



Electronic Journal of Research
in Educational Psychology
E-ISSN: 1696-2095
jfuente@ual.es
Universidad de Almería
España

López-Justicia, M^a Dolores; Hernández, Carmen M^a; Fernández Jiménez, Carolina; Polo Sánchez, Tamara; Chacón López, Helena

Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 6, núm. 1, abril, 2008, pp. 95-115

Universidad de Almería
Almeria, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121940006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad

**M^a Dolores López-Justicia, Carmen M^a Hernández,
Carolina Fernández Jiménez, Tamara Polo Sánchez,
Helena Chacón López**

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universidad de Granada

España

Dra. María Dolores López-Justicia. Universidad de Granada, Dpto de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Campus universitario de Cartuja, 18071. España. E-mail: dlopezj@ugr.es

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

Introducción. Este estudio pretende obtener un perfil de las características formativas y socio-afectivas que poseen los alumnos de nuevo ingreso de las diferentes especialidades de Educación de la Universidad de Granada.

Método. Participaron un total de 203 estudiantes que fueron evaluados en vocabulario, comprensión lectora y ortografía, autoconcepto y habilidades sociales. También se recogieron datos sobre variables sociodemográficas.

Resultados. Los análisis realizados mostraban que un buen número de estudiantes cometía errores en comprensión lectora, vocabulario y ortografía; además, un porcentaje alto presentaba dificultades en el autoconcepto social y familiar y en ciertas habilidades sociales. Como aspectos positivos a resaltar en los estudiantes se encuentran su integración en la Facultad, las buenas relaciones que establecen, la importancia que le dan al esfuerzo y la motivación para el éxito profesional; parece preocupante, en cambio, que un porcentaje muy alto no valore la disciplina o la honestidad.

Discusión. Se concluye recomendando la realización de talleres o actividades para abordar la atención a las áreas deficitarias y la formación en valores y actitudes.

Palabras Clave: vocabulario, comprensión lectora, ortografía, autoconcepto y habilidades sociales.

Recepción: 26/11/07 Aceptación provisional: 09/01/08 Aceptación definitiva: 21/01/08

Abstract

Introduction. This study aimed to obtain a profile of the formative and socio-affective characteristics of freshman students from the different specialities of Education at the University of Granada.

Methodology. A total of 203 students were evaluated in vocabulary, reading comprehension and spelling, self-concept and social skills. There were also collected data related with socio-demographic variables.

Results. The analysis showed that a lot of students made reading comprehension, vocabulary and spelling mistakes; furthermore, a high percentage have social and family self- concept difficulties, as well as in certain social skills. As positive aspects to highlight are their integration into the Faculty, the good relations that exist between the students, a high number consider effort and motivation important for the professional success; instead, it seems worrying, that a high percentage not appreciated the discipline or honesty.

Conclusions. We conclude by recommending workshops, or activities which address deficient areas and training in values and attitudes.

Keywords: vocabulary, reading comprehension, spelling, self-concept and social skills.

Received: 11/26/07 Initial Acceptance: 01/09/08 Final Acceptance: 01/21/08

Introducción

La educación superior ha ido evolucionando en los últimos treinta años paralelamente a los profundos cambios sucedidos en los contextos sociales. De esta manera se ha pasado de una universidad de minorías a una de masas, con una población cada vez más diversa, con nuevas necesidades que también afectan a la institución, dando lugar a un nuevo escenario universitario (Álvarez y Lázaro, 2002). La gran diversidad o heterogeneidad de alumnado se pone de relieve en aspectos como los siguientes (Upcraft y Stephens, 2000): un alto porcentaje de alumnado extranjero, sobre todo en algunas titulaciones y centros; el incremento del número de mujeres, debido a su espectacular incorporación a los estudios universitarios; estudiantes a tiempo parcial, por razones laborales, familiares, u otras circunstancias; estudiantes que se incorporan a edades más tardías; movilidad en función de la titulación y el prestigio de los centros; o la presencia de alumnado con diversas discapacidades físicas o sensoriales. Además de estos cambios, la universidad se enfrenta a otros que se han producido en el alumnado universitario, relacionados con (Upcraft y Stephen, 2000):

- Actitudes y valores. El alumnado universitario centra más sus intereses en estudiar una titulación con la que después pueda obtener mayores beneficios económicos; se preocupa más por conseguir un puesto de trabajo al finalizar sus estudios; está más interesado en el campo de los negocios, la informática y la ingeniería; y menos en las humanidades, las artes y las ciencias sociales.
- Estructura y funcionamiento familiar. Diversas situaciones como la presencia de familias divorciadas, experiencia de vida con un solo progenitor, alumnos que a su vez están divorciados o son padres/madres solteros, la violencia familiar, los abusos sexuales y problemas de drogas, etc., provocan determinados desajustes que inciden de manera notable en el proceso de aprendizaje.
- Salud física y mental. Actualmente hay un aumento de trastornos emocionales que difieren de los problemas que hace unas décadas atendían los Servicios de Orientación, vinculados entonces a la ayuda para la toma de decisiones vocacionales, dificultades académicas o problemas de relación.

- Preparación académica. Cada vez más el profesorado universitario se queja de la falta de preparación de sus estudiantes en la educación secundaria y su incidencia en el rendimiento universitario.
- Fuentes de financiación. Actualmente, el tema de la financiación de las universidades ocupa un lugar destacado en la mayoría de los foros universitarios, porque, aunque se aprecia un aumento en los tipos de becas, se prevén ciertas repercusiones negativas en los costos de la enseñanza, lo que se traducirá en un considerable aumento de la aportación familiar.

Todos estos cambios también se reflejan en la propia concepción del aprendizaje y la forma de aprender. Así, en el momento presente, los alumnos que acceden a la Universidad, en general, suelen tener notables lagunas en su nivel de conocimientos (Armengol y Castro, 2004), sobre todo en cuestiones básicas como comprender textos de forma crítica, argumentar o tomar apuntes. La mayor parte ingresa sin las capacidades necesarias para aprender autónomamente, manifestando importantes carencias en relación con su forma de aprender y con el control de las variables que intervienen en su aprendizaje. La forma de aprender de muchos se caracteriza por un bajo nivel estratégico, debido al escaso desarrollo de aptitudes específicas, acordes con un aprendizaje profundo (Núñez y González-Pienda, 2006); presentan unas concepciones poco elaboradas sobre el aprendizaje, que en la mayoría de los casos son superficiales, y que afecta a todas las dimensiones de su labor como estudiantes (Martí, 2003; Monereo y Pozo, 2003). Asimismo, un buen número de estudiantes universitarios tienen dificultades para captar las ideas básicas del texto o su estructura (Echevarría y Gastón, 2000; Román, 2004), lo que justificaría la necesidad de enseñarles estrategias de aprendizaje relativas a la lectura significativa de textos.

Esta situación suele provocar altas tasas de abandono, sobre todo en el alumnado de primero de carrera. En el contexto español las estadísticas arrojan de media un 26% de abandonos en primero (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006; Corominas, 2001), mientras que otros estudios sitúan las cifras entre un 15 y un 20% (De Miguel y Arias, 1999; Oficina de Planificació y Qualitat de la Universidad de Barcelona, 2005). Asimismo, los informes del Consejo de Coordinación Universitaria (2003) señalan que las altas tasas de abandono se registran en torno a las humanidades, distribuyéndose aquí los abandonos a lo largo de toda la carrera; y en las enseñanzas técnicas, donde el mayor índice de abandonos se concentra en

primer curso (Cabrera et al., 2006). Aunque existen bastantes causas que pueden producirlo, Yagüe (2006) recoge, entre otras, las dificultades académicas del alumnado.

La mayoría de los trabajos que se han llevado a cabo para conocer las causas del éxito o fracaso universitario coinciden en la importancia de identificar los factores y/o variables que intervienen como requisito indispensable en el desarrollo de estrategias preventivas. En este sentido, la complejidad de los elementos que inciden ha originado multitud de investigaciones que revelan la existencia de diferentes factores personales, académicos y/o vocacionales-profesionales, para predecir y explicar el fenómeno. Un buen ejemplo de éstos ha sido recogido por Fernández (2007), refiriéndose a: factores demográficos, factores asociados a la trayectoria académica, a la inteligencia y aptitudes mentales, a la personalidad, a la motivación y expectativas, a los hábitos de trabajo y estudio, a la satisfacción con la titulación, a las relaciones interpersonales con la familia y compañeros y a la salud personal.

Es obvio que la presencia de algunos de los problemas asociados a estos factores en el alumnado universitario, sobre todo en el de nuevo ingreso, puede llegar a afectar su aprendizaje; de hecho, los estudiantes con problemas personales son más propensos a tener bajo rendimiento y mayor índice de abandono (Pascarella y Terenzini, 1991). Otros trabajos han indagado en la relación del autoconcepto con el rendimiento académico de los estudiantes (González-Pienda, et al., 2003; Peralta y Sánchez, 2006), relacionándolo positivamente con éste, con su motivación para el estudio y con su estado de salud y bienestar y, negativamente, con la ansiedad ante la evaluación, nivel de estrés académicamente percibido y la reactividad a dicho estrés (González-Pienda et al., 2003; Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez, 1999). También se ha prestado atención a las habilidades sociales en estos estudiantes, poniéndose de relieve que el dominio o competencia mínima en determinadas habilidades sociales, tales como autoexpresión en situaciones sociales, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones así como hacer peticiones, sustentan los métodos de aprendizaje cooperativo (Barnett et al., 2003), metodología de trabajo que actualmente se está imponiendo en la Universidad.

Muchas universidades están llevando a cabo en los últimos años actuaciones encaminadas a potenciar la adaptación del alumnado que ingresa por primera vez en el ámbito universitario, diseñando actividades específicas destinadas a tal objetivo y con el propósito de poner freno al abandono de los estudios. Pero no se puede perder de vista que la institución

universitaria debería atender a la totalidad de los aspectos educativos que contribuyen a un mayor aprendizaje del alumno, abarcando tres dimensiones (Sanz, 2001): la académica o intelectual, para favorecer el rendimiento en la titulación; la personal y social, necesarias para el desarrollo de la vida diaria; y la profesional, que permite al estudiante diseñarse un proyecto de vida independiente.

Responder a estas demandas y favorecer la formación óptima del alumnado debe ser prioritario en la institución universitaria, máxime cuando el modelo de Espacio Europeo de Educación Superior defiende en el momento presente la educación a lo largo de la vida, en la que el individuo ocupa un papel fundamental en la construcción de sus conocimientos y competencias; la necesidad de actualización permanente de conocimientos, o la ruptura de fronteras en la formación. No cabe duda de que difícilmente se podrán lograr estos objetivos si un buen número de estudiantes no posee las competencias académicas mínimas.

Objetivos

El propósito del presente trabajo es obtener un perfil de las características formativas y socio-afectivas que poseen los alumnos de nuevo ingreso de las diferentes especialidades de Educación, así como conocer las carencias con que acceden a los estudios y las necesidades que presentan. Los objetivos específicos se centran en conocer aspectos, considerados relevantes en estudiantes de unas especialidades eminentemente sociales, como los siguientes:

- Perfil sociodemográfico de este tipo de alumnado.
- Dominio en las áreas instrumentales de lectura y escritura, claves para superar con éxito los estudios e incorporarse posteriormente a la vida laboral.
- Posibles dificultades en variables socio-personales, tales como autoconcepto y habilidades sociales, directamente relacionadas con el buen desempeño en estas profesiones.

Método

Participantes

La muestra seleccionada estaba formada por 203 alumnos (54 hombres y 149 mujeres), de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, matriculados en las siguientes titulaciones: maestro especialidad Educación Especial (26 alumnos), maestro especialidad Educación Primaria (21 alumnos), maestro especialidad Edu-

cación Infantil (20 alumnos), maestro especialidad Educación Física (27 alumnos), maestro especialidad Lengua Extranjera Inglés (26 alumnos), maestro especialidad Educación Musical (16 alumnos), maestro especialidad Audición y Lenguaje (21 alumnos), Educación Social (29 alumnos) y Pedagogía (22 alumnos). El rango de edad era de 18 a 26 años, siendo la media de edad de 18,7. En la tabla 1, se muestra la distribución del alumnado según género, edad y titulación.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
M. E. Especial	26	12.5%
M. E. Primaria	21	10.1%
M. E. Infantil	20	8.7%
M. E. Física	27	13.0%
M. L. E. Inglés	26	12.5%
M. E. Musical	16	7.7%
M. Audición y Lenguaje	21	10.1%
E. Social	29	13.9%
Pedagogía	22	9.1%

Edad	Frecuencia	Porcentaje
18-21	158	76.0%
22-25	27	13.0%
Más de 25	17	8.2%

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	54	26.0%
Mujer	149	71.0%

Para evaluar las características sociodemográficas, las autoras diseñaron un cuestionario ad hoc que incluía distintos ítems agrupados en los siguientes apartados:

Identificación: edad, género, estado civil, lugar de residencia, desempeño de trabajo remunerado, nivel de estudios de los padres y ocupación de éstos.

Datos académicos: estudios previos, modo de acceso a la Universidad y asignaturas de Educación Primaria y Secundaria en las que destacaron y en las que tuvieron dificultades.

Seguimiento académico: nota media de acceso, número de asignaturas matriculadas, decisión de la carrera y elección de la misma, información previa sobre ésta y fuente a través

de la que obtiene dicha información, valoración de la carrera, pensamiento de cambio a otra carrera y salidas profesionales.

Ámbito social: valoración de las relaciones entre alumnos de la titulación, petición de ayuda a compañeros, influencia de los amigos en el rendimiento académico, relaciones entre profesorado y alumnado de la titulación, solicitud de ayuda a profesores, integración en la Facultad y motivos y condiciones para el éxito profesional.

El área instrumental de lectura se evaluó usando un instrumento elaborado ad hoc (González, 2007), siguiendo las recomendaciones para la elaboración de pruebas de comprensión lectora interpretativa (Gómez-Villalba, Pérez, González, Hoyos y Cañado, 2000) y que incluía: prueba de comprensión lectora y vocabulario. En el primer caso se les presentaban 5 cuestiones a las que debían responder, relativas a un texto de 235 palabras (extraido del libro titulado *El maestro de esgrima*, de Arturo Pérez Reverte), que evaluaban cómo interpretaban el texto, si realmente habían entendido lo leído; esto es, si la lectura era literal, interpretativa, o crítica. Mientras que la prueba de vocabulario consistía en escribir el significado de 10 palabras alusivas al texto, atendiendo al contexto en el que se hallaban.

El área de ortografía fue evaluada utilizando las Pruebas para el diagnóstico cualitativo de la ortografía en el ciclo III de la Educación Primaria (Pérez, Galera y Pérez, 1998), en sus dos variantes: prueba de dictado y prueba de uso del plural, signos de acentuación y de puntuación. En la primera parte la tarea consistía en escribir el dictado de 100 palabras y en la segunda debían responder a 40 cuestiones, en las que se les pedía escribir el plural de distintas palabras y completar los signos de acentuación y de puntuación en frases incompletas.

El Autoconcepto fue evaluado utilizando el cuestionario de Autoconcepto Forma A– 5 (AFA-5) de García y Musitu (1999). El cuestionario es de aplicación individual o colectiva y el contenido es adecuado para todo su ámbito de edad y formación. Esta prueba parte de una consideración multidimensional del autoconcepto (Musitu, García y Gutiérrez, 1991), perspectiva que tiene en la actualidad mayor apoyo (Marsh, 1993). Mide 5 dimensiones del autoconcepto: académico-laboral (percepción que tiene la persona de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador), social (percepción de su desempeño en las relaciones sociales), emocional (percepción de la persona sobre su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana, percepción general de su estado y en situaciones específicas), familiar (percepción

que tiene de su implicación, participación e integración en el medio familiar) y físico (percepción de su aspecto físico y de su condición física). Se eligió esta prueba porque se puede aplicar a adultos con diferente nivel académico (García y Musitu, 1999), así como por su validez y fiabilidad (la estructura factorial de los ítems de la escala confirmó satisfactoriamente las dimensiones teóricas, los componentes explicaban el 51% de la varianza total -coeficiente alfa de Cronbach de 0.815- y las 5 dimensiones tenían intercorrelaciones significativas con un nivel de probabilidad entre 0.00 y 0.32).

La Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000). Está compuesta por 33 ítems, de aplicación individual o colectiva. Se compone de 6 factores: auto-expresión en situaciones sociales; defensa de los propios derechos como consumidor; expresión de enfado o disconformidad; decir no y cortar interacciones; hacer peticiones y, finalmente, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. A mayor puntuación media obtenida (que se corresponde con una puntuación centil) en cada dimensión, más habilidad y capacidad de aserción. De esta manera, un centil por encima de 50, supone que esa dimensión se presenta de manera deseable, sin embargo, las puntuaciones que se corresponden con un centil inferior a éste, suponen la existencia de carencias en estas dimensiones. El instrumento tiene una alta consistencia interna como se expresa en un coeficiente de fiabilidad alto ($\alpha=0.88$) y en el que los ítems con apenas alguna excepción menor tienen pesos de 0.40 o mayores en un primer factor sin rotar (Gismero, 2000).

Procedimiento

La recogida de información se realizó en las tres primeras semanas de inicio del curso académico en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. La actividad se ofertó con carácter voluntario a todo el alumnado matriculado en primer curso de las distintas especialidades. Las pruebas y cuestionarios se administraron en horario de mañana y tarde de forma colectiva al alumnado asistente, por grupos de especialidades. Una vez dadas las instrucciones y aclaradas las dudas, los alumnos cumplimentaron y entregaron en el aula parte de las pruebas, concretamente el cuestionario que recoge datos personales y académicos y la prueba de lectura, vocabulario y ortografía. Esta última se realizó mediante el dictado en voz alta de las 100 palabras que debían escribir. El resto de los cuestionarios fueron recogidos una semana después. El tiempo empleado en cumplimentar cada uno de los cuestionarios fue de 35-45 minutos.

Resultados

Para la estructuración, ordenación y análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 14 para Windows. Se realizó un estudio descriptivo consistente en el análisis de la información porcentual proporcionada por diferentes instrumentos, ya que el principal fin era describir sistemáticamente hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable (Balluerka y Vergara, 2002). Para organizar los resultados correspondientes a las diferentes medidas utilizadas se presentan los siguientes epígrafes: Resultados perfil sociodemográfico, resultados comprensión lectora, resultados autoconcepto y resultados habilidades sociales.

Perfil sociodemográfico

Los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de variables sociodemográficas se agrupan en: datos de identificación, académicos, seguimiento académico y ámbito social.

Datos de identificación

El 71% de la muestra eran mujeres y el 26% eran hombres; únicamente en el caso de la especialidad de Educación Física la proporción de hombres era superior (70%) a la de mujeres. Un 2% del alumnado encuestado estaba casado y la mayoría, 77%, no tenía trabajo remunerado. En cuanto al lugar de residencia, el 65% de la muestra vivía en Granada y aproximadamente un 16.7% en la provincia.

Respecto a los antecedentes académicos de los padres, el 17.3% de las madres cursó estudios superiores, mientras el 50% tenía estudios primarios. En el caso de los padres, la proporción con estudios superiores era algo superior (20%), mientras que un 40% tenía estudios primarios. En cuanto a la ocupación de los padres, hay que destacar la diversidad, por ejemplo: el 7% de los padres se dedicaba a la agricultura, el 6% a la albañilería, el 6% eran funcionarios y el 5% profesores. En el caso de las madres, casi el 50% eran amas de casa, destacando entre el resto de ocupaciones, por ejemplo, que el 7% eran maestras, 3% limpiadoras, 3% funcionarias y 3% auxiliares de enfermería.

Datos académicos

Respecto de los antecedentes escolares, una proporción importante del alumnado encuestado (75%) cursó los estudios primarios en un centro público, tendencia que parece repetirse en los estudios de secundaria y bachillerato (82%). En cuanto a los estudios previos, el 74% de la muestra accedió a la universidad después de realizar los de bachillerato y el 80% mediante la prueba de acceso (PAU). El 17.9% ingresó en la universidad mediante el cupo de plazas reservadas para los titulados en Ciclos Formativos de Grado Superior. Sólo el 2.1% del alumnado encuestado había realizado la prueba de acceso para mayores de 25 años.

Analizando más detenidamente la trayectoria académica en educación secundaria obligatoria, se encuentra que el 94.6% afirmó no tener dificultad con la asignatura de Educación Física, y el 86.1% de la muestra no tuvo problemas con la asignatura de Lengua. Cabe destacar, sin embargo, que casi el 57% del alumnado manifestó haber tenido problemas con la asignatura de Matemáticas. Cuando se les preguntó sobre las asignaturas en las que habían destacado, el 33.2% señaló la asignatura de Lengua y el 18.3% Matemáticas.

Seguimiento académico

En relación al ingreso en la universidad, el 55% de la muestra accedió con una nota media de aprobado, siendo un 41.5% los alumnos que se incorporaron con una nota media de notable y el 2.5% lo hizo con un sobresaliente. El número de asignaturas en las que se matricularon fue variable, así el 37.4% estaba matriculado en 10 asignaturas y el 20.5% de 9 asignaturas. Le seguían, entre otros, aquellos estudiantes que se habían matriculado de 11 (18.9%), 8 (11.6%), 12 (6.3%), o 7 (2.1%) asignaturas respectivamente.

En cuanto a las razones que les llevaron a matricularse en la titulación elegida, cerca del 81.7% del total de la muestra contestó que lo decidió porque le gustaba, el 98% dijo que el motivo no era haber fracasado en otra carrera y el 96% no lo decidió por consejo de sus familiares. Por otra parte, el 95% del total de la muestra no consideró la dificultad de la carrera en su toma de decisiones, un 89% no tuvo en cuenta su duración y el 60.9% de los estudiantes no la eligieron por considerarse menos capacitados para cursar otras carreras. Sí es importante resaltar que el 76.3% señaló haber elegido su carrera como primera opción, frente al 23.7% que lo hizo en función de la nota de selectividad.

Respecto de la información recibida sobre la carrera antes de formalizar su matrícula, aproximadamente el 57% de los alumnos tenía una información positiva sobre la especialidad elegida. Dicha información, en un 50.2% de los casos, se obtuvo a través de amigos matriculados en su titulación. Asimismo, el 40% del alumnado fue informado a través de otras personas, el 18.9% a través de amigos matriculados en otras titulaciones y únicamente el 16.9% de la muestra tuvieron como intermediarios a profesores.

Ámbito social

Respecto de las relaciones sociales establecidas en el contexto universitario, el 73.1% de la muestra consideraba que eran generalmente buenas. En caso de necesitar ayuda, el 45.2% del alumnado busca la ayuda de sus compañeros para estudiar, realizar trabajos, etc. En cuanto a la importancia que le conceden a estas relaciones, el 18.5% expuso que los amigos podían influir mucho en su rendimiento, el 34% algo y el 18% opinó que sus amistades no podían incidir nada en sus resultados académicos.

En el caso de la relación entre profesor y alumno, el 77.6% la calificaban de buena. Llama la atención que un 28.5% de los alumnos recurrián a la ayuda de profesores cuando se les presentaba alguna dificultad, frente a un 35.2% que lo hacían a veces. La mayor parte de los estudiantes, concretamente el 91.2%, dijeron sentirse integrados en la Facultad, apuntando como posibles motivos el haberse adaptado bien al ambiente y sentirse cómodos.

Finalmente, un 76% de los alumnos consideraron que el esfuerzo era importante para el éxito profesional, asimismo un 61% valoró la motivación. Por el contrario, el 81% de la muestra no consideró relevante para el éxito profesional la inteligencia, el 80% no valoró la disciplina, el 88% no consideró importante la honestidad y para el 77% del total de los encuestados las habilidades sociales no eran relevantes.

Comprensión lectora

Los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora se agrupan en tres categorías: significado de las palabras (vocabulario), análisis de un texto y ortografía.

En primer lugar, en relación al *significado de las palabras* (vocabulario), el análisis porcentual muestra que el 42% de los estudiantes cometió errores comprendidos entre 7 – 9

palabras, el 35.5% entre 10 – 12 errores, el 21% tenía entre 4 – 6 errores y el 1.5% entre 1-3 errores. En cuanto a la estrategia utilizada para acceder al significado de las palabras, el 62.2% señaló que la conocía, el 30.8% se apoyó en el contexto y el 1.1% en la etimología de la palabra, no utilizando ninguna estrategia el 5.9%.

Tan sólo el 5.2% de los participantes alcanzó un alto grado de *comprensión del texto*, como se desprende del grado de ejecución satisfactoria en la tarea. El número de errores en este nivel es el siguiente: 1 error, el 20.6%; 2 errores, el 39.2%; 3 errores, el 20.1%; 4 errores el 10.8% y, por último, 5 errores un 4.1%. Este resultado mostraba que los estudiantes tenían mayor interés en recordar lo leído que en hacer inferencias de datos que no estaban explícitos pero si implícitos.

Ortografía

El análisis porcentual atendiendo al número de errores cometidos en la escritura de 100 palabras se presenta en la tabla 2, mientras que en la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos en el uso del plural, uso de signos de acentuación y puntuación.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de error en la tarea de ortografía consistente en la escritura de cien palabras

	Sin errores	1 a 5 errores	6 a 10 errores	11 a 15 errores	16 a 20 errores	17 a 25 errores	26 a 30 errores	Total
N	6	97	66	25	5	3	1	203
%	3.0	47.8	32.5	12.3	2.5	1.5	5.0	100.0

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de errores en la tarea de ortografía centrada en el plural, uso de signos de acentuación y puntuación

	Sin errores	1 a 5 errores	6 a 10 errores	11 a 15 errores	16 a 20 errores	21 a 25 errores	Total
N	1	61	120	19	1	1	203
%	0.5	30.0	59.1	9.4	0.5	0.5	100.0

Como puede observarse, sólo el 3% del estudiantado no comete errores en la ortografía de las 100 palabras; asimismo en el uso del plural, los signos de puntuación y de acentuación destaca que el 0.5% no comete errores.

Autoconcepto

Tal y como se observa en la tabla 4, el 64% de los alumnos encuestados tenían un nivel de autoconcepto académico por encima de la media, mientras que un 36% poseía una percepción más baja de sus logros académicos. Respecto al autoconcepto físico, hay que reseñar que el 70.9% del alumnado encuestado valoró positivamente su condición y aspecto físico, frente a un 25%, cuya opinión resultó más desfavorable. A nivel emocional, más de la mitad de la muestra (58.1%) se percibió positivamente, mientras el 41.9% del alumnado valoraba más negativamente su estado emocional. Finalmente, hay que destacar que un importante porcentaje de la muestra estudiada, el 94.6%, posee un nivel de autoconcepto familiar por debajo de la media; al igual que ocurre con el autoconcepto social, pues el 74.9% del alumnado se percibe más negativamente en sus relaciones con los demás.

Tabla 4. Nivel de Autoconcepto obtenido por el alumnado en el cuestionario AFA-5

	Por debajo de la media		Por encima de la media	
	N	%	N	%
Académico	73	36.0	130	64.0
Social	152	74.9	51	25.1
Emocional	85	41.9	118	58.1
Familiar	192	94.6	11	5.4
Físico	59	29.1	144	70.9

Habilidades sociales

A la hora de valorar la habilidad para expresarse y relacionarse con otras personas, casi el 60% del alumnado se situaría por encima de la media, mientras el 40.4% tendría poca habilidad para autoexpresarse a nivel social (ver tabla 5). Cuando tratan de defender sus derechos, el 63.1% tendría problemas para hacerlo, mientras el 36.9% del alumnado lo haría sin dificultad. Por otra parte, el 70.9% de los alumnos tendría una mayor habilidad para expresar su enfado o disconformidad, frente al 29.1% que tendría más dificultad para hacerlo. Similares porcentajes obtuvieron los estudiantes con respecto a la habilidad para decir no y cortar

alguna interacción, pues el 72.4% estaría por encima de la media, mientras el 27.6% respondía no saber actuar ante esta situación. En el caso de tener que hacer alguna petición, más de la mitad de la muestra, concretamente el 55.2%, no tendría ningún problema para hacerlo; en cambio, el 44.8% serían menos hábiles en este sentido. Respecto a la habilidad para iniciar interacciones, el 41.4% del alumnado obtuvo puntuaciones que estaban por encima de la media, mientras el 58.6%, tenía un nivel más bajo en relación a esta habilidad.

Tabla 5. Nivel de Habilidades Sociales (frecuencias y porcentajes)

	Por debajo de la media		Por encima de la media	
	N	%	N	%
Autoexpresión en Situaciones sociales	82	40.4	121	59.6
Defensa de los derechos	128	63.1	75	36.9
Expresión de enfado	59	29.1	144	70.9
Decir no y cortar interacciones	56	27.6	147	72.4
Hacer peticiones	91	44.8	112	55.2
Iniciar interacciones	119	58.6	84	41.4

Discusión

Los datos de este estudio suponen una aproximación a las dificultades iniciales del alumnado de nuevo ingreso en titulaciones relacionadas con la Educación.

Son sumamente llamativos los resultados relacionados con su rendimiento en las pruebas de vocabulario, comprensión del texto y ortografía, áreas en las que un buen número de estudiantes comete bastantes errores, lo que ratifica las impresiones del profesorado universitario acerca de la falta de preparación de sus estudiantes en la educación secundaria y su incidencia en el rendimiento universitario (Echevarría y Gastón, 2000; Upcraft y Stephen, 2000). Este dato es digno de tener en cuenta, sobre todo, porque un porcentaje muy alto declaraba no haber tenido problemas en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la asignatura de Lengua, lo cual lleva a pensar que quizás el alumnado no sea consciente de la importancia de sus errores. Punto de vista que puede verse apoyado, además, con los resultados obtenidos en la prueba de acceso a la Universidad, porque no sólo han sido capaces de superar sus estudios preuniversitarios sino que han logrado acceder a la misma. Los malos resultados encon-

trados ponen de manifiesto la necesidad de buscar soluciones tanto dentro como fuera del contexto universitario para resolver esta situación, dado que es incuestionable la importancia que tiene en estudiantes universitarios comprender el significado de lo que leen y hacer un uso correcto de la lengua oral y escrita, más aún cuando en el futuro deberán ejercer como docentes. Creemos que no será difícil hacer partícipe al alumnado de sus problemas ya que un porcentaje muy alto eligió estos estudios como primera opción, porque les gustaba; punto de vista que resulta alentador y lleva a sospechar que se trata de un alumnado motivado, deseoso de aprender y de formarse correctamente.

Un aspecto positivo a resaltar es el relativo a las buenas relaciones que se establecen entre ellos/as, así como su integración en la Facultad. También es positivo que un número alto del alumnado considere importante el esfuerzo para el éxito profesional, así como la motivación. Parece preocupante, en cambio, que un porcentaje muy alto (el 80%) no valore la disciplina, o la honestidad, máxime cuando estamos evaluando estudiantes que cursan especialidades de Educación. Tal vez esto sea un ejemplo de los cambios en actitudes y valores que se están produciendo en el alumnado universitario (Upcraft y Stephen, 2000).

En relación con el autoconcepto, hay que señalar las dificultades que presentan un número muy alto de alumnado en el caso del autoconcepto social y, en mayor medida, en su autoconcepto familiar, lo cual puede ser debido a que muchos de estos jóvenes, precisamente por su edad, todavía mantengan conflictos familiares. Convendría, entonces, abordar estos aspectos puesto que se ha manifestado que el autoconcepto juega un papel clave en la vida personal, profesional y social al influir en el rendimiento, actuar como motivador y guía de la conducta, condicionar las expectativas y contribuir a la salud y al equilibrio psíquicos (González-Pienda et al., 2003; Machargo, 1997; Markus y Kitayama, 1991; Peralta y Sánchez, 2006).

En cuanto a las habilidades sociales de este estudiantado resulta curioso constatar que casi la mitad presenta problemas en algunas habilidades. Son muchos los autores que enfatizan la importancia de las habilidades sociales y su influencia en la madurez del grupo (Echeita, 1995; Fabra, 1992; Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990), incluso Pujolàs (2002) sostiene que para que los grupos sean productivos hay que enseñar a los alumnos habilidades sociales y motivarlos para que las utilicen. Ello justificaría la conveniencia de prestarles más atención, entre otras razones porque más de la mitad del estudiantado no las considera relevantes de cara al éxito profesional.

No podemos concluir este apartado sin señalar la conveniencia de elaborar propuestas de intervención que ayuden a solventar los problemas que se han detectado, los cuales pueden repercutir directamente en la calidad de la enseñanza y en el éxito o fracaso académico estudiantil. En este marco podría ser interesante la realización de talleres, o actividades en los que se aborde la atención a las áreas deficitarias. Creemos también que debe abordarse la formación en valores y actitudes, pues la mayor parte del alumnado que se forma en las facultades de Educación desempeñará su futuro profesional con niños y niñas en desarrollo, ante los cuales se constituirá en modelo de aprendizaje.

Referencias

- Álvarez, V. y Lázaro, A. (Coords.). (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Armengol, C. y Castro, D. (2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.
- Balluerka, N. y Vergara, A. I. (2002). Principales alternativas metodológicas y diseños en Psicología. Una perspectiva general. En N.Balluerka y A.I. Vergara, *Diseños de investigación experimental en Psicología. Modelos y análisis de datos mediante el SPSS 10.0* (pp.5-10). Madrid: Pearson Educación.
- Barnett, L., Echeita, G., Escofet, N., Fernández, C., Guix, M^a. D., Jiménez, J. R., López, G., Lloret, F., Maté, M., Martín, M., Mir, C., Ojea, M., Pujolás, P., Redó, M., Rué, J., Serra, P. y Solsona, N. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm (Consultado el 10/06/2007).
- Consejo de Coordinación Universitaria (2003). *Borrador del catálogo de indicadores del sistema universitario público español*. Disponible en: <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/indicadores/indicado.pdf> (Consultado el 10/06/2007).
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 127-151.

- De Miguel, M. y Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y A. Melero (Comps.). *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-189). Madrid: Siglo XXI.
- Echevarría, M. A y Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista Psicodidáctica*, 10, 59-74.
- Fabra, M. L. (1992). El trabajo cooperativo revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5-12.
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Gismero, E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Gómez-Villalba, B. E., Pérez, G. J., González, L. C., Hoyos, R. C. y Cañado, G. M. (2000). *Desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el área de lengua castellana y literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- González, C. (2007). *Prueba de comprensión lectora interpretativa*. Manuscrito no publicado.
- González, M. C. (1994). El autoconcepto y el rendimiento académico. *Comunidad Educativa*, 217, 14-22.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Stanne, M. y Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*, 130 (4), 507-516.
- Machargo, J. (1997). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima*. Vol. I y II. Madrid: Escuela Española.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Cultura and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.

- Marsh, H. V. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Martí, E. (2003). Conclusiones: El estudiante universitario del siglo XXI. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp.111-116). Madrid: Síntesis.
- 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 (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., García, J. F. y Gutiérrez, M. (1991). AFA. *Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA.
- Núñez J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Presentación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 133-134.
- Oficina de Planificació i Qualitat. Universidad Autónoma de Barcelona (2005). *El abandono de estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional “Deserción estudiantil en educación superior”, Bogotá.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1991). *How Collage affects students. Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peralta, F. J. y Sánchez, M. D. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 95-120.
- Pérez, J., Galera, R. y Pérez, M. L. (1998). *Pruebas para el diagnóstico cualitativo de la ortografía en el ciclo III de la Educación Primaria*. Valladolid: La Calesa.
- Pujolás, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo: Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Documento de trabajo. Universidad de Vic: Laboratorio de Psicopedagogía.
- Román, J. M. (2004). Procedimientos de aprendizaje autorregulado para universitarios: la estrategia de lectura significativa de textos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2(1), 113-132.
- Sanz, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Upcraft, M. L. y Stephens, P. S. (2000). Academic advising and today's changing students. En V.N. Gordon y W.R. Habley (Eds.), *Academic Advising. A comprehensive handbook* (pp.73- 104). San Francisco: Jossey-Bass.

Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Suárez J. M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.

Yagüe, A. M. (2006). Informe de la conferencia de rectores de las universidades españolas. *Diario Mediterráneo*. Disponible en:
<http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/noticia.asp?pkid=253072>
(Consultado el 11/11/2007).

[This page left intentionally blank]