Sin estudios	Estudios primarios	ESO	Bachillerato	Formación profesional	Diplomado universitario	Licenciado universitario	Grado universitario	Doctor	Master
1. Mi padre										
2. Mi madre										
3. Mi hermano/a										
4. Mi hermano/a										
5. Mi hermano/a										
6. Mi hermanos/a										

8. Acceso a la Universidad.

PAU (prueba acceso universidad)	Formación profesional	Otros estudios universitarios	+de 25	+ 40	+45	Acces. Extraj.

9. Repites alguna asignatura:

- SI ¿Cuántas? N° _____
 NO

10. Compaginas estudios y trabajo.

- SI con contrato? ____
 NO

11. Compaginas estudios y otros estudios.

- SI cuáles? _____
 NO

12. Uso de internet y redes sociales

	Todos los días	Algunos días a la semana	Algún día al mes	En raras ocasiones	Nunca	No lo conozco
facebook						
twitter						
Google						
skype						
Hi5						
Flickr						
tuenti						
otras						

13. Otros aspectos.

	Burgos, ciudad.	Burgos, provincia.	Otra ciudad de la comunidad autónoma.	Otra comunidad autónoma.	Otro país.
Durante el curso vivo en					
La residencia de mi familia está en					
El centro educativo del que procedo está en					

Señala con **una cruz (X)** tu respuesta a los siguientes enunciados acerca de diversas cuestiones relacionadas con **TU OPINIÓN**. Las valoraciones oscilan entre: totalmente en desacuerdo (1) y totalmente de acuerdo (5). Recuerda que no hay respuestas ni verdaderas ni falsas; ya que se trata de tu opinión. Por favor, responde honestamente.

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indiferente
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
14. Espero tener buenos resultados de evaluación, por lo que estudio mucho.					
15. En la evaluación, espero se tengan en cuenta, los trabajos y exámenes realizados a lo largo del semestre.					
16. Espero que los profesores apliquen los porcentajes, fijados en las guías, sobre participación, trabajos, exámenes, etc.					
17. A la hora de poner la nota final, espero que se tenga en cuenta el progreso que hubo en la realización de los trabajos o/y exámenes.					
18. Con los exámenes tipo test de respuesta SI/NO, espero tener los mejores resultados.					
19. Con los exámenes tipo test de respuesta múltiple (3 respuestas o más), espero tener los mejores resultados.					
20. En el examen de preguntas abiertas (tipo ensayo, temas, etc.) obtengo las mayores notas.					
21. En el examen de preguntas cortas (explicaciones breves) obtengo las mejores notas.					
22. El examen de preguntas cerradas (definiciones, conceptos, etc.) es el que me proporciona mayores resultados.					
23. Los exámenes escritos, sin material alguno sobre la mesa, me posibilitan las mejores notas.					
24. Con los exámenes escritos, con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios, etc.), considero que tengo buenos resultados.					
25. Considero que obtengo las mejores notas con los exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.					
26. Espero que las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncien con suficiente tiempo de antelación.					
27. Espero sacar mejores notas que mis amigos.					
28. Los días de "descanso" que se dejan entre las diferentes pruebas de evaluación, siempre espero que sean suficientes.					
29. Creo que mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación, así como al esmero por realizar un buen trabajo.					
30. Considero importante que se haga la evaluación continua.					
31. Considero que mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal e inteligencia.					
32. Espero que la evaluación se realice de forma rigurosa y no arbitraria.					
33. Espero que la suerte me acompañe en las pruebas de evaluación.					
34. Espero que los profesores utilicen, para la evaluación, actividades o tareas que han sido trabajadas en clase.					
35. Pienso que es posible tener más participación en la decisión de mi evaluación.					
36. Para tener el mejor resultado en los exámenes estudio según la manera de evaluar de cada profesor.					
37. Creo que la asistencia a clase me permite aprender mejor las materias y sacar mejores notas.					
38. Cuando voy a revisar las pruebas de evaluación, es por ver si se ha equivocado el profesor.					
39. Espero la felicitación de mi familia y mis amigos ante los buenos resultados obtenidos.					

40. ¿Quieres añadir algún comentario?
