



VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA

VNIVERSIDAD D SALAMANCA

Facultad de  
Educación



# Investigación en la Formación Inicial del Profesional de la Educación. *Experiencias de los Estudiantes.*

*Marina García-Herrero  
Fernando Martínez-Abad  
María Teresa Del Moral-Marcos  
José Carlos Sánchez-Prieto  
Juan Pablo Hernández-Ramos  
(Eds.)*



VNIVERSIDAD D SALAMANCA

Departamento de  
**Didáctica, Organización  
y Métodos de Investigación**





**ISBN 978-84-09-70175-9**

Documento resultante del Proyecto de Innovación Docente ID2018/113 *Difusión de los resultados de las investigaciones realizadas por los estudiantes de grado en las asignaturas de Metodología de Investigación.*

*Libro en formato virtual de distribución gratuita.*

EDITORES

Marina García-Herrero; Fernando Martínez-Abad; María Teresa Del Moral-Marcos; José Carlos Sánchez-Prieto y Juan Pablo Hernández-Ramos

MAQUETACIÓN

Marina García-Herrero

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas (CC BY-NC-ND 4.0)



**2025**



## ÍNDICE

<b>PREFACIO. La investigación como vehículo para la transformación educativa .....</b>	<b>6</b>
<i>Vanessa Izquierdo Álvarez</i>	
<b>Influencia de la familia en la trayectoria académica .....</b>	<b>11</b>
<i>Ángela Acuña Caraballo, Alejandro Barbero De San Antonio, Ángela Barrios Campelo, Andrea Cascón Bóveda y Carmen Hernández Villardón</i>	
<b>Preparando a los Maestros del Mañana: Exploración y conocimiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) entre futuros maestros de Educación Infantil .....</b>	<b>32</b>
<i>Elena García Vicente, Estela González Rodríguez, Estela Ramos Sendín y Adelaida Tavío Morales</i>	
<b>Nivel de competencia emocional en futuros docentes de educación infantil.....</b>	<b>51</b>
<i>Laura Brasileiro Garrido, Sara De Cabo Martín, Celia Pizarro Rodríguez y Ángela Serna Hernández</i>	
<b>Perspectivas universitarias sobre la ideología de género.....</b>	<b>77</b>
<i>Lucía Bravo Alonso, Jorge García Romero, Esther Mayo López y Paula Sastre Lorente</i>	
<b>Luna de miel, metáfora del tabaco.....</b>	<b>92</b>
<i>Javier Acebedo Monje, Adriana Caño Quintana, Ainhoa Gómez Sánchez y Austeja Laurinaviciute</i>	
<b>Ventajas y desventajas de la incorporación de alumnado con necesidades especiales a aulas ordinarias .....</b>	<b>110</b>
<i>Naira Martín Da Costa, Rut García García y Lucía Salighini</i>	
<b>Capacidad de Adaptación de los estudiantes del Grado de Educación Primaria.....</b>	<b>126</b>
<i>Raquel Rubio Hernández, Mónica Rojas Moralejo, Elsa Logedo Ahumada y Natalia Martín Plaza</i>	
<b>El impacto del apoyo afectivo familiar en el rendimiento académico durante la etapa secundaria .....</b>	<b>146</b>
<i>Carla Salgado, Patricia Forteza, Candela Fernández e Irene Rivas</i>	
<b>La Ambición Académica.....</b>	<b>169</b>
<i>Jimena Fernández Sánchez, Paula Galea Corral, Lucía Quintanilla Seco, Florina Lucía Brehm y Lucía Gutiérrez Hontalvilla</i>	
<b>“Más allá de las apariencias”. Trabajo de investigación sobre la autoestima .....</b>	<b>188</b>
<i>Laura Laorden Angulo, Patricia Moreno Ortiz, Isabel María Sánchez Castro, Claudia Qi Sánchez Estrella e Iris Sanguino Blázquez</i>	
<b>Confianza y miedo al hablar en público .....</b>	<b>206</b>
<i>María Calvo Vadillo, Claudia Crespo Cobos, Naima Luis Romero, Raquel Martín Bolao, Leire Cotton Briñas y Saúl Julián Rodríguez.</i>	
<b>Las redes sociales en el ámbito educativo ¿Cuánta dependencia tienes de ellas?.....</b>	<b>228</b>
<i>Elena Marcos Martínez; Eva Martín Moreno; Irene Rodríguez García y Patricia Salvador Diez</i>	

## **PREFACIO. La investigación como vehículo para la transformación educativa**

*Vanessa Izquierdo Álvarez*

En el siglo XXI, la Universidad emerge como un entorno para el aprendizaje crítico orientada a formar a ciudadanos responsables y especializados en sus áreas de conocimiento. La Universidad es una institución que vela por el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, de forma que los estudiantes de hoy sean los líderes y responsables de la transformación del mundo del mañana. La contribución de la educación al desarrollo de los ODS se basa en el lema de no dejar a nadie atrás, de forma que para lograr la transformación necesitamos de la colaboración de todas las personas. Únicamente desde el prisma de garantizar una educación de calidad se puede entender la transformación educativa y social.

Hoy, nos enfrentamos como docentes a diversos retos en las universidades como consecuencia del contexto cambiante en el que vivimos. Así, estamos influenciados por tensiones geopolíticas, económicas, sanitarias, climáticas o incluso por los retos tecnológicos (Parama, 2023). Incluyendo el surgimiento de tecnologías como la reciente inteligencia artificial generativa y su impacto en la educación (García-Peñalvo et al., 2024; Sánchez-Prieto et al., 2025). A su vez, enfrentamos otras dificultades como las relacionadas con el aprendizaje de los conceptos matemáticos. En este sentido, los conocimientos matemáticos son fundamentales para desenvolverse en el mundo actual (García Santillán et al., 2016) siendo uno de los pilares clave de nuestro sistema educativo. Algunos estudiantes se muestran reacios, incluso desarrollando actitudes de ansiedad hacia este tipo de materias que ya están identificadas en la literatura científica (Eccius-Wellmann y Lara-Barragán, 2016; García Santillán, et al. 2016; Pérez-Tyteca et al., 2009; Pérez-Tyteca et al., 2011). Esta presencia probable de actitudes negativas es preocupante para la práctica docente futura (Sánchez Mendías, 2020). En este sentido, es imprescindible que los futuros docentes desarrollen actitudes positivas hacia estas materias clave. Ello influirá en gran medida en los alumnos a los que formen y en su rendimiento académico (Sánchez Mendías et al., 2011).

En este contexto, enseñar Metodología de Investigación en el campo de la educación es un desafío para profesores y profesoras universitarios, más si cabe, ilusionar a nuestros estudiantes en esta importante tarea. La Metodología de Investigación implica comprender los fundamentos y técnicas que hacen posible la verdadera revolución educativa. Esta materia ayuda a los estudiantes a planificar adecuadamente una investigación educativa, a valorar las circunstancias y las características del contexto en el que se desarrolla. Por ende, a ser capaces de seleccionar la técnica estadística más adecuada, que permita obtener la información e interpretar los resultados obtenidos. Todo ello con el objetivo final de ser capaces de juzgar críticamente los datos obtenidos

y ofrecer conclusiones para conocer mejor la realidad educativa que nos rodea y actuar para el cambio. Ya que el cambio solo puede ser entendido desde el análisis riguroso y profundo de la realidad en la que estamos inmersos.

En esta ocasión, se celebran las séptimas Jornadas sobre Metodología de Investigación en Educación (JOMEINED) (<https://diarium.usal.es/jomeined/>). Por primera vez con un nuevo formato que no solo quiere hacer partícipe a los estudiantes de las cuatro titulaciones impartidas en los Grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (Grado en Pedagogía, Grado en Educación Social, Grado en Maestro en Educación Infantil y Grado en Maestro en Educación Primaria). Si no que las jornadas, que este año cumplen siete años, abren sus puertas a la reflexión conjunta con docentes interesados en difundir comunicaciones y experiencias docentes. Es un nuevo formato ilusionante para toda la comunidad educativa. Es por ello, que las líneas temáticas abiertas abordan temas como la innovación docente en orientación y diagnóstico en educación; la innovación docente en evaluación, métodos de investigación y análisis de datos en educación; innovación docente en el ámbito universitario; innovación docente en educación formal no universitaria o en el ámbito no formal; y los ya tradicionales proyectos o propuestas de investigación de estudiantes. Estos nacen de las asignaturas de Metodología de investigación de los grados, abordando temas de la realidad educativa que preocupan o interesan a los estudiantes. Y los vincula a la realidad como futuros profesionales de la educación conscientes de su poder de contribución en la transformación educativa.

Las JOMEINED nacen en el seno de un Proyecto de Innovación y Mejora Docente titulado "Difusión de los resultados de las investigaciones realizadas por los estudiantes de grado en las asignaturas de metodología de investigación" (ID2018/113), financiado por la Universidad de Salamanca (Hernández Ramos et al., 2019a). Fue en el año 2019 cuando se desarrolló la 1ª edición de las jornadas, contando con estudiantes de tres titulaciones de la Facultad de Educación. Concretamente, participaron estudiantes del Grado de Pedagogía, Grado de Maestro de Educación Primaria y Grado de Educación Social. La filosofía de aquel evento fue la difusión de los trabajos mejor realizados a la comunidad académica. De su desarrollo derivó el primer libro con trabajos de estudiantes (Hernández-Ramos, 2019a). Tras el éxito obtenido en la primera edición, incluyendo el reconocimiento por parte de la Universidad de Salamanca como buena práctica docente (Hernández-Ramos, 2019b), las jornadas se han seguido realizando anualmente como evento científico consolidado. Estas jornadas han adoptado distintas modalidades desde la presencial, híbrida o enteramente online. Y de ellas han derivado diversas obras (Hernández Ramos et al., 2023; Martínez-Abad, et al., 2023).

A su vez, este trabajo ilusionante compartido ha desembocado en la creación de un Grupo de Innovación en Metodología de Investigación Educativa (GRIMEINED). Este aglutina todas las acciones de innovación y mejora docente generadas por los profesores

de las asignaturas de Metodología de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

El objetivo es formar a estudiantes en la búsqueda y construcción del conocimiento científico para transitar por la ardua tarea de encontrar soluciones a los problemas educativos. Este libro recoge los resultados del trabajo de estudiantes universitarios de primer año de grado, concretamente se recogen 12 trabajos realizados por 52 estudiantes que han querido ser parte de esta experiencia universitaria. Las temáticas abordadas por los estudiantes recogen temas relacionados con la educación formal y no formal como la influencia de la familia en la trayectoria académica o en el rendimiento académico, competencias emocionales de los futuros docentes, habilidades para hablar en público, adicciones, redes sociales, autoestima, ambición académica, capacidad de adaptación, TDAH o alumnos con necesidades educativas especiales.

Estos trabajos ponen en valor el papel crucial que la educación desempeña en la sociedad y las aportaciones que la investigación educativa ofrece a los problemas sociales. En definitiva, la investigación educativa es una tarea importante. Solo desde este prisma es posible la verdadera transformación educativa. Y a ese camino también contribuimos los profesores a través de iniciativas como esta que hacen posible la transferencia del quehacer en las aulas universitarias al mundo real.

Déjenme finalizar con una cita de Célestin Freinet que dice:

No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos. (Freinet, 1974, p. 26)

## REFERENCIAS

- Eccius-Wellmann, C. C., y Lara-Barragán, A. G. (2016). Hacia un perfil de ansiedad matemática en estudiantes de nivel superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(18), 109-129.
- García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Ediciones Morata.

- García Santillán, A., Escalera Chávez, M. E., Santana Villegas, J. C., y Guzmán Rivas, B. Y. (2016). Estudio empírico para determinar el nivel de ansiedad hacia la matemática en estudiantes universitarios. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 441–452. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.545>
- Hernández Ramos, J. P. (2019a). *Investigar en la sociedad, para la sociedad. Experiencias de los estudiantes.* <https://gredos.usal.es/handle/10366/140275>
- Hernández-Ramos, J. P. (2019b). Aprendizaje basado en proyectos en la asignatura de Metodología de Investigación en Educación Social. En A. Durán Ayago (Ed.), *Buenas Prácticas en calidad de la Universidad de Salamanca: Recopilación de las I Jornadas.* (Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 1374-1383). Aquilafuente. <https://dx.doi.org/10.14201/0AQ0284>
- Hernández Ramos, J. P., Martínez Abad, F., y Sánchez Prieto, J. C. (2023). *A educar se aprende investigando. Experiencias de los estudiantes.* <https://gredos.usal.es/handle/10366/151413>
- Martínez-Abad, F., Hernández-Ramos, J. P., & Sánchez-Prieto, J. C. (Eds.). (2023). *Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes.* Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/158767>
- Parama, C. J. (2023). Retos mundiales, soluciones locales: el papel de las universidades en la educación del futuro. *Papeles de Economía Española*, 180. Disponible en: <https://www.funcas.es/revista/desafios-y-oportunidades-para-el-futuro-de-la-educacion-superior-2/>
- Pérez-Tyteca, P., Castro, E., Segovia, I., Castro, E., Fernández, F. y Cano, F. (2009). El papel de la ansiedad matemática en el paso de la educación secundaria a la educación universitaria. *PNA*, 4(1), 23-35.
- Pérez-Tyteca, P.; Castro Martínez, E., Rico Romero, L., y Castro Martínez, E. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(2), 237-50.
- Sánchez Mendías, J. (2020). Ansiedad y Autoconfianza hacia las matemáticas de los futuros maestros de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(51). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.2981>
- Sánchez Mendías, J., Segovia Alex, I., y Miñán Espigares, A. (2011). Exploración de la ansiedad hacia las matemáticas en los futuros maestros de educación primaria Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 2011, 297-312.

Sánchez-Prieto, J. C., Izquierdo-Álvarez, V., del Moral-Marcos, M. T., y Martínez-Abad, F. (2025). Inteligencia artificial generativa para autoaprendizaje en educación superior: Diseño y validación de una máquina de ejemplos. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), 59–81. <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41548>

# Influencia de la familia en la trayectoria académica

Ángela Acuña Caraballo, Alejandro Barbero De San Antonio, Ángela Barrios Campelo,  
Andrea Cascón Bóveda y Carmen Hernández Villardón

Universidad de Salamanca

## RESUMEN

La educación primaria desempeña un papel fundamental en el crecimiento cognitivo, emocional y social de los niños, así como el apoyo de la familia durante este período resulta fundamental. La participación activa y el respaldo de los padres, tutores o cuidadores en el proceso educativo de sus hijos han sido reconocidos como factores determinantes en el éxito académico. El principal objetivo es estudiar si el apoyo familiar y la situación económica de las familias afecta el rendimiento académico del alumnado. Se trata de un estudio no experimental *ex post facto*, basado en los datos del Informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2022. Los resultados sobre la relación entre el rendimiento académico y el nivel socioeconómico concuerdan con estudios previos. Respecto al apoyo familiar, se requieren más estudios que profundicen en esta cuestión, así como implementar estrategias para reducir las disparidades de género en el rendimiento académico y promover un entorno educativo más justo, inclusivo y equitativo.

**Palabras clave:** Apoyo familiar; nivel socioeconómico; rendimiento académico; educación.

## ABSTRACT

Primary education plays a fundamental role in children's cognitive, emotional and social growth. Family support during this period is therefore crucial. The active participation and support of parents, guardians or caregivers in their children's educational process has been recognised as a determining factor in academic success. The main objective is to study whether family support and the economic situation of families affect students' academic performance. This is a non-experimental *ex post facto* study, based on data from the Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 report. The results on the relationship between academic performance and socio-economic status are consistent with previous studies. Regarding family support, further research is needed to investigate this issue, as well as to implement strategies to reduce gender disparities in academic performance and to promote a fairer, more inclusive and equitable educational environment.

**Keywords:** Family support; socioeconomic status; academic achievement; education.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación primaria desempeña un papel fundamental en el crecimiento cognitivo, emocional y social de los niños. Por ello, el apoyo de la familia durante este período resulta fundamental. La participación activa y el respaldo de los padres, tutores o cuidadores en el proceso educativo de sus hijos han sido reconocidos como factores determinantes en el éxito académico. Sin embargo, esta relación va más allá de una simple asociación, ya que está influenciada por una variedad de variables personales y sociofamiliares.

Nuestra hipótesis es que el rendimiento académico en la educación primaria no solo depende de las habilidades cognitivas desarrolladas en clase, sino también de factores sociofamiliares. Elementos como el nivel socioeconómico, la estabilidad del hogar, el apoyo emocional y la calidad de las interacciones familiares pueden afectar significativamente el desempeño escolar. La literatura académica ha confirmado que una mayor implicación familiar se relaciona con mejores logros académicos y un mayor compromiso escolar, destacando así la importancia de fortalecer los vínculos entre la familia y la escuela.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la relación entre la implicación familiar y el rendimiento académico es compleja y multifacética. Esta influencia puede variar según las características individuales de los niños, así como por el contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven. Algunos niños pueden beneficiarse más de la implicación parental debido a factores como la motivación intrínseca, el temperamento o la autoeficacia percibida, mientras que otros pueden enfrentar desafíos adicionales debido a circunstancias socioeconómicas desfavorables o dificultades de aprendizaje.

En este estudio, nos proponemos abordar esta compleja interacción entre la implicación familiar, el rendimiento académico y los factores sociofamiliares de riesgo en la educación primaria. Además de examinar los efectos directos de la implicación parental en el desempeño académico, exploraremos cómo estas relaciones pueden ser influenciadas o moderadas por una serie de variables personales y contextuales. Esperamos que este enfoque integral no solo permita una comprensión más profunda de los mecanismos subyacentes que vinculan la familia y la educación, sino que también proporcione información valiosa para el diseño de intervenciones educativas y políticas públicas dirigidas a promover el éxito académico de todos los niños, independientemente de su contexto sociofamiliar.

Por otro lado, los estudios sobre el fracaso escolar examinan una amplia gama de variables educativas, incluyendo aspectos académicos, personales y familiares. Nos centraremos específicamente en cómo el entorno familiar influye en el rendimiento académico de los estudiantes.

Cabe destacar qué se entiende por "familia". A lo largo del tiempo, han surgido diversas definiciones que reflejan los valores de cada sociedad. Según la Real Academia Española (s.f., definición 2), la familia se define como "un conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje".

Sin embargo, en la actualidad, según Abad et al. (2013), la diversidad familiar es evidente. Los hogares modernos difieren considerablemente de los tradicionales, presentando nuevas formas y estructuras, caracterizada por una disminución de responsabilidades y un mayor individualismo. Esta tendencia choca con la idea de tener hijos, ya que implica renuncias y sacrificios. Además, se prioriza la privacidad, lo que limita el contacto entre generaciones y reduce la transmisión de valores familiares. El acelerado ritmo de vida actual contribuye a esta desconexión, generando tensiones tanto en jóvenes como en adultos dentro del entorno familiar.

## **2. MARCO TEÓRICO**

La interacción entre las dimensiones cognitiva, emocional y comportamental es crucial para el desarrollo humano (Blanco, 2002). Los problemas emocionales en los niños pueden tener un impacto significativo en su desarrollo integral y rendimiento académico (Duque & Montoya, 2013). En Colombia, el bajo rendimiento académico se ha destacado como un desafío importante, relacionado con factores familiares, recursos escolares y prácticas educativas (Santos, 2012). Investigaciones han mostrado una conexión entre inteligencia emocional, problemas emocionales y éxito académico (González, 2012).

Es esencial proporcionar apoyo emocional desde temprana edad, ya que las experiencias afectivas influyen en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Los trastornos emocionales pueden afectar significativamente el funcionamiento escolar y familiar de los niños (Coutinho & Oswald, 2005). Además, el bajo rendimiento académico se asocia con una variedad de problemas conductuales que deben abordarse tanto en el entorno escolar como en el hogar (Shapiro, 2011). Es fundamental considerar tanto los problemas emocionales como los factores externos para mejorar el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes (Bondensiek, 2010).

Indagar sobre la participación de los progenitores en los procesos y logros escolares de sus hijos constituye un análisis profundo de un tema ampliamente abordado en la literatura pedagógica (Barton, Drake, Pérez, St.Louis y George, 2004). Los cambios socioculturales actuales en las familias afectan su estructura y relaciones internas, siendo un tema ampliamente investigado en la literatura psicológica y pedagógica. Se busca como la familia influye en aspectos como la autoridad entre padres e hijos, el desarrollo pedagógico, el comportamiento sexual de los adolescentes y, especialmente, el rendimiento académico (Cooksey, 1997; Wu, 1996; Fergusson, Horwood y Lawton, 1990; Fergusson y Lynskey 1996; McLanahan, 1988, 1985; Manlove, 1997).

Las familias son un factor determinante en el rendimiento escolar de los niños. Existe una correlación positiva entre la participación de los padres en las escuelas y el rendimiento escolar y trayectoria laboral de los niños. Se sugiere que quienes se involucran en el centro educativo, suelen tener hijos con mejores resultados escolares. Si esos niños no cuentan con la participación activa y la atención de sus padres, suelen tender a desmotivarse en los estudios, lo que afectará a su trayectoria laboral y éxito académico (Sánchez Iniesta, 2012). Tanto la escuela como las familias son responsables del aprendizaje de los niños por lo que se entiende que la educación es un concepto compartido entre escuelas y familias (Weiss, 2009).

La práctica parental en la escuela debería incluirse mayoritariamente en los primeros años de los niños en el sistema de enseñanza ya que en los primeros años las familias y escuelas aprenden a respetarse ya apoyarse mutuamente en las responsabilidades compartidas de educar a los niños como agentes de socialización que actual al mismo tiempo, pero no de la misma manera (Razeto, 2016).

La alianza entre familia y escuela es crucial, ya que tiene un impacto notable en el rendimiento académico de los estudiantes. La educación de los niños no solo depende de los sistemas educativos formales, sino también de las dinámicas familiares, que incluyen un papel crucial de los padres como mediadores primarios en el proceso educativo (Torrego, 2019). Los padres proporcionan seguridad e interés en el desarrollo de habilidades y lazos interpersonales de sus hijos desde una edad temprana, reflejando así la importancia crítica de la educación temprana (Lastre et al., 2018). Este enfoque en la mediación parental subraya su influencia significativa en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los niños.

Además, las familias representan la primera unidad social donde los niños aprenden y se desarrollan, y el ambiente familiar, moldeado por las fuerzas culturales y sociales, juega un papel decisivo en este proceso (INEVAL, 2018). Este concepto resalta cómo un ambiente familiar positivo puede adaptarse y variar en función de estas fuerzas, proporcionando un contexto fundamental para el aprendizaje inicial.

La participación activa de los padres en el contexto educativo también es vital, como lo sugieren Tárraga et al. (2017), quienes afirman que esta participación está directamente correlacionada con el éxito académico. Ventocilla (2019) complementa esta visión, argumentando que la implicación parental es esencial para el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, Durisic y Bunijevac (2017) advierten que las diferencias de opinión entre educadores y padres sobre las prácticas efectivas de participación pueden complicar esta colaboración, aunque enfatizan la necesidad de un objetivo común.

En términos de expectativas y prácticas educativas, Cheung y Pomerantz (2012) junto con Pomerantz et al. (2005) demuestran que las expectativas académicas de los padres y la valoración que dan al aprendizaje influyen considerablemente en sus prácticas

educativas, impactando la motivación y el rendimiento académico de los niños. Esta relación destaca cómo las percepciones parentales sobre la educación modelan las interacciones educativas dentro del hogar y pueden establecer un clima motivacional orientado al aprendizaje.

La cultura también juega un papel fundamental en cómo se desarrollan estas interacciones. Plaut y Markus (2005) examinan cómo las diferencias culturales influyen en las prácticas parentales y en la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos. Estas diferencias pueden afectar la interpretación de las prácticas educativas y necesitan ser consideradas cuidadosamente al diseñar intervenciones para mejorar la participación de los padres.

Finalmente, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2020) sugiere que los padres deben actuar como guías y asesores, pero sin asumir directamente las responsabilidades académicas de los estudiantes, estableciendo así un clima de confianza y seguridad que fomente la independencia y el crecimiento personal.

La influencia del apoyo familiar en el rendimiento académico ha sido ampliamente estudiada y documentada en la literatura científica. Según Ferraces Otero, Lorenzo Moledo, Godás Otero y Santos Rego (2021), el apoyo y el control ejercidos por la familia juegan un papel crucial en el desempeño académico de los estudiantes en materias como Matemáticas y Lengua. Estos autores observaron que tanto el apoyo como el control de los padres influyen directamente en el rendimiento académico y también lo hacen de manera indirecta a través de diversas variables mediadoras, como el ambiente de aprendizaje, la satisfacción escolar, los hábitos de estudio y la autoeficacia.

El estudio de Ferraces Otero et al. (2021) indica que la percepción del apoyo y control familiar está significativamente relacionada con el rendimiento académico. En este sentido, el apoyo familiar se asocia positivamente con un mejor ambiente de aprendizaje, mayor satisfacción escolar, mejores hábitos de estudio y una mayor autoeficacia. Por otro lado, el control parental se relaciona con hábitos de estudio más eficientes y una menor tasa de repetición escolar.

Además, el análisis de mediación realizado por estos investigadores muestra que un 13% de la varianza en el rendimiento académico en Matemáticas puede explicarse por el apoyo familiar y las variables mediadoras potenciales, como el ambiente de aprendizaje, la satisfacción escolar, los hábitos de estudio y la autoeficacia. Este hallazgo subraya que el apoyo familiar no solo tiene un efecto directo sobre el rendimiento académico, sino que también influye de manera indirecta a través de estas variables mediadoras.

### **3. METODOLOGÍA**

Se trata de un estudio no experimental *ex post facto*. A partir de la complejidad del concepto y de la relevancia, planteamos la búsqueda para dar respuesta a una serie de preguntas de investigación partiendo de la literatura existente sobre el tema:

#### Cuestiones de investigación

1. ¿Cómo influyen los estilos de crianza en la educación?
2. ¿Cómo influye el apoyo emocional de los padres en el rendimiento académico de sus hijos?
3. ¿Cómo influye el nivel socioeconómico y los recursos familiares en los niños?

#### Objetivos

Partiendo de la búsqueda de respuesta a estas preguntas, se formularon los siguientes objetivos de la revisión efectuada:

- Investigar cómo el apoyo emocional de los padres afecta el rendimiento académico de los niños.
- Evaluar la influencia del apoyo emocional en la capacidad de los niños para superar desafíos académicos.
- Analizar la correlación entre el nivel socioeconómico de las familias y el desempeño académico de los niños.

#### Hipótesis

Hipótesis 1: Los hombres tienen mejor rendimiento en matemáticas que las mujeres.

Hipótesis 2: Los estudiantes que reciben un mayor apoyo familiar obtienen mejores calificaciones en matemáticas.

Hipótesis 3: El nivel socioeconómico influye en el rendimiento académico de matemáticas de los estudiantes.

#### Enfoque y diseño de la Investigación

En respuesta al objetivo planteado, se utilizó un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental *ex post facto*. En este tipo de diseño, se estudian fenómenos sin aplicar tratamientos o condiciones controladas. Quien investiga no tiene control sobre las variables, ni puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Nuestra metodología consistió en un análisis de datos provistos por el informe PISA 2022, que se encontraba en formato SPPS. El informe PISA es una prueba que contribuye a evaluar de forma sistemática los contenidos curriculares y competencias que saben y son capaces de hacer los jóvenes cuando terminan la ESO. Esta prueba se realiza en más de 80 países del mundo, pero nuestro trabajo solo contempla los datos de España.

Para analizar los datos utilizado JASP, un software estadístico que nos permite realizar análisis descriptivos inferenciales y correlacionales de datos.

Nuestro enfoque es cuantitativo, ya que los datos se analizan mediante métodos estadísticos y los resultados que se obtienen se interpretan en función de si encajan con los conocimientos científicos existentes.

Este enfoque nos hizo prescindir de la necesidad de implementar procedimientos adicionales, dado su alcance integral. En particular, nos centramos en examinar la interacción entre el entorno familiar y el desempeño académico de los alumnos, destacando cómo el primero incide en el segundo.

#### Población y Muestra/Participantes/Destinatarios

La población de este estudio es el alumnado español que completaron el informe PISA en el año 2022 para ver cómo su entorno familiar en los diferentes ámbitos propuestos afecta a su trayectoria escolar, con el fin de ver si existe una desigualdad que afecte notoriamente a los niños y cómo se podría solucionar por parte de los centros escolares.

#### Instrumentos/VARIABLES

Los datos que se han tenido en cuenta para este estudio provienen del informe PISA, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, una encuesta a nivel global en los países de la OCDE que evalúa habilidades y conocimientos en estudiantes de 15 años en áreas fundamentales como lectura, matemáticas y ciencias.

El informe PISA ofrece una gran cantidad de información a partir de diversos cuestionarios, el análisis de estos datos permite comprender cómo factores como la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el apoyo emocional y material en el hogar inciden en el desempeño estudiantil.

#### Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizaron los programas de análisis estadístico SPSS y JASP.

## **4. RESULTADOS**

### ***Análisis descriptivo de variables***

En este apartado, se presentan los análisis descriptivos de las variables incluidas en el estudio, proporcionando una visión detallada de la distribución y características de cada variable. A continuación, se detalla el análisis de la variable Género.

La distribución de género en la muestra de 20514 casos muestra una ligera preponderancia del género femenino, representando el 53,573% (10990 casos), mientras que el género masculino representa el 46,427% (9524 casos) (ver Tabla 1).

#### **Tabla 1.**

*Análisis descriptivo de las frecuencias de la variable género*

<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Femenino	10990	53,573
Masculino	9524	46,427

### **Correlaciones entre el rendimiento y el género**

En esta sección se presenta una tabla de contingencia del rendimiento académico por género en las asignaturas de matemáticas, lectura y ciencias. Una tabla de contingencia es una herramienta estadística que organiza datos en forma de filas y columnas para mostrar la relación entre dos o más variables categóricas. Se utiliza para examinar la distribución conjunta de las variables y analizar si existe alguna asociación entre ellas.

Esto permite comparar directamente el desempeño de hombres y mujeres en cada disciplina, lo que puede ayudar a identificar posibles disparidades de género en el rendimiento académico. La tabla de contingencia también proporciona estadísticos descriptivos, como la moda, mediana, media, desviación típica, mínimo y máximo, que ofrecen una comprensión detallada de la distribución de las puntuaciones en cada grupo.

Complementando esta información, se añaden unos diagramas de cajas sobre el rendimiento académico por género de matemáticas, lectura y ciencia. Un diagrama de cajas es una herramienta gráfica utilizada para representar la distribución de un conjunto de datos numéricos de manera visual y compacta. Estas representaciones gráficas son útiles porque permiten comparar rápidamente la distribución de las puntuaciones entre hombres y mujeres. Esto proporciona una comprensión más completa y visualmente accesible de las diferencias y similitudes en el desempeño entre hombres y mujeres en diferentes disciplinas.

Además, hemos realizado el coeficiente de relación Biserial Puntual para medir la relación entre el género y el rendimiento en las tres áreas. Hemos usado este coeficiente de relación debido a que las variables objeto de análisis son dicotómica (sexo) y rendimiento (cuantitativa). Además, definimos como grupo 1 el género femenino y como grupo 2 el género masculino.

Centrándonos en la Tabla 2 y la Figura 1, podemos observar cómo en matemáticas, los hombres tienen una media (505,306) y mediana (508,280) más altas que las mujeres (media: 487,767; mediana: 489,480). Esto sugiere que, en promedio, los hombres obtienen puntuaciones más altas en matemáticas. La Figura 1 muestra que, aunque hay una mayor dispersión en las puntuaciones de los hombres, sus valores medianos y medios son consistentemente más altos que los de las mujeres.

#### **Tabla 2.**

*Análisis descriptivo del rendimiento académico por género de matemáticas, lectura y ciencias*

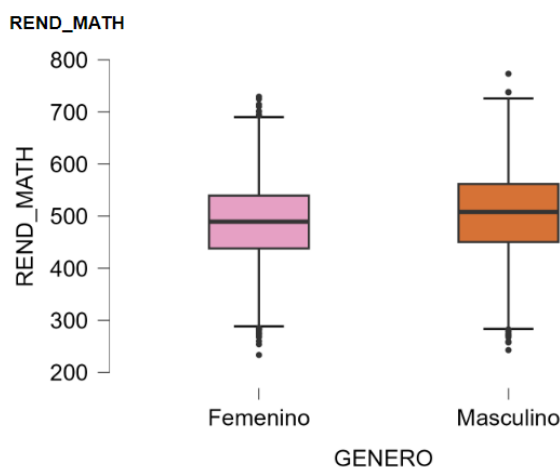
	REND_MATH		REND_READ		REND_SCIENCE	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Moda	510,700	484,720	547,230	452,960	498,580	488,470

Mediana	489,480	508,280	511,075	491,035	501,590	513,155
Media	487,767	505,306	506,920	487,584	499,181	510,935
D. Típica	73,078	78,758	77,448	82,396	76,156	81,478
Mínimo	233,700	243,060	196,760	211,870	247,290	230,310
Máximo	729,340	773,460	741,370	759,570	755,220	767,640

---

**Figura 1.**

*Diagrama de cajas del rendimiento académico por género de matemáticas*



La Tabla 3 muestra la correlación entre el género y el rendimiento en matemáticas. El coeficiente de Rango Biserial es  $-0.132$ , siendo un valor negativo indica que los sujetos del grupo 1 tienen una puntuación media más baja que los del grupo 2.

**Tabla 3.**

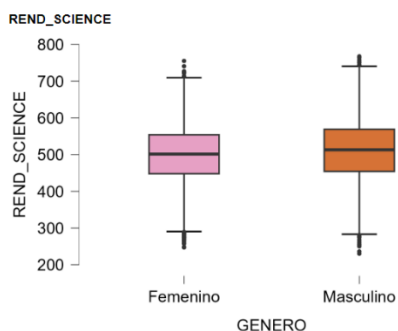
*Correlación de Rango Puntual entre Género y Rendimiento en Matemáticas*

		<b>r</b>	<b>Sig.</b>
Rendimiento en Matemáticas (REND_MATH)	GÉNERO	$-0,132$	$0,008$

Teniendo en cuenta la Tabla 2 y la Figura 2, se puede ver como en ciencias, los hombres tienen una media (510,935) y mediana (513,155) más altas que las mujeres (media: 499,181; mediana: 501,590), lo que sugiere un mejor rendimiento promedio de los hombres en esta área. La Figura 2 revela una mayor dispersión en las puntuaciones de los hombres respecto a la figura 1, al igual que en matemáticas, pero con una tendencia central más alta en comparación con las mujeres.

## Figura 2.

Diagrama de cajas del rendimiento académico por género de ciencias



La Tabla 4 muestra la correlación entre el género y el rendimiento en ciencias. El coeficiente de Rango Biserial es  $-0,082$ , siendo un valor negativo indica que los sujetos del grupo 1 tienen una puntuación media más baja que los del grupo 2. Esto sugiere que, en promedio, los hombres tienen un rendimiento ligeramente superior en ciencias comparado con las mujeres, aunque la fuerza de esta relación es muy baja. La significancia estadística ( $p = 0,008$ ) sugiere que este resultado es poco probable que sea debido al azar.

## Tabla 4.

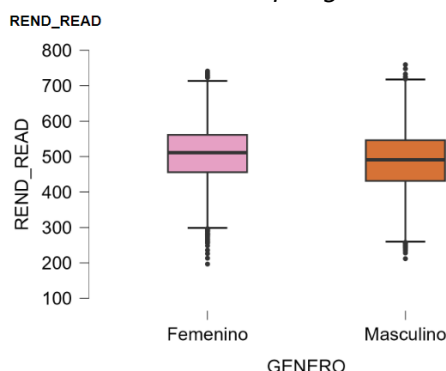
Correlación de Rango Biserial entre Género y Rendimiento en Ciencias

		<b>r</b>	<b>Sig.</b>
Rendimiento en Ciencias (REND_SCIENCE)	GÉNERO	$-0,082$	$0,008$

Tal y como se puede ver en la Tabla 2 y en la Figura 3, en lectura, las mujeres tienen una media (506,920) y mediana (511,075) más altas que los hombres (media: 487,584; mediana: 491,035), indicando que las mujeres, en promedio, superan a los hombres en esta área. La Figura 3 muestra que las puntuaciones de las mujeres no solo tienen una media y mediana más altas, sino también una moda significativamente mayor que la de los hombres.

**Figura 3.**

*Diagrama de cajas del rendimiento académico por género de lectura.*



Esta tabla (5) muestra la correlación entre el género y el rendimiento en lectura. El coeficiente de Rango Biserial es 0,134, siendo un valor positivo indica que los sujetos del grupo 1 tienen una puntuación media más alta que los del grupo 2. Esto sugiere que, en promedio, las mujeres tienen un rendimiento superior en lectura comparado con los hombres. La significancia estadística ( $p = 0,008$ ) confirma que esta relación es estadísticamente significativa, es decir, es muy probable que esta diferencia en rendimiento no sea aleatoria.

**Tabla 5.**

*Correlación de Rango Puntual-Biserial entre Género y Rendimiento en Lectura*

		<b>r</b>	<b>Sig.</b>
Rendimiento en Lectura (REND_READ)	GÉNERO	0,134	0,008

En conclusión, en matemáticas, los hombres muestran una media y mediana superiores a las de las mujeres, con una correlación negativa débil entre género y rendimiento (-0,132), sugiriendo que los hombres tienden a rendir mejor en esta área. Esta diferencia es estadísticamente significativa ( $p = 0,008$ ). En ciencias, se observa una tendencia similar, con los hombres superando a las mujeres en media y mediana de rendimiento. El coeficiente de correlación biserial (-0,082) también indica una relación negativa débil pero significativa ( $p = 0,008$ ), mostrando que, aunque la diferencia es pequeña, los hombres tienden a tener un rendimiento ligeramente superior. En lectura, el patrón se invierte. Las mujeres presentan una media y mediana más altas que los hombres, y la correlación positiva (0,134) refleja que las mujeres tienden a rendir mejor en esta área. Esta relación es estadísticamente significativa ( $p = 0,008$ ), confirmando que la diferencia observada no es aleatoria.

Estos hallazgos evidencian disparidades de género en el rendimiento académico que varían según la disciplina. Mientras que los hombres tienden a rendir mejor en matemáticas y ciencias, las mujeres muestran un rendimiento superior en lectura. La

significancia estadística de las correlaciones sugiere que estas diferencias no son producto del azar y pueden reflejar influencias culturales, pedagógicas o socioeconómicas que afectan de manera diferenciada a hombres y mujeres.

Las diferencias de género en el rendimiento académico pueden deberse a varios factores, como las expectativas y estereotipos de género que influyen en las actitudes de los estudiantes, los métodos de enseñanza y currículos que favorecen inconscientemente a un género sobre el otro, la falta de representación femenina en campos STEM que desanima a las niñas, y la variación en el apoyo y recursos educativos disponibles para cada género. Además, las creencias de autoeficacia de los estudiantes, o su confianza en sus propias habilidades, también juegan un papel crucial, ya que los estudiantes que internalizan expectativas de género pueden ver afectado su rendimiento en distintas áreas académicas.

### **Correlaciones entre el rendimiento y el apoyo familiar**

En esta sección se presentan los coeficientes de correlación de Pearson, utilizados para medir la fuerza y la dirección de la relación lineal entre el apoyo familiar y el rendimiento académico en distintas áreas. El coeficiente de Pearson es adecuado porque permite cuantificar la relación lineal entre variables continuas y ordinales, proporcionando una medida clara y precisa de cómo una variable puede cambiar en relación con otra.

Esta tabla (6) muestra la correlación entre el apoyo familiar y el rendimiento en matemáticas. El coeficiente de Pearson es 0,026; indicando que no hay relación entre las dos variables, es decir, relación nula.

**Tabla 6.**

*Correlación de Pearson entre Apoyo Familiar y Rendimiento en Matemáticas*

		<b>r</b>	<b>Sig.</b>
Rendimiento en Matemáticas (REND_MATH)	FAMSUP	0,026	<0,001

En la Tabla 7 se presenta la correlación entre el apoyo familiar y el rendimiento en ciencias. El coeficiente de Pearson es 0,020, lo que sugiere una relación nula entre estas variables.

**Tabla 7.**

*Correlación de Pearson entre Apoyo Familiar y Rendimiento en Ciencias*

		<b>r</b>	<b>Sig.</b>
--	--	----------	-------------

Rendimiento en Ciencias (REND_SCIENCE)	FAMSUP	0,020	0,005
---	--------	-------	-------

Esta tabla (8) muestra la correlación entre el apoyo familiar y el rendimiento en lectura. El coeficiente de Pearson es 0,074, a pesar de tener un coeficiente ligeramente más fuerte que en las áreas anteriores, no existe relación entre las dos variables.

**Tabla 8.**

*Correlación de Pearson entre Apoyo Familiar y Rendimiento en Lectura*

		<b>r</b>	<b>Sig.</b>
Rendimiento en Lectura (REND_READ)	FAMSUP	0,074	<0,001

**Rendimiento respecto al nivel socioeconómico**

En esta sección se presentan los resultados del análisis de correlación de Pearson entre el nivel socioeconómico (medido por el índice ISCEDP) y el rendimiento académico en tres áreas: matemáticas, ciencias y lectura. La correlación de Pearson es una herramienta estadística que mide la fuerza y la dirección de la relación lineal entre dos variables continuas. Este análisis nos permite entender mejor cómo el nivel socioeconómico puede estar asociado con el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes disciplinas.

La Tabla 9 muestra la correlación de Pearson entre el nivel socioeconómico y el rendimiento en matemáticas. La correlación obtenida es de  $r=0,406$ , con una significancia  $p<0,001$ . Esto indica una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre el nivel socioeconómico y el rendimiento en matemáticas, sugiriendo que un nivel socioeconómico más alto está asociado con un mejor rendimiento en esta área.

**Tabla 9.**

*Correlación de Pearson entre Nivel Socioeconómico y Rendimiento en Matemáticas*

		<b>r</b>	<b>Sig.</b>
Rendimiento en Matemáticas (REND_MATH)	ISCEDP	0,406	< 0,001

La Tabla 10 presenta la correlación de Pearson entre el nivel socioeconómico y el rendimiento en ciencias. La correlación obtenida es de  $r = 0,360$ , con una significancia  $p<0,001$ . Estos resultados también indican una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa, lo que sugiere que los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos tienden a tener un mejor desempeño en ciencias.

**Tabla 10.**

*Correlación de Pearson entre Nivel Socioeconómico y Rendimiento en Ciencias*

		<b>r</b>	<b>Sig.</b>
--	--	----------	-------------

Rendimiento en Ciencias (REND_SCIENCE)	ISCEDP	0,360	< 0,001
---	--------	-------	---------

La Tabla 11 muestra la correlación de Pearson entre el nivel socioeconómico (ISCEDP) y el rendimiento en lectura. La correlación obtenida es de  $r=0,362$ , con una significancia  $p<0,001$ . Esto refleja una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa, indicando que los estudiantes con un nivel socioeconómico más alto también tienden a obtener mejores resultados en lectura.

**Tabla 11.**

Correlación de Pearson entre Nivel Socioeconómico y Rendimiento en Lectura

		<b>r</b>	<b>Sig.</b>
Rendimiento en Lectura (REND_READ)	ISCEDP	0,362	< 0,001

Los resultados de las tres tablas (Tablas 9, 10 y 11) indican que existe una relación positiva moderada entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico en matemáticas, ciencias y lectura. Las correlaciones, aunque no extremadamente altas, son significativas y sugieren que el nivel socioeconómico es un factor importante en el rendimiento académico. Esto es consistente con la literatura previa, que ha documentado cómo los recursos y el apoyo disponibles en familias de niveles socioeconómicos más altos pueden contribuir a un mejor desempeño escolar.

**Contraste de hipótesis de investigación**

Hipótesis 1. Los hombres tienen mejor rendimiento en matemáticas que las mujeres.

$H_0$ : No hay diferencia significativa en el rendimiento de matemáticas entre hombres y mujeres.

$H_1$ : Hay diferencia significativa en el rendimiento en matemáticas entre hombres y mujeres.

La variable predictora es el género y la variable de criterio es el rendimiento en matemáticas. Esto se debe a que se está investigando si el género tiene un efecto significativo en el rendimiento en matemático.

**Tabla 12.**

Contraste U de Mann-Whitney para Muestras Independientes

	<b>W</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
REND_MATH	$4.542 \times 10^{+7}$		< 0,001

Utilizando la técnica no paramétrica del Contraste U de Mann-Whitney, ya que no cumple el requisito de igualdad de varianzas, da como resultado que la  $p < 0,001$ .

Al ser un valor inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y eso quiere decir que hay diferencias significativas entre las medianas del rendimiento de matemáticas entre hombres y mujeres.

Hipótesis 3: El nivel socioeconómico influye en el rendimiento académico de matemáticas de los estudiantes.

$H_0$ : El nivel socioeconómico no influyen de forma significativa en el rendimiento académico de matemáticas.

$H_1$ : El nivel socioeconómico influyen de forma significativa en el rendimiento académico de matemáticas.

El nivel socioeconómico es la variable predictora porque se espera que afecte al rendimiento académico en matemáticas, que es la variable de criterio. Como el nivel socioeconómico es una variable ordinal, tendremos que hacer el contraste con ANOVA, ya que hay más de dos grupos independientes.

Como no cumple el requisito de normalidad ni con el de homogeneidad, no se puede calcular con técnicas paramétricas. Por lo tanto, utilizaremos la técnica no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

**Tabla 13.**

*Contraste H de Kruskal-Wallis para Muestras Independientes*

Factor	Estadístico	gl	p
ISCEDP	3430,734	2	< 0,001

El resultado del contraste H de Kruskal-Wallis es  $p < 0,01$ . Por lo tanto, al ser un valor inferior a 0,05; rechazamos la hipótesis nula. Es decir, hay diferencias significativas entre las medianas de las variables. Por ello, determinamos que el nivel socioeconómico influye de forma significativa en el rendimiento académico de matemáticas.

**5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

***Discusión de resultados con investigaciones previas***

Los datos indican que, a diferencia de lo propuesto por Duque & Montoya (2013) y Coutinho & Oswald (2005), el apoyo emocional de los padres no tiene una influencia significativa en el rendimiento académico de los estudiantes en matemáticas, ciencias y lectura, según las correlaciones de Pearson encontradas (0,026; 0,020; 0,074 respectivamente).

En cuanto a las diferencias de género, aunque no abordadas explícitamente en el marco teórico, nuestros resultados muestran que los hombres tienden a obtener mejores puntuaciones en matemáticas y ciencias, mientras que las mujeres destacan en lectura, lo que concuerda con estudios previos.

Sin embargo, la influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento académico es consistente con el marco teórico (Santos, 2012; Sánchez Iniesta, 2012), ya que las correlaciones positivas y moderadas (0,406 en matemáticas, 0,360 en ciencias y 0,362 en lectura) sugieren que un nivel socioeconómico más alto está asociado con un mejor desempeño académico.

### ***Cumplimiento de las hipótesis***

- Hipótesis 1: Los hombres tienen mejor rendimiento en matemáticas que las mujeres. Nuestros resultados indican que, en promedio, los hombres obtienen puntuaciones más altas en matemáticas y ciencias, mientras que las mujeres sobresalen en lectura. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que han documentado diferencias de género en el rendimiento académico en estas áreas (Cheung & Pomerantz, 2012). Por lo tanto, la hipótesis 1 se cumple.
- Hipótesis 2: Los estudiantes que reciben un mayor apoyo familiar obtienen mejores calificaciones en matemáticas. Los coeficientes de Pearson obtenidos muestran una relación muy débil entre el apoyo familiar y el rendimiento académico: 0,026 en matemáticas, 0,020 en ciencias y 0,074 en lectura (Tablas 5, 6 y 7). Estos resultados indican que, aunque el apoyo emocional de los padres tiene una influencia positiva, esta es mínima y no significativa. Por lo tanto, la hipótesis 2 no se cumple.
- Hipótesis 3: El nivel socioeconómico influye en el rendimiento académico de matemáticas de los estudiantes. Esta hipótesis fue confirmada por nuestros resultados, que mostraron correlaciones moderadas entre el nivel socioeconómico y el rendimiento en matemáticas, ciencias y lectura (coeficientes de Pearson de 0,406; 0,360 y 0,362, respectivamente). Estos hallazgos están en línea con estudios previos que han destacado el impacto significativo del nivel socioeconómico en el rendimiento académico (INEVAL, 2018).

Los resultados de este estudio coinciden con investigaciones previas que sugieren una influencia multifacética y compleja de la familia en el rendimiento académico de los niños. Estudios como los de Blanco (2002) y Duque & Montoya (2013) resaltan la importancia del apoyo emocional y los recursos familiares, aunque nuestros resultados sugieren que estos factores no son tan influyentes como se podría esperar. Esto podría indicar que otros elementos, como la calidad de la educación, la infraestructura escolar y las prácticas pedagógicas, juegan un rol más determinante en el desempeño académico.

### ***Posibles líneas futuras de investigación***

En cuanto a posibles líneas futuras, recomendaríamos realizar investigaciones adicionales que incluyan análisis más detallados de los estilos de crianza y su impacto específico en diferentes áreas académicas. También sería beneficioso profundizar en cómo el apoyo

emocional y los recursos familiares interactúan con otros factores, como el entorno escolar y las prácticas educativas, para ofrecer una visión más holística de los determinantes del rendimiento académico.

Además, es esencial seguir investigando para comprender las causas de las disparidades de género en el rendimiento académico y desarrollar estrategias educativas que promuevan la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Algunas recomendaciones clave pueden ser: desarrollar currículos y métodos de enseñanza inclusivos y equitativos, eliminando los sesgos de género; introducir más modelos femeninos en campos STEM y masculinos en áreas de letras para romper estereotipos de género y motivar a los estudiantes; proporcionar formación continua a los educadores sobre la equidad de género y técnicas de apoyo equitativo; y colaborar con familias y comunidades para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a los recursos y apoyos necesarios. Implementando estas estrategias, se pueden reducir las disparidades de género en el rendimiento académico y promover un entorno educativo más justo e inclusivo para todos.

## 6. REFERENCIAS

- Abad, J. S., Cháfer, M. J. P., Plaza, C. Á., González, H., Rubio, M. I., Konvalinka, N., & Moreno, E. R. (2013). Diversidad familiar: apuntes desde la antropología social. *Revista de Treball Social*, 198, 30-40.
- Blanco. (2002). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes*. [Trabajo Final de Grado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://es.scribd.com/doc/208473475/29436>
- Bondensiek, (2010). El rendimiento académico, un fenómeno de Múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Casarín, A. V. & Infante, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*, 2(2), 55-59.
- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104, 820-832. <https://doi.org/10.1037/a0027183>
- Coutinho, M. J. & Oswald, D. P. (2000). Disproportionate Representation in Special Education: A Synthesis and Recommendations. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 135-156.

- Del Prado-Morales, M., Simón-Rueda, C., Aguirre-Camacho, A. & Alonso-Tapia, J. (2020). Parental involvement and family motivational climate as perceived by children: A cross-cultural study. *Revista de los psicólogos de la Educación*, 26(2), 121-128. <https://doi.org/10.5093/psed2020a8>
- Duque, J. & Montoya, N. (2013). *Estrategias para el Desarrollo de la Psicomotricidad* [Trabajo Final de Grado]. [http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/874/1/ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD.pdf](http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/874/1/ESTRATEGIAS_PARA_EL_DESARROLLO_DE_LA_PSICOMOTRICIDAD.pdf)
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156936.pdf>
- Echeverría-Fernández, T. M., & Obaco-Soto, E. E. (2021). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Praxis*, 17(2), 213–225. <https://doi.org/10.21676/23897856.3618>
- Ferraces, M., Lorenzo, M., Godás, A., & Santos, M. (2020). Students' Mediator Variables in the Relationship between Family Involvement and Academic Performance: Effects of the Styles of Involvement. *Psicología Educativa*, 27(1), 85-92. <https://doi.org/10.5093/psed2020a19>
- González, M. (2012). *Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar en niños y niñas de educación infantil*. [http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/256/Gonzalez\\_Manuela.pdf?sequence=1](http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/256/Gonzalez_Manuela.pdf?sequence=1) IDEA
- González, O. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia: guía para que padres y docentes nos entendamos*. Desclée de Brouwer.
- Gutiérrez González, N., & Isidro de Pedro, A. I. (2023). La influencia de los estilos educativos parentales en el rendimiento escolar de los hijos. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 17–30. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v1.2471>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2018). Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el desarrollo. [http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE\\_InformeGeneralPISA18\\_20181123.pdf](http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf)
- Lastre, K., López, L. D. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/2825/3133>

- Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2020). *Apoyo de las familias al rendimiento académico de hijas e hijos*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/10/Guia-Apoyo-de-las-familias-al-aprendizaje.pdf>
- Plaut, V. C., & Markus, H. R. (2005). The "inside" story. A cultural-historical analysis of being smart and motivated, American style. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 457-488). Guilford Press.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2). [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682016000200007](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200007)
- Real Academia Española (s.f.). Familia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de mayo de 2024, de <https://dle.rae.es/familia?m=form>
- Rego, M. A. S., Otero, A. G. & Moledo, M. L. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre educación*, 30, 9-30. <https://doi.org/10.15581/004.30.9-30>
- Sánchez Iniesta, M. (2012). *El papel de la familia en la educación* [Trabajo Final de Grado]. Universidad de La Rioja Facultad de Educación. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/656/Sanchez%20Marta.pdf>
- Santos, R. (2012). *Citan a estudiantes de Sucre a pruebas de evaluación* [Trabajo Final de Grado]. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-313585.html>
- Shapiro Bruce, K. (2011). Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(2), 218-225.
- Tárraga, V., García, B. y Ruiz, J. R. (2017). Home-based family involvement and academic achievement: a case study in primary education. *Educational Studies*, 44(3), 361-375. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2017.1373636>
- Torrego, J. C. (coord.). (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016449.pdf>
- Ventocilla, A. (2019). Involucramiento y autonomía del apoyo parental percibido asociado al rendimiento académico en escolares. *Casus*, 4(2), 130-136. <https://casus.ucss.edu.pe/index.php/casus/article/view/169/133>

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

# **Preparando a los Maestros del Mañana: Exploración y conocimiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) entre futuros maestros de Educación Infantil**

*Elena García Vicente, Estela González Rodríguez, Estela Ramos Sendín y Adelaida Tavío Morales*

Universidad de Salamanca

## **Resumen**

Esta investigación trata el impacto del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la población escolar, destacando la necesidad de que los docentes tengan de una formación adecuada para identificar y manejar estos casos en las aulas. El objetivo principal es conocer los conocimientos sobre el TDAH entre los futuros maestros de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca, considerando variables sociodemográficas, como edad, sexo, antecedentes académicos y conocimiento previo sobre el trastorno.

La metodología se basó en un diseño no experimental transversal, utilizando un cuestionario de 24 ítems con 3 tipos de respuesta de elección múltiple (Sí, No, No sabe/No contesta) y seis preguntas iniciales sociodemográficas. La muestra consistió en futuros maestros del primer año de Educación Infantil del turno de mañana. Se garantizó el anonimato y se ofreció la posibilidad de conocer los resultados, al finalizar el cuestionario.

Los resultados revelaron que la mayoría de los encuestados, tenían 19 años y provienen del bachillerato de Ciencias Sociales, poseían un nivel bajo de conocimientos sobre el TDAH. A pesar de que tenían claro ciertos síntomas como la dificultad para mantener la atención, el análisis estadístico mostró una correlación débil entre las variables sociodemográficas y la percepción del TDAH (coeficiente de Pearson cercano a cero).

En conclusión, existe un desconocimiento general sobre el TDAH entre los futuros maestros de Educación Infantil. El estudio destaca la falta de enseñanza sobre este tema en su preparación académica, subrayando la necesidad de incluirlo en el currículo educativo.

**Palabras clave:** Conocimiento; TDAH; Futuros docentes; Percepción; Educación Infantil.

## **Abstract**

This research deals with the impact of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the school population, highlighting the need for teachers to have adequate training to

identify and manage these cases in the classroom. The main objective is to find out the knowledge about ADHD among future Early Childhood Education teachers at the University of Salamanca, considering socio-demographic variables such as age, sex, academic background and previous knowledge about the disorder.

The methodology was based on a non-experimental cross-sectional design, using a 24-item questionnaire with 3 types of multiple-choice answers (Yes, No, Don't know/No answer) and six initial sociodemographic questions. The sample consisted of prospective first year Early Childhood Education teachers in the morning shift. Anonymity was guaranteed and the possibility of knowing the results at the end of the questionnaire was offered.

The results revealed that most of the respondents, who were 19 years old and came from the Social Sciences baccalaureate, had a low level of knowledge about ADHD. Although they were clear about certain symptoms such as difficulty in maintaining attention, statistical analysis showed a weak correlation between socio-demographic variables and the perception of ADHD (Pearson's coefficient close to zero).

In conclusion, there is a general lack of knowledge about ADHD among prospective Early Childhood Education teachers. The study highlights the lack of teaching on this subject in their academic preparation, underlining the need to include it in the educational curriculum.

**Keywords:** Knowledge; ADHD; Prospective teachers; Perception; Early Childhood Education.

## **1. INTRODUCCIÓN/CONTEXTUALIZACIÓN/JUSTIFICACIÓN**

En las escuelas, cada vez, obtenemos más resultados de niños que padecen TDAH, esto se debe a que, este trastorno se ha ido reconociendo mucho más a lo largo del tiempo.

Esto conlleva un gran impacto en el que el papel del docente debería ser crucial para que los niños que lo padecen puedan incorporarse perfectamente a las actividades educativas realizadas en las clases, ya que uno de los problemas que ha sido observado con mayor frecuencia es el bajo rendimiento académico del niño desde edades muy tempranas. Lo que hace que el niño experimente dificultades a la hora de realizar tareas y ponerse al día con sus compañeros, además de no ser capaces de controlar sus impulsos y mantener relaciones positivas con sus compañeros y profesores.

Para poder encontrar una solución a dicho problema sería imprescindible que los docentes estén capacitados para reconocer los signos y síntomas del TDAH, de los cuales hablaremos a continuación.

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que se inicia en la infancia y que presenta un patrón persistente de conductas de inatención, sobreactividad motora y/o impulsividad.

El Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association, 2013) considera que el trastorno está presente en los comportamientos tienen mayor frecuencia e intensidad de lo normativo en las personas del mismo rango de edad y del mismo nivel de desarrollo. Añadir que, estas manifestaciones pueden impactar en el desarrollo de los individuos si éstos no son identificados y tratados a una edad temprana (Miranda et al., 2012) (Wehmeier et al., 2010) aumentándose el riesgo de tener una baja calidad de vida (Danckaerts et al., 2010).

El TDAH se caracteriza por la dificultad para mantener una atención constante, la hiperactividad y poseer problemas para controlar los impulsos. Este trastorno tiene diferentes grados de intensidad, es decir, el grado de desarrollo es variable. Ciertas manifestaciones se pueden confundir con comportamientos propios que están presentes en la infancia. Hay que destacar que, los diferentes síntomas no tienen que producirse en el mismo rango de tiempo (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2010).

El trastorno suele comenzar durante la etapa escolar, lo que hace que sea crucial identificar a los niños con TDAH en este período. Los maestros son quienes más a menudo observan y detectan estos casos (Arnett et al., 2013).

En esta perspectiva, identificar el TDAH en niños en edad preescolar o durante la educación infantil puede resultar desafiante. Esto se debe a que los síntomas principales del TDAH, como la impulsividad, la falta de atención y/o la hiperactividad, son comunes en los niños más pequeños. Además, las herramientas de detección actuales tienen dificultades para identificar a los niños menores de 5 años (Marco, Grau, y Presentación, 2011).

De acuerdo con Isorna (2013), los individuos con TDAH suelen mostrar un desarrollo menos maduro en comparación con sus pares, lo que puede dificultar la empatía, especialmente en entornos educativos. Además, tienden a tener dificultades en la interacción diaria con sus compañeros. El TDAH puede manifestarse de dos maneras: con problemas de comportamiento o con síntomas de hiperactividad. Según Rusca y Cortez (2020), los niños parecen mostrar más hiperactividad, falta de atención, impulsividad y comportamientos disruptivos en comparación con las niñas.

En cuanto a cuestiones educativas, este trastorno repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vega Rivera, 2024). Samaniego et al. (2020) indica que los síntomas de esta enfermedad dificultan al niño aprender en el colegio y adaptarse a diversas situaciones de la sociedad. Por lo que, los efectos del TDAH se pueden experimentar en diversos entornos como puede ser la familia, la escuela o entornos sociales.

Conforme con Crisol y Campos (2019), hay ciertos indicadores que pueden alertar sobre la presencia de TDAH en niños en edad preescolar. Estos incluyen un retraso en el desarrollo del lenguaje, dificultades para aprender colores, números y letras, inmadurez

emocional, episodios de rabietas, problemas en el desarrollo de habilidades gráficas y dificultades para comprender la representación de la figura humana en el dibujo, así como dificultades en la interacción social durante los juegos con otros niños de su edad. Otras complicaciones que pueden aparecer en los niños son aquellas relacionadas con las matemáticas, los alumnos carecen de destrezas para ejecutar operaciones básicas como la suma, resta, multiplicación y división. (Samaniego Luna et al., 2020)

La relevancia del TDAH radica en que, al ser un trastorno que aparece en la niñez, provoca cambios en el comportamiento personal, académico y social, lo que puede llevar al individuo en pleno desarrollo de su identidad a relacionarse de forma inapropiada con su entorno, lo que podría resultar en su exclusión social si no se aborda adecuadamente (Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R. A., 2010).

En relación con el papel de los profesores en cuanto a este trastorno, Abad Mas et al., (2023) establece que estos poseen problemas para averiguar las dificultades de este trastorno en cuanto a los ámbitos afectivos, emocionales y social, siendo estas de gran importancia dado que si no se averiguan aumenta el riesgo de poseer bajo rendimiento escolar por parte de los alumnos y fracaso escolar.

Los profesores tienen un papel muy importante ante el diagnóstico de este trastorno, pero también lo tienen a la hora de realizar programaciones. Esto es debido a que deberán tener en cuenta la diversidad intelectual existente en el aula y adaptar sus tareas teniendo en cuenta que hay diversos tipos de TDAH y cada uno de ellos tiene una intervención distinta (Barrera Cárdenas et al., 2022)

En la edad preescolar, es decir entre los 2 y los 5 años, es típico padecer la hiperactividad conductual, con lo cual es un obstáculo diagnosticar el TDAH debido a que las reacciones de control inhibitorio se relacionan con diversos factores como el apego a los padres y la flexibilidad mental. (Lavagnino et al., 2018). A pesar de que los niños de entre 2 y 5 años pueden padecer síntomas de TDAH, hasta la etapa de Primaria no se diagnostica como tal. (Molina-Torres et al., 2022)

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

A pesar del interés en que los maestros posean un buen entendimiento del tema, diversas investigaciones poseen resultados contradictorios sobre su nivel de conocimiento. Alkahtani (2013) encontró que los maestros tenían un bajo nivel de conocimiento, con un 17.2% de respuestas correctas en la Escala de Conocimiento de Trastornos por Déficit de Atención (KADDS; Scitutto, Terjesen, y Bender, 2000). En contraste, Bekle (2004) reportó niveles más altos, con un 82.85% de respuestas correctas en la Escala de Conocimiento de TDAH (Jerome, Gordon, y Hustler, 1994). Sin embargo, es importante ser prudentes al interpretar estos resultados, ya que muchos instrumentos utilizados para evaluar el conocimiento de los maestros sobre el TDAH carecen de una validación psicométrica adecuada.

De acuerdo con la investigación de Good y Brophy (1980), los maestros pueden prestar menos atención y reconocimiento a los niños con bajo rendimiento académico, lo que afecta significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque los maestros muestran una actitud positiva hacia la inclusión de niños con TDAH, persisten mitos y prejuicios que obstaculizan esta integración.

Una revisión realizada por Montoya y Herrera-Gutiérrez (2014), que analiza las intervenciones psicoeducativas en el TDAH, sugiere que es crucial promover la comprensión del trastorno entre los maestros para mejorar las experiencias educativas y los resultados de los niños con TDAH y trastornos relacionados.

Debido a esto, el objetivo de nuestro estudio es conocer la percepción que poseen los futuros maestros de educación infantil acerca del TDAH.

### **3. METODOLOGÍA**

Esta investigación se enmarca dentro de un diseño de tipo no experimental transversal, una metodología que se centra en la recopilación de datos de una muestra específica de población en un solo momento específico, sin seguir la evolución del fenómeno estudiado a lo largo del tiempo. En este caso, se dirige hacia los futuros maestros de educación infantil del turno de mañana de la Universidad de Salamanca (USAL), con el propósito de indagar y conocer su percepción sobre un tema determinado, que en este caso es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Es importante destacar que en este enfoque no se aplican tratamientos; más bien, se busca obtener una percepción de los participantes en un momento específico, sin considerar los posibles cambios o evolución a lo largo del tiempo. Esto nos permite obtener una comprensión más detallada de los conocimientos de los futuros maestros de educación infantil en relación con el tema que abordamos, el TDAH. Este diseño se basa en un razonamiento inductivo, es decir, sacamos una conclusión de una serie de hechos de la realidad.

#### Cuestiones de investigación

Frente a esta investigación, que trata de conocer la percepción que tienen los futuros maestros de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca respecto al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), nos surge la necesidad de plantearnos las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el conocimiento de los futuros maestros sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?, ¿Los futuros maestros tienen conocimiento sobre los síntomas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el aula? y, por último, ¿Los futuros maestros cuentan con los conocimientos suficientes para actuar frente al TDAH en el aula?

Nuestro estudio no experimental transversal nos va a ayudar a la recopilación de datos sobre la percepción de maestros en formación de educación infantil del grupo de

mañana de la Universidad de Salamanca sobre el nivel de conocimiento respecto al trastorno y su confianza en abordarlo en el aula. Estos datos nos podrían proporcionar información necesaria sobre las necesidades de formación de los futuros maestros en relación con el tema del TDAH y cómo podrían ayudar esto a un mayor apoyo durante su preparación académica.

### Paradigma de la investigación

El paradigma del que parte esta investigación es de tipo mixto, lo que implica la integración de aspectos tanto cualitativos como cuantitativos en un único estudio de investigación.

Esta combinación de dos tipos de paradigma se debe a que, al abordar una investigación desde diferentes perspectivas metodológicas, se puede obtener una comprensión más extensa y profunda del fenómeno que estamos estudiando (percepción de los conocimientos de los futuros maestros de educación infantil de la Universidad de Salamanca).

En primer lugar, el paradigma cuantitativo lo observamos en el diseño del cuestionario utilizado para recabar información. Este instrumento se caracteriza por contener, principalmente, preguntas cerradas, las cuales están estructuradas de manera que las respuestas puedan ser cuantificadas y analizadas estadísticamente, es decir, no damos opción a que nuestros participantes respondan abiertamente a ellas ni expliquen o describan sus opiniones. Este tipo de paradigma nos permite obtener datos objetivos y medibles sobre las variables que nos interesan en nuestro estudio del fenómeno. Este paradigma tiene un contexto artificial, eso significa la muestra no está en un ambiente natural en el momento puntual (ya que es un estudio transversal) de realizar la escala de actitudes y sus respuestas pueden estar condicionadas por lo que sucede alrededor de ellos.

Por otro lado, el paradigma cualitativo se observa en la interpretación de los datos que hemos ido recopilando una vez enviado el cuestionario a nuestra muestra de población. Asimismo, una vez que hemos obtenido las respuestas al cuestionario, hemos realizado un profundo análisis en el cual hemos sacado diversas conclusiones. En este sentido, los datos cuantitativos se transforman en información cualitativa, lo que facilita una comprensión más profunda y detallada de los resultados. Por esto mismo, este enfoque nos permite mejorar y maximizar la validez y la fiabilidad de los datos que hemos obtenido.

### Población y Muestra

La población seleccionada para este estudio son los futuros maestros de educación infantil, este grupo es muy importante en el ámbito educativo y crucial en el desarrollo y formación de los niños. Dentro de esta población, nos hemos enfocado, específicamente,

en los estudiantes del primer curso de educación infantil del turno de mañana de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. El número total de participantes en esta muestra específica es de 23 estudiantes de educación infantil, lo que proporciona un tamaño de muestra lo suficientemente representativo como para realizar un buen y correcto análisis, y así obtener conclusiones relevantes. Esta muestra nos ayuda a profundizar en la comprensión de la percepción de los conocimientos de los futuros maestros de educación infantil en un momento específico.

### Instrumentos/VARIABLES

#### *Instrumentos*

El instrumento aplicado fue un cuestionario online, a través de Google forms (¿Cuánto saben los futuros maestros sobre el TDAH? - Formularios de Google). En concreto, la variable criterio se midió a través de la escala KAADS "Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale" que fue elaborada por Schmiedeler, S. (2017). Este es un cuestionario realizado para medir el nivel de conocimientos sobre el TDAH y así estimar y evaluar a los futuros maestros o maestros que están en activo. Además, se les solicitó a los participantes cierta información sociodemográfica como sería la edad, el sexo, ciudad de procedencia, formación y, finalmente, si tenían o no conocimientos previos sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

La variable de la escala a seguir es de tipo politómica ya que consta de tres opciones de respuesta de elección múltiple (Sí/No/No sabe). La escala original (KAADS) consta de 36 ítems, pero la hemos modificado y adaptado a nuestro propio diseño de investigación, para así poder medir y evaluar nuestros propios ítems y objetivos, tanto los operativos o específicos como el objetivo principal, y llegar a conseguir mejores resultados en lo que se refiere al objetivo y finalidad de nuestra investigación (conocer la percepción que poseen los futuros maestros de Educación Infantil respecto al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Añadir que esta escala estaba en alemán y ha tenido que ser traducida para una mejor comprensión por parte de la muestra.

Por tanto, hemos procedido a realizar una modificación del cuestionario. Este cuestionario adaptado por nosotras consta, ahora, de un total de 24 preguntas o ítems cuidadosamente seleccionados para una mejor comprensión, diseñados para abarcar de manera más completa los aspectos relevantes de nuestro tratamiento. El formato de respuesta que hemos llevado a cabo es de tipo politómica, es decir, consta de dos o más opciones de respuesta, por tanto, nuestros participantes pueden elegir entre las siguientes alternativas de respuesta: Sí, No, No sabe/No contesta.

Para una mejor interpretación de los resultados, hemos asignado valores específicos a cada opción de respuesta: "No sabe/No contesta" se ha codificado con un valor de 0, "Sí" con un valor de 1, y "No" con un valor de 2. Pero, a la hora de cambiar a la

codificación esta variable se convierte en una variable de escala ya que utiliza una escala de calificación para facilitar el análisis cuantitativo posterior.

Es importante destacar que el tiempo estimado para completar este cuestionario es de aproximadamente unos 15 minutos, lo que garantiza una participación cómoda y accesible para los participantes de la encuesta, en este caso son los futuros maestros de educación infantil del grupo de mañana de la Universidad de Salamanca. Además, queremos resaltar que es una encuesta completamente anónima, es decir, garantizamos el anonimato, asegurando así la confidencialidad y la seguridad de la información proporcionada por los encuestados.

En resumen, la escala es de tipo politómica, en la que las opciones de respuesta eran "Sí", "No" o "No sabe/No contesta" y, como hemos mencionado anteriormente, esta escala consta de 24 ítems:

1. Las investigaciones actuales sugieren que el TDAH es en gran medida el resultado de las habilidades parentales.
2. Los niños con TDAH suelen estar distraídos por estímulos externos.
3. Para ser diagnosticado de TDAH, los síntomas del niño deben haber aparecido antes de los siete años.
4. Un síntoma de los niños con TDAH es que se comportan de manera cruel con los demás.
5. Se ha demostrado que la medicación antidepresiva es eficaz en muchos niños para reducir los síntomas en niños con TDAH.
6. Los niños con TDAH suelen estar inquietos en sus sillas.
7. Es normal que los niños con TDAH tengan un sentido exagerado de la autoestima o un sentimiento de grandiosidad.
8. Cuando finaliza el tratamiento de un niño con TDAH, es poco probable que los síntomas reaparezcan.
9. También es posible ser diagnosticado de TDAH en edad adulta.
10. Los efectos secundarios de los estimulantes en el tratamiento del TDAH pueden incluir alteraciones leves del sueño o del apetito.
11. Según el estado actual de los conocimientos sobre el TDAH hay dos grupos de síntomas: Un grupo incluye inatención (falta de atención) y la otra hiperactividad impulsividad.
12. Los síntomas de depresión se diagnostican con mayor frecuencia en niños con TDAH que en los niños sin TDAH.
13. En la mayoría de los niños con TDAH, los síntomas empeoran con el inicio de la pubertad y funcionan con normalidad en la edad adulta.
14. En los casos graves de TDAH, a menudo se recurre a la medicación antes de intentar otras técnicas de modificación de la conducta.

15. Si un niño con TDAH es capaz de mantener la atención durante más de una hora mientras juega a videojuegos o a la televisión, también puede estar una hora en clase o haciendo los deberes.
16. El diagnóstico de TDAH da derecho al niño a la participación en programas especiales de apoyo escolar
17. Los niños con TDAH suelen tener dificultades para organizar tareas y actividades.
18. Los niños con TDAH suelen tener más problemas en situaciones nuevas que en situaciones conocidas.
19. Existen características físicas específicas que pueden ser identificadas por los médicos (p. ej. pediatras) para hacer un diagnóstico claro de TDAH.
20. Los niños en edad escolar, la prevalencia del TDAH en niñas y niños es igual de alta.
21. Los niños con TDAH pueden distinguirse más fácilmente de los niños sin TDAH en un aula más que en una situación de juego libre.
22. La mayoría de los niños con TDAH muestran algún grado de bajo rendimiento escolar en los años de educación primaria.
23. Los síntomas del TDAH pueden observarse a menudo en niños sin TDAH que proceden de un hogar inadecuado o caótico.
24. Los niños con TDAH suelen mostrar una rígida adherencia a rutinas o reglas específicas.

### *Variables*

En el marco de esta investigación, se encuentran diversas variables en relación con la percepción del conocimiento de los futuros maestros sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En primer lugar, se encuentra la variable criterio, que se centra en el conocimiento de los futuros maestros sobre el TDAH.

Esta variable constituye el objeto principal de la investigación, ya que nos permite comprender la percepción que los estudiantes de educación infantil, es decir, los futuros maestros de esta especialidad tienen sobre este trastorno.

Además, contamos con diversas variables explicativas que pueden influir en el conocimiento de los futuros maestros sobre el TDAH. Entre estas variables se encuentran la edad, el sexo, la ciudad de procedencia, el nivel de formación y la posesión o no de conocimientos previos sobre este trastorno, el TDAH. Estas variables explicativas nos ayudan a encontrar posibles relaciones, es decir, posibles correlaciones con la variable criterio.

### Procedimiento

El procedimiento que se ha seguido en el transcurso de la realización de la investigación ha tenido las siguientes fases:

En primera instancia, se estableció el tema del que va a tratar nuestra investigación, en este caso el TDAH, más tarde establecimos lo que se quería investigar más concretamente a partir de este tema, en este caso sería conocer la percepción que tienen los futuros maestros de educación infantil de la USAL sobre el TDAH. Este apartado de la investigación se realizó un 16 de febrero de 2024.

Continuando con esto, se planteó el objetivo principal que se quería lograr con el tema anteriormente mencionado, que sería conocer la percepción que poseen futuros maestros de educación infantil respecto al TDAH, y de ahí, desarrollamos los objetivos operativos o específicos, es decir, los propósitos de nuestro proyecto de investigación. Además, resumimos en que se va a basar nuestra investigación explicando de forma clara y precisa nuestra intención con el estudio. Todo ello, se realizó un 18 de marzo de 2024.

Posteriormente, se realiza una búsqueda bibliográfica en la que determinamos conceptos clave sobre los que vamos a realizar la búsqueda y establecemos sinónimos. Tras la realización de este proceso, pasamos a realizar una búsqueda bibliográfica acotando la búsqueda mediante la utilización de las palabras clave delimitadas por operadores booleanos.

A continuación, pasamos a seleccionar un método y diseño de investigación estableciendo cuáles eran las variables, seleccionando la muestra que queríamos reclutar y planificamos cómo íbamos a obtener información y a analizarla.

Seguidamente, se expone y establece el instrumento con el que posteriormente trabajamos para lograr los resultados que se requieren en la investigación. Para ello, establecimos las diferentes variables de estudio del fenómeno y organizamos las claves de donde procede nuestro posterior cuestionario. La realización de este apartado del proyecto de investigación tuvo lugar un 22 de marzo de 2024.

Más tarde, se realizó el marco teórico donde se estableció el marco conceptual en la que ofrecemos una visión amplia y general del fenómeno de investigación, todo esto basado en diferentes teorías comentadas anteriormente. Por otro lado, planteamos el estado de la cuestión que se relaciona con los estudios empíricos anteriores que se vinculan con la teoría, ofreciendo una comprensión más extensa. Este paso lo realizamos un 19 de abril de 2024.

Una vez adquiridas las respuestas del cuestionario, pasamos a analizar los datos adquiridos mediante unas herramientas determinadas de software. El estudio de los datos permite analizar variables de manera individual mediante tablas y figuras y también permite establecer una relación entre las distintas variables (variable criterio y variables sociodemográficas)

Tras el estudio de descriptivos y correlaciones, se realiza la discusión y se establecen las conclusiones sobre el estudio realizado. Concluyendo así que la percepción que tienen los futuros maestros de infantil sobre el TDAH no es muy elevada.

#### Análisis de datos

Para la realización del análisis de datos, hemos empleado una combinación de las herramientas de software, que son el Excel y el JASP, se ha de mencionar que la versión que se ha utilizado del software JASP es la versión 0.18.3 (Intel). Seguidamente, se creó un cuestionario diseñado específicamente para recabar información de los futuros maestros de educación infantil del grupo de mañana de la Universidad de Salamanca. Los componentes de la muestra seleccionada contestaron este cuestionario.

Una vez se recopilaron las respuestas, procedimos a ingresar los datos en las hojas de cálculo de Excel para su organización y estructuración adecuada. Posteriormente, se utilizó el software estadístico JASP para realizar un análisis más detallado, en este punto, realizamos el cambio de las respuestas escritas a su propia representación en número.

Este software (JASP y Excel) nos permite explorar los datos con mayor profundidad y obtener unos resultados más significativos gracias a las tablas, ya que nos presenta los datos de manera clara y organizada.

A partir de la utilización de este software, hemos obtenido una serie de datos entre los cuales están: la media con un 0,786; a la hora de hablar de la desviación típica, vemos que el resultado sería el siguiente 0,317; y, por último, el coeficiente de contingencia de estudios anteriores es de 0,332.

#### **4. RESULTADOS**

Como podemos ver, la Tabla 1 muestra la distribución de la muestra por poseer conocimientos sobre el TDAH o no poseerlos en el momento antes de responder a la encuesta. A partir de la muestra obtenida de un total de 23 personas, se observa que hay un mayor número de personas que, según ellos, tienen conocimientos sobre este trastorno (TDAH), por ser el porcentaje mayor frente al de aquellas personas que no los tienen.

**Tabla 1.**

*Tabla de frecuencias de la variable conocimientos previos sobre el TDAH*

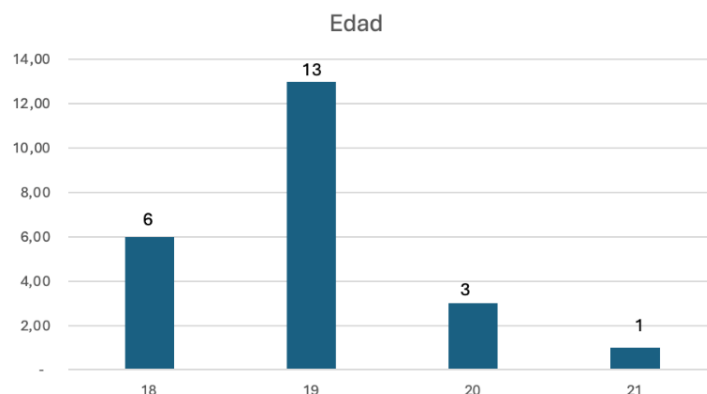
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Sí	14	60,870
No	9	39,130
TOTAL	23	100

Por otro lado, respecto a la figura 1, cuando hablamos de la edad que poseen los miembros de la muestra de población, concluimos que la mayoría de los sujetos tienen

19 años, en concreto 13 personas de entre el total de la muestra. De las 10 personas restantes, 6 de estas personas tienen 18 años, 3 tienen 20 años y, finalmente, 1 única persona tiene 21 años.

**Figura 1.**

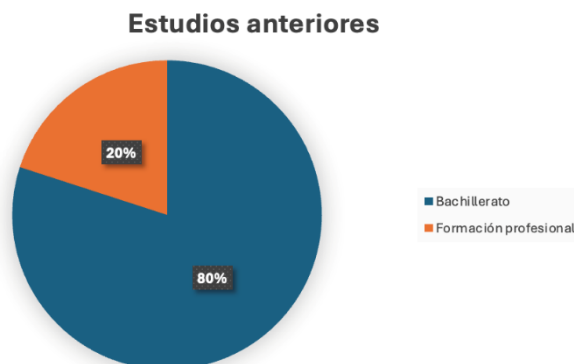
*Gráfico de distribuciones de la variable edad*



En cuanto al tipo de bachillerato y/o FP, la figura 2 presenta su distribución de puntuaciones en la muestra. Al observar los resultados, nos damos cuenta de que muestran que la mayor parte de la muestra (casi un 80%) tienen una procedencia del bachillerato de sociales y que el resto de los sujetos de la muestra están repartidos de manera homogénea entre los otros tipos de bachillerato o FP (aproximadamente un 20% de los sujetos han estudiado otro tipo de bachillerato o FP), ya sea ciencias, humanidades o la FP de técnico en educación infantil.

**Figura 2.**

*Diagrama de sectores sobre la variable explicativa "estudios anteriores"*



La Tabla 2 muestra los 24 ítems o preguntas de este cuestionario junto con sus porcentajes de respuesta. Tras analizar las respuestas a las afirmaciones ofrecidas por el cuestionario, se observa cómo, a nivel general, la muestra de población se sitúa en niveles de desinformación, por tener un mayor porcentaje que las demás.

En concreto, los sujetos obtienen puntuaciones superiores, es decir, seleccionan la opción de respuesta "no", en los ítems o preguntas relacionados con los síntomas del trastorno (TDAH) como pueden ser los ítems 3,4, 8 y 15. La respuesta cuya media es mayor, siendo esta 1,522, es la referida al ítem 15, la cual trata sobre mantener la atención en clase; la

respuesta cuya media es menor es la referente a la eficacia o no de la medicación, es decir, el ítem 5, teniendo una media de 0.304.

**Tabla 2.**

*Distribución de los ítems. Percepción sobre el TDAH*

	<b>NS/NC</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>MEDIA</b>	<b>S<sub>x</sub></b>
<b>ÍTEM 1</b>	65.217 %	8.696 %	26.087 %	0.609	0.891
<b>ÍTEM 2</b>	4.348 %	82.609 %	13.043 %	0.417	1,087
<b>ÍTEM 3</b>	43.478 %	13.043 %	43.478 %	1.000	0.953
<b>ÍTEM 4</b>	13.043 %	8.696 %	78.261 %	1.652	0.714
<b>ÍTEM 5</b>	73.913 %	21.739 %	4.348 %	0.304	0.559
<b>ÍTEM 6</b>	8.696 %	82.609 %	8.696 %	1.000	0.426
<b>ÍTEM 7</b>	60.670 %	17.391 %	21.739 %	0.609	0.839
<b>ÍTEM 8</b>	39.130 %	8.696 %	52.174 %	1.130	0.968
<b>ÍTEM 9</b>	17.391 %	82.609 %	0.000 %	0.826	0.388
<b>ÍTEM 10</b>	47.826 %	52.174 %	0,000 %	0.522	0.511
<b>ÍTEM 11</b>	43.478 %	47.826 %	8.696 %	6.52	0.647
<b>ÍTEM 12</b>	73.913 %	8.696 %	17.391 %	0.435	0.788
<b>ÍTEM 13</b>	56.522 %	34.783 %	8.696 %	0.522	0.665
<b>ÍTEM 14</b>	43.478 %	34.783 %	21.739 %	0.783	0.795
<b>ÍTEM 15</b>	21.739 %	4.348 %	73.913 %	1.522	0.846
<b>ÍTEM 16</b>	26.087 %	69.565 %	4.348 %	0.783	0.518
<b>ÍTEM 17</b>	17.391 %	69.565 %	13.043 %	0.957	0.562
<b>ÍTEM 18</b>	47.826 %	47.826 %	4.348 %	0.565	0.590
<b>ÍTEM 19</b>	47.826 %	30.435 %	21.739 %	0.739	0.810
<b>ÍTEM 20</b>	65.217 %	13.043 %	21.739 %	0.565	0.843
<b>ÍTEM 21</b>	39.130 %	52.174 %	8.696 %	0.696	0.635
<b>ÍTEM 22</b>	34.783 %	60.870 %	4.348 %	0.696	0.559
<b>ÍTEM 23</b>	52.174 %	34.783 %	13.043 %	0.609	0.722
<b>ÍTEM 24</b>	56.522 %	30.435 %	13.043 %	0.565	0.728
<b>PUNTUACIÓN TOTAL</b>				0.786	0.317

En la tabla 3, vemos que la relación entre las variables explicativas y percepción del TDAH es diversa.

En primer lugar, se observa que hay una relación de intensidad baja con los conocimientos que poseían los miembros que han participado en el estudio, es decir, la muestra, antes de realizar la escala de actitudes. La correlación sería indirecta por ser

negativa, además el coeficiente tiene un valor cercano a cero, eso indica que no existe una relación entre los conocimientos previos poseídos por los futuros docentes sobre el Trastorno por Déficit de Atención y la percepción que estos tienen sobre el TDAH.

La relación existente entre la variable criterio y la variable explicativa edad es baja debido a que se sitúa entre 0,1 y 0,3. Su signo positivo nos indica que el tipo de correlación es directa, ya que a medida que aumenta una variable aumenta la otra. En este caso, a medida que aumenta la percepción sobre el TDAH, aumenta la edad.

Existe una relación de intensidad de tipo media entre nuestra variable criterio y la variable explicativa estudios anteriores de la muestra. Tras calcular la correlación biserial-puntual, concluimos que es indirecta por tener un valor negativo.

**Tabla 3.**

*Correlación entre las variables explicativas y la percepción sobre el TDAH*

<b>Variable criterio</b>	<b>Variable explicativa</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Valor</b>
Percepción sobre el TDAH	Conocimientos previos sobre el TDAH	Correlación biserial-puntual	-0,143
	Edad	Coeficiente de Pearson	0,281
	Estudios anteriores	Correlación biserial-puntual	-0,317

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En el trabajo realizado, hemos investigado sobre la percepción que tienen los futuros docentes sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Los resultados de las variables sociodemográficas muestran que los participantes, es decir, los futuros maestros de educación infantil consideran saber, bajo su percepción, que tienen unos conocimientos muy amplios sobre este tema (el TDAH) debido a que como se muestra en las respuestas de los mismos hay más "síes" que "noes". Nuestra escala precisa de una sola dimensión, con lo cual no destaca el conocimiento poseído por la muestra de ninguna dimensión sobre otra.

Estos resultados se asemejan a los obtenidos en la aplicación de la escala "Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale" (KADDS) por Alkahtani (2013) ya que se concluye que los sujetos tenían un bajo nivel de conocimiento sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Comentar que la muestra de la escala utilizada fueron maestros en activo, con lo cual no se puede generalizar ni relacionar los resultados de la muestra de población que obtuvieron los investigadores de su estudio con los resultados que hemos obtenido a partir de nuestro proyecto de investigación ya que la muestra

utilizada en nuestro estudio son los futuros maestros de educación infantil del grupo de mañana de la Universidad de Salamanca, por lo que todavía no están ejerciendo como maestros, por lo que estos, al no haber terminado su formación, podrían adquirir algún que otro conocimiento más a lo largo de su especialización.

Con respecto a las cuestiones planteadas al inicio del proyecto de investigación, se puede concluir sobre cuál es el conocimiento que poseen los futuros maestros sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en la que, como podemos observar, se posee un nivel de conocimiento bajo acerca del tema mencionado con anterioridad, dándonos a entender que hay un desconocimiento general entre todos los sujetos de la muestra de población, esto nos indica que el tema abordado no se trata de manera frecuente a lo largo de la vida académica, todo ello queda representado en todas las tablas anteriores.

La siguiente cuestión que nos surgió plantearnos al inicio del trabajo de investigación es saber si los futuros maestros tienen conocimiento sobre los síntomas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el aula, a lo que los resultados nos han llevado a deducir que los participantes de nuestra muestra poseen dificultades a la hora de reconocer los diversos síntomas que conlleva el trastorno (TDAH). Esto es debido a que según los diferentes ítems o preguntas seleccionados y las diversas respuestas a las mismas, nos da a entender que estos maestros no sabrían cómo reaccionar a una situación de TDAH en el aula, no por el hecho de no querer actuar, sino por el mero hecho de que no disponen de los conocimientos ni recursos acerca de los síntomas de este trastorno ya que no se ha mencionado ni tratado de forma frecuente en las aulas por lo que resulta prácticamente imposible identificarlo.

Finalmente, la última cuestión a tratar hace referencia a si los futuros maestros cuentan con los conocimientos suficientes para actuar frente al TDAH en el aula, al igual que en las anteriores cuestiones se llega a la conclusión de que hay poco conocimiento sobre el tema, asimismo, los futuros maestros no sabrían cómo actuar frente a una situación en la que un niño o niña padezca TDAH.

Otro punto al que queremos hacer una profunda mención es el significado de lo que hemos encontrado, poniéndolo en contraste con los otros autores mencionados anteriormente en el estado de la cuestión que han investigado sobre el mismo tema. En cuanto a la investigación de Alkahtani (2013) observamos una gran relación con nuestro estudio sobre el TDAH porque este autor encontró y halló que los maestros tenían un nivel bajo de conocimiento. Por otro lado, el estudio de Bekle (2004) es muy diferente en cuanto a los resultados de nuestro proyecto de investigación debido a que hay un alto nivel de respuestas correctas en su escala.

Es necesario mencionar que el estudio de investigación de Good y Brophy (1980) no tiene relación con nuestro proyecto de investigación ya que estudia otras variables que no coinciden con las variables estudiadas en nuestra investigación.

A modo de cierre, podemos llegar a la conclusión de que, nuestra muestra de población que son los futuros maestros de educación infantil del grupo de mañana de la USAL posee un gran desconocimiento generalizado sobre el tema de estudio, por lo que deducimos que el TDAH es un tema del que poca gente se informa. Por otro lado, con las respuestas otorgadas podemos suponer que es un tema poco enseñado y tratado en las escuelas a lo largo de los diferentes periodos, esto no significa que haya poco interés por parte de los futuros maestros ya que observamos que sí se presenta una actitud receptiva a la hora de adquirir mayor conocimiento sobre el tema en cuestión.

## 6. REFERENCIAS

- Abad Mas, Luis, Moreno Madrid, P., Valls Monzó, A., Martínez Borondo, R, Ibáñez Orrico, A, Mengodbalbas, P., Mata Galve, N, & Bonnasserre, M.. (2023). Percepción de la ansiedad y de las dificultades de aprendizaje según los criterios de la familia y de los profesores de niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Medicina*, 83 (Supl. 2), 17-21. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0025-7680202300030\\_0017&lang=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-7680202300030_0017&lang=es)
- Barrera Cárdenas, N. P., Bernal Boada, L. M., Gómez Alban, A. V., Tamayo, V., & Reyes Salamanca, N. C. (2022). Estrategias implementadas por docentes en estudiantes con diagnóstico de TDAH. <http://hdl.handle.net/10823/6638>
- Bekle, B. (2004). Knowledge and attitudes about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *Journal of Attention Disorders*, 7(3), 151-161. <https://doi.org/10.1177/108705470400700303>
- Crisol Moya, E., & Campos Soto, M. N. (2019). Rehabilitación de las funciones ejecutivas en niños de 6 años con TDAH. Un estudio de caso. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 285–306. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9155>
- Gil Flores, J., & Megías Iglesias, A. (2017). CONOCIMIENTOS SOBRE EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN FUTUROS PROFESIONALES DEL ÁMBITO ESCOLAR. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(3), 145–159. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50278>
- Jerome, L., Gordon, M., & Hustler, P. (1994). A comparison of American and Canadian teachers' knowledge and attitudes towards Attention Deficit Hyperactivity Disorder

(AdHd). *The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue canadienne de psychiatrie*, 39(9), 563–567. <https://doi.org/10.1177/070674379403900909>

Lavagnino, N. J., Barbero, S., & Folguera, G. (2018). Caracterización, alcances y dificultades de las "bases biológicas" del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Un enfoque desde la Filosofía de la Biología. *Physis - Revista de Saúde Coletiva*, 28(1), 1-32. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312018280110>

López López, A., López Lafuente, A., Eiris Puñal, J. M., Mulas Delgado, F., Cardo Jalón, E., & AA.VV. Grupo de Trabajo TDAH de la Sociada. (2018). Estudio de los conocimientos de los maestros de educación primaria sobre el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de neurología*, 66(S01), 121. <https://doi.org/10.33588/rn.66s01.2018018>

Miranda Padilla, A., Barrios Cuartas, D., Duque Henao, L. F., Burgos Arroyo, E. A., & Salazar Flórez, J. E. (2018). Conocimientos sobre TDAH de los docentes de primaria de colegios públicos de Sabaneta, Antioquia. *Revista colombiana de psiquiatría*, 47(3), 165–169. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.04.002>

Molina-Torres, J., Orgilés, M., & Servera, M. (2022). El TDAH en la etapa preescolar: Una revisión narrativa. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 9(3). <https://doi.org/10.21134/rpcna.2022.09.3.5>

Montoya-Sánchez, E., & Herrera-Gutiérrez, E. (2014). Manifestaciones del TDAH en la etapa de educación infantil y cómo afrontarlas. Noviembre 7, 2016, de Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/emontoya.pdf>

Moya López, C. F., Castro Castro, M. J., Paredes Ponluisa, B. A., Carrillo Sangotuña, J. J., Adame Campaña, M. J., & Ortega Poveda, N. W. (2023). Esfera familiar, escolar y social del TDAH: una revisión teórica. *Étic@ net*, 23(1). <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i1.27051>

Ordóñez Ruiz, A. (2017). Un estudio comparativo del conocimiento y la actitud sobre el TDAH entre los estudiantes del Grado de Educación Primaria y los maestros en activo. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27300>

Samaniego Luna, N. I., Muñoz Vinces, Z. M., & Samaniego Guzmán, E. V. (2020). Terapia cognitivo conductual (TCC) en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. *RECIMUNDO*, 4(4), 173-187. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(4\).noviembre.2020.173-187](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(4).noviembre.2020.173-187)

Schmiedeler, S. (2017). KADDS. Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale – deutsche Fassung [Verfahrensdokumentation und Fragebogen mit Lösungen]. In

Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID.  
<https://doi.org/10.23668/psycharchives.6551>

Soroa, M., Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2015). Teachers' Knowledge of ADHD: Relevance of Training and Individual Perceptions // Conocimiento de los maestros sobre el TDAH: Relevancia de la formación y de las percepciones individuales. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 205–226.  
<https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.14023>

Vega Rivera, G. A. (2024). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(57), 199–219.  
<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2329>

Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 46(3), 209–217. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.09.009>

# Nivel de competencia emocional en futuros docentes de educación infantil

*Laura Brasileiro Garrido, Sara De Cabo Martín, Celia Pizarro Rodríguez y Ángela Serna Hernández*

Universidad de Salamanca

## Resumen

La competencia emocional es la habilidad de manejar nuestras emociones en distintas situaciones. Nuestro trabajo de investigación tiene como objetivo conocer el nivel autopercebido de competencia emocional en futuros docentes de Educación Infantil. Para ello, realizamos un estudio de diseño no experimental transversal, de metodología cuantitativa, en una población global de futuros docentes del Grado de Maestro en Educación Infantil, con una muestra mediante la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia o disponibilidad, compuesta por 29 alumnos del grupo con horario de mañana del primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, en la Universidad de Salamanca. Dicha muestra responde a una escala de actitudes, tipo Likert de 0 a 10, de competencias emocionales; y se analizan los datos obtenidos a partir del estudio de la variable criterio "nivel autopercebido de competencia emocional" y la influencia de variables explicativas o sociodemográficas, como el sexo, la vocación, o la experiencia previa en talleres de competencia emocional. A partir de este análisis, se extraen unos resultados, expresados con datos cuantitativos, y conclusiones, que finalmente responde a la pregunta inicial de la investigación: ¿Cuál es nivel de autopercepción de competencia emocional de los futuros docentes de Educación Infantil?

**Palabras clave:** competencia emocional; docentes; Educación Infantil; inteligencia emocional; educación emocional; emociones.

## Abstract

Emotional competence is the ability to manage our emotions in different situations. Our research work aims to know the level of self-perceived emotional competence in future Early Childhood teachers. For it, we carried out a cross-sectional non-experimental design study, with quantitative, in a global population of future teachers of the Master's Degree in Early Childhood Education, with a sample using the non-probabilistic sampling technique for convenience or availability, composed of 29 students from the group with a schedule of morning of the first course of the Master's Degree in Early Childhood Education, at the University from Salamanca. This sample responds to an attitude scale, Likert type from 0 to 10, emotional competencies; and the data obtained from the study of the criterion variable "self-perceived level of emotional competence" and the influence of explanatory or sociodemographic variables, such as sex, vocation, or experience prior

to emotional competence workshops. From this analysis, some results, expressed with quantitative data, and conclusions, which finally respond to the initial research question: What is the level of self-perception of emotional competence of future Early Childhood Education teachers.

**Keywords:** emotional competence; teachers; Early Childhood Education; emotional intelligence; emotional education; emotions.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las emociones juegan un papel esencial en nuestra vida diaria. La forma en que afrontamos las situaciones que se nos presentan está determinada por la educación emocional que hemos recibido en nuestra infancia. Por ello, es importante trabajar desde la Educación Infantil para desarrollar buenas competencias emocionales en los niños desde edades tempranas.

Para que esto sea posible, es necesario que la formación docente incluya aspectos relacionados con esta dimensión del desarrollo personal. Sin embargo, el equipo de investigación que realiza el siguiente estudio se pregunta: ¿Realmente los futuros docentes reciben formación en este ámbito? ¿Cuál es el nivel autopercebido de competencia emocional en los futuros docentes de Educación Infantil? En los siguientes apartados se busca responder a estas cuestiones.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En el siguiente apartado de nuestro trabajo presentamos el marco conceptual y el estado de la cuestión sobre las competencias emocionales.

### **MARCO CONCEPTUAL**

#### Concepto de emoción y funciones

El estudio de las emociones parte de un enfoque integrador desde los años ochenta, cuando se produce la revolución emocional, sobre todo en la psicología humanista. (Bisquerra, 2002).

Emoción (del latín, movere) significa "mover hacia" (López, 2005).

Bisquerra (2002) entiende que las emociones son "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (p. 68).

Por otro lado, Goleman (1996) entiende que las emociones son impulsos que nos hacen reaccionar al mundo, que nos conducen a la acción. Asimismo, analiza la palabra por su raíz etimológica: "la palabra emoción proviene del verbo latino movere (que significa "moverse") más el prefijo "e-", significando algo así como "movimiento hacia" y

sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción.” (Goleman, 1996, p. 14).

Con lo cual, podemos decir que las emociones son impulsos o estados que se producen como respuesta del organismo a estímulos internos o externos, y que provocan una acción.

Respecto a las funciones de las emociones, se puede pensar que la función principal es motivar la conducta; las relaciones entre emoción y motivación han dado lugar a una extensa bibliografía como consecuencia de las investigaciones en este ámbito. Las emociones también tienen una función adaptativa porque son importantes para que el individuo se adapte al entorno (Bisquerra, 2002). Atendiendo a la función biológica, alteran el equilibrio del organismo para informar de situaciones al propio individuo o a los de su alrededor. Por último, también se considera la dimensión social de las emociones, según la cual estas sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos y para influir en los demás (Bisquerra, 2002).

“En resumen, las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa y social. Además, algunas emociones pueden jugar una función importante en el desarrollo personal” (Bisquerra, 2002, p. 73).

#### Clasificación de las emociones

Los distintos autores que han estudiado las emociones establecen varias clasificaciones de las emociones en función de diversos criterios. Destacan la clasificación de Goleman (1996) en emociones primarias y sus familiares (ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza); y la de Bisquerra (2002), en emociones negativas (generan malestar en la persona que la siente), positivas (producen placer o bienestar), ambiguas (dependiendo de las circunstancias, son positivas o negativas) y estéticas (reacción emocional a manifestaciones artísticas).

En su obra *Psicopedagogía de las emociones*, Bisquerra (2009) propone una clasificación de las emociones, que posteriormente identifica con la estructura del universo, simulando el universo de emociones, compuesto por dos grandes constelaciones, la oscura (emociones negativas) y la luminosa (emociones positivas) (Bisquerra, 2016).

Por un lado, en las emociones básicas negativas (constelación oscura) se incluyen las tres grandes (miedo, ira y tristeza), aunque también podemos mencionar el asco entre la ira y el miedo (Bisquerra, 2016). Además, la ansiedad está muy próxima al miedo, “como una galaxia distinta del miedo pero que se desprende de él” (Bisquerra, 2016, p. 29).

Por otro lado, aunque varios autores mencionan únicamente la alegría como emoción positiva (constelación luminosa), Bisquerra (2016) añade dos más, necesarias en la educación emocional: amor y felicidad. “Por lo tanto, se puede afirmar que las grandes alegrías tienen que ver con el amor. Alegría y amor son emociones positivas que están

tan relacionadas que muchos autores ponen solamente alegría en su clasificación de emociones” (Bisquerra, 2016, p. 29). Por último, la felicidad es la meta máxima de todas las personas, y que tiene tanta identidad que de ella surgen el bienestar subjetivo, emocional, satisfacción... (Bisquerra, 2016).

En resumen, podemos hablar de una clasificación de las emociones en negativas (miedo, ira, tristeza, asco y ansiedad), positivas (alegría, amor y felicidad), ambiguas (sorpresa), sociales (vergüenza) y estéticas (en obras de arte), correspondiendo estas tres a una misma categoría o a distintas en función de los autores. Sin embargo, destacamos las emociones positivas y negativas como dos grandes constelaciones alrededor de las cuales encontramos las emociones ambiguas, sociales y estéticas (que pueden ser positivas o negativas), y con las que se entremezclan valores y actitudes que dan sentido a nuestras acciones (Bisquerra, 2016).

### Concepto de competencia emocional

Antes de definir el concepto de competencia emocional, hay que establecer las diferencias entre “inteligencia”, “competencia” y “educación” emocional.

La inteligencia emocional es un constructo de la psicología, que se presenta con múltiples modelos (Bisquerra y Pérez, 2007).

Por otro lado, la educación emocional se considera un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral (Bisquerra, 2002).

Por último, la competencia emocional es entendida como “un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 66).

Por tanto, la inteligencia emocional es la capacidad innata de las personas para manejar sus emociones. A su vez, la competencia emocional es la habilidad para aplicar esa inteligencia en situaciones concretas; y la educación emocional es el proceso de enseñar y desarrollar esas habilidades emocionales en las personas.

Centrándonos en la competencia emocional, se relaciona especialmente con el concepto de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), tratado por Goleman (1996) posteriormente.

En su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1983) habla de la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, ambas relacionadas con la competencia emocional, ya que la primera es la habilidad de empatizar, comprender y trabajar con personas (función social de las emociones) y la segunda consiste en saber autoanalizarse, conocerse a sí mismo, y autoevaluar nuestros sentimientos más profundos (función informativa y adaptativa de las emociones).

Volviendo al término de competencia emocional, podemos resumir que se trata de un conjunto de habilidades personales y sociales que nos permiten tener conciencia de nosotros mismos, autogestión emocional, conciencia social, y gestión de las relaciones (Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002, citado en Bisquerra y Pérez, 2007).

#### Dimensiones de la competencia emocional

Varios autores establecen clasificaciones acerca de la competencia emocional, pero una de las más importantes es la siguiente, por ser la más utilizada.

Según Bisquerra y Pérez (2007), fijándose en estudios anteriores, podemos dividir la competencia emocional en cinco dimensiones para comprender mejor los aspectos que abarcan el concepto:

En primer lugar, se observa la conciencia emocional, que se basa en ser conscientes de las emociones propias, las de los demás y las del ambiente en las diferentes situaciones.

En segundo lugar, la regulación emocional trata de manejar las emociones de manera adecuada utilizando estrategias para afrontarlas y generar emociones positivas.

En tercer lugar, la autonomía emocional está relacionada con la autoestima y la automotivación, entre otros aspectos.

En cuarto lugar, la competencia social es la habilidad de relacionarse con otras personas demostrando habilidades sociales como la comunicación o el respeto.

Por último, las competencias para la vida y el bienestar son la capacidad para enfrentar de manera positiva los desafíos cotidianos a través de la toma de decisiones, la búsqueda de ayuda, etc.

#### Funciones de una buena competencia emocional

Partiendo del hecho de que las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa y social, el control de estas influye en el desarrollo personal (Bisquerra, 2002).

Una buena educación emocional puede servir como estrategia de prevención. La adquisición de las competencias emocionales se puede trasladar a muchas situaciones cotidianas, como, por ejemplo, la prevención del consumo de drogas, del estrés, la ansiedad, depresión, violencia... De esta manera, gracias a la educación en competencia emocional, se minimizan las conductas o los comportamientos destructivos y se maximizan los constructivos (Bisquerra, 2020).

Sin embargo, un nivel alto de inteligencia emocional no significa que no se utilice para hacer el mal. Por ello, también es importante enfocar los programas de educación emocional con un gran peso de la dimensión ética y la comunicación efectiva y afectiva (Bisquerra, 2012). A partir de este hecho, se puede plantear que el buen uso de las habilidades emocionales depende de una buena educación emocional.

Por otro lado, Oliveros y Verónica (2018) defienden que la práctica y desarrollo de la inteligencia emocional ayuda a ampliar y mejorar la calidad de vida, adquiriendo una visión más positiva del mundo gracias a la regulación y conocimiento de las emociones propias y ajenas, lo cual permite la mejora de la calidad de las relaciones sociales y el bienestar emocional.

Para finalizar este apartado, más adelante se verá la importancia de desarrollar las competencias emocionales desde la infancia a través de una buena educación emocional, que se relaciona con la función de las competencias emocionales, capacitar para la vida a las personas y aumentar su bienestar personal y social, así como potenciar su desarrollo integral (Bisquerra, 2000).

#### Desarrollo de la competencia emocional

El desarrollo de la competencia emocional es un proceso complejo que comienza a través del apego y las relaciones afectivas con la familia. Posteriormente, la escuela juega un papel importante en la educación socioafectiva, muy vinculada a la educación emocional. Finalmente, el desarrollo continúa a lo largo de la vida, con la influencia de las experiencias vividas y/o procesos de formación específica (Cabello, 2011).

Respecto a la educación emocional, en España comenzó a ser objeto de estudio hace veinticinco años, aproximadamente, comenzando en Cataluña. La extensión de investigaciones por las distintas Comunidades Autónomas ha provocado el aumento de bibliografía española en este ámbito, así como el progreso en los estudios sobre educación emocional (Bisquerra, 2012). De esta manera, actualmente se busca una mayor potenciación e impacto en el mundo educativo para mejorar la competencia emocional del alumnado y prepararlo para el futuro.

Como conclusión de este apartado, la competencia emocional se desarrolla a través de la educación emocional. Esta se practica mediante programas de intervención para el desarrollo de cada competencia emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar), centrados en técnicas de conocimiento sobre el vocabulario de las emociones, reconocimiento de nuestros propios sentimientos y cualidades, relajación, asertividad, conocimiento de las emociones propias y ajenas, empatía, etc., con el fin de conseguir el desarrollo integral, especialmente a nivel personal y emocional, en todas las personas (Pérez-Escoda et al., 2012).

#### Importancia de la competencia emocional en la infancia

Para empezar, es necesario mencionar que la importancia de recibir una educación emocional desde la infancia radica en conseguir el desarrollo óptimo e integral en los niños. De esta misma manera, cabe destacar que una alta competencia emocional no implica necesariamente el hecho de solamente tener emociones positivas (como pueden

ser la alegría, el amor o la admiración) y evitar las emociones negativas (por ejemplo, la ira, el enfado o el asco), sino saber mantener un equilibrio atravesando esos malos momentos de la vida, reconociendo las emociones y aceptándolas sin dañarse a uno mismo o a los demás. El desarrollo de estas competencias en los niños se inicia con la familia a través del vínculo del apego, especialmente entre padres/madres e hijos, es decir, los niños establecen una relación afectiva estrecha con aquellas personas que lo cuidan y están en estrecha relación con él/ella. Posteriormente, con su incorporación al ámbito educativo, tanto la familia como la escuela van a actuar como elementos socializadores, dando lugar a la dimensión afectiva (Cabello, 2011).

La educación académica tradicional se ha centrado en la enseñanza de unos determinados conocimientos, dejando de lado la educación emocional. Sin embargo, educar emociones es un hecho determinante. Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas y lingüísticas, como morales, afectivas y emocionales. Así pues, las emociones también deben ser educadas, y la escuela, junto a otros ámbitos del desarrollo como la familia o los iguales, es un pilar fundamental para ello (López, 2005).

Finalizando con esta sección, se puede añadir que un buen nivel de competencia emocional y de autorregulación contribuye, junto con un clima escolar positivo, a prevenir casos de bullying y ciberbullying (Chicote Beato et al., 2024).

En resumen, es importante trabajar la competencia emocional en la infancia porque, durante esta etapa, se asientan las bases de habilidades sociales y personales que permitirán a los niños conocer sus emociones y las de los demás, así como relacionarse, comunicarse y autorregularse correctamente, ya que esta es una realidad que nos acompaña toda la vida. Diversos autores han investigado acerca de este hecho; Bisquerra (2012) sostiene que "la educación emocional debe empezar desde el nacimiento" (p.11). Por otro lado, López (2005) defiende que la inteligencia emocional debe desarrollarse en el aula desde la etapa de Educación Infantil. Además, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 340 de 30 de diciembre) (en adelante, LOMLOE) hace alusión a la educación emocional en varias ocasiones, por ejemplo, en los principios pedagógicos, y en el desarrollo de la etapa de Educación Infantil, donde se presenta un gran esfuerzo en lograr la gestión emocional de los alumnos.

#### Relación de la competencia emocional con los docentes

Cabe destacar que la educación emocional siempre ha estado presente en el currículo escolar de Educación Infantil y de Educación Primaria. De esta misma manera, ha sido impulsado por movimientos de renovación pedagógica que defendían la educación para la vida, y por organismos internacionales como la OMS (Organización Mundial de la Salud) y la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

y la Cultura). Los niños poseen una serie de derechos en los que se incluye una educación de calidad, la cual contempla la competencia de aprender a aprender a lo largo de su vida. Esto incluye, entre otros muchos aspectos, la identificación, gestión y canalización de las propias emociones (Mora et al., 2022).

Para ello, es necesario que los docentes reciban una formación previa en competencias emocionales, puesto que este hecho influye directamente en los alumnos y en su autoconcepto. Obtener una competencia emocional alta lleva a conseguir un clima de aula seguro y de respeto (López, 2005).

Una vez conseguido esto, estarán preparados para estimular las emociones positivas y reducir las negativas en sus alumnos, así como para desarrollar las capacidades emocionales personales y sociales de los niños, con el fin de lograr su desarrollo personal e integral y el desarrollo de habilidades sociales, como la empatía o la solidaridad (Cabello, 2011).

Por último, se puede añadir que la situación de la COVID-19 ha provocado el énfasis de la necesidad de dotar de competencias emocionales a futuros maestros y estudiantes para poder superar las nuevas circunstancias (Hadar et al., 2020, citado en Martínez-Saura et al., 2024).

#### Importancia de la competencia emocional en futuros docentes de Educación Infantil

Con toda la información previa, se puede concluir con que las emociones cumplen funciones importantes para controlar las situaciones y desafíos de nuestra vida, y por ello se debe tener una competencia emocional alta, que nos permita manejar situaciones personales y sociales de manera efectiva. Por lo tanto, es necesario que los niños reciban una educación emocional en la escuela desde la etapa de Educación Infantil, con el fin de establecer las bases de su desarrollo personal y fomentar la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación receptiva, etc. (Cabello, 2011). Para poder conseguir esto, es importante que los docentes se hayan formado previamente en el tema y que posean un nivel alto de competencia emocional (Del Rosal et al., 2018). Con lo cual, los futuros docentes deben comenzar su formación en el ámbito emocional para poder hacer frente a las diversas situaciones que pueden ocurrir en el aula en el futuro y desarrollar la competencia emocional en sus alumnos (Sepúlveda-Ruiz et al., 2021).

#### **ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Revisando la literatura científica en el ámbito de la competencia emocional, se pueden destacar varias investigaciones sobre el análisis de las distintas dimensiones emocionales en docentes de niveles de Educación Infantil y Primaria.

El estudio de García Domingo (2021) en maestros de Educación Infantil y Primaria concluye que la edad, los años en activo, y el tipo de centro en que se trabaja influyen más que la etapa educativa en los resultados obtenidos. De este modo, pese a que los

docentes de Educación Infantil percibían un nivel de competencia emocional menor que los de Primaria, eran más destacables los datos relacionados con las variables, que indican que los perfiles con un nivel más alto son los docentes de centros públicos, más jóvenes y con menos experiencia, lo cual lleva a establecer propuestas de mejora enfocadas a la mejora de la comprensión de estados emocionales, especialmente en docentes de mayor edad.

Por otro lado, hay varias investigaciones sobre el análisis de la competencia emocional en futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, los cuales se ajustan más al objetivo del presente estudio. La investigación de Sepúlveda-Ruiz et al. (2021) demuestra que el hecho de estudiar Infantil o Primaria no influye en el nivel de competencia emocional, y que, en comparación con los resultados de otros estudios, el nivel de competencia emocional es mayor que en otros grados universitarios. No obstante, este estudio concluye que deben diseñarse programas formativos para mejorar los resultados de un nivel medio a alto.

Finalmente, el estudio de García-Vila et al. (2021) sobre las competencias emocionales en futuros maestros de Educación Infantil y Primaria relaciona el rendimiento académico alto y la motivación con un nivel de competencia emocional alta. Además, en el análisis de resultados observa una mayor competencia emocional en el alumnado de Educación Infantil frente al de Primaria. Por último, concluye, al igual que en el resto de las investigaciones, que es necesario trabajar las competencias emocionales desde edades tempranas en el ámbito escolar, para lograr de esta forma el desarrollo integral de los alumnos.

Antes de avanzar al siguiente apartado de la investigación, cabe destacar que este estudio se ha basado principalmente en el de García-Vila et al. (2021) y el de Berástegui Martínez (2016), sobre el desarrollo de la educación emocional en un centro educativo, debido a la adaptación tanto de sus variables sociodemográficas como del cuestionario a los intereses y objetivos de esta investigación.

### **3. METODOLOGÍA**

En los siguientes subapartados se presenta la metodología que se ha empleado para la realización de este estudio.

#### Cuestiones de investigación

La cuestión de investigación expuesta es: ¿Cuál es el nivel de autopercepción de competencia emocional de los futuros docentes de Educación Infantil?

#### Objetivos

Conocer el nivel autopercebido de competencia emocional en futuros docentes de Educación Infantil.

### *Objetivos operativos*

- Conocer el nivel autopercebido de futuros docentes de Educación Infantil en conciencia emocional.
- Conocer el nivel autopercebido de futuros docentes de Educación Infantil en regulación emocional.
- Conocer el nivel autopercebido de futuros docentes de Educación Infantil en autonomía emocional.

### Enfoque, diseño de la Investigación y paradigma de la investigación

El enfoque de la investigación es cuantitativo, ya que los resultados obtenidos son información cuantificada.

El paradigma del que parte la investigación fue cuantitativo, ya que buscamos conocer las competencias emocionales en futuros docentes de Educación Infantil, y utilizamos un instrumento mediante el que cuantificamos la información.

Esta investigación partió de un diseño de investigación de tipo no experimental transversal, pues no aplicamos ningún tipo de tratamiento, sino que medimos la variable criterio en un momento determinado, sin atender a su evolución.

### Población y Muestra

A partir de la población de futuros docentes de Educación Infantil, se obtuvo una muestra de n= 29 sujetos, del grupo de mañana de estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil en la Universidad de Salamanca. Se accedió a la muestra a través de un muestreo no probabilístico por disponibilidad o conveniencia.

### Instrumentos y variables

Las variables incluidas en el estudio fueron las siguientes:

- Variable criterio: nivel autopercebido de competencia emocional.
- Variables explicativas:
  - Género.
  - Edad.
  - Curso que se está cursando de Maestro/a en Educación Infantil.
  - Grado de Maestro/a en Educación Infantil como primera opción.
  - Nota de acceso al grado (indicado sobre 10).
  - Familiares directos que sean docentes.
  - Participación en talleres o sesiones de competencia emocional.

El **instrumento** aplicado fue un cuestionario online, a través de *Google forms* (<https://forms.gle/4kvsGPW1vyBcFQwn8> ). En concreto, la variable criterio se midió a través de la escala de actitudes, tipo Likert de 10 puntos, adaptada del cuestionario CDE-

R de Pérez Escoda et al. (2016), incluyendo aspectos importantes del estudio de García-Vila et al. (2021).

### Análisis de datos y procedimiento

El **procedimiento** seguido en el desarrollo de la investigación tuvo las siguientes fases:

- **Fase 1:** elegir el tema de estudio (competencias emocionales en el ámbito de la docencia) y paradigma de investigación (cuantitativo), plantear el problema mediante una búsqueda bibliográfica y la elaboración del marco teórico y estado de la cuestión, y plantear objetivos de investigación.
- **Fase 2:** seleccionar el diseño de investigación (no experimental transversal), la población (futuros docentes de educación Infantil) y muestra; y modificar un instrumento de evaluación de la literatura científica (escala tipo Likert de 10 puntos), seleccionando las dimensiones de estudio y diseñando un cuestionario online donde se integran las cuestiones a investigar.
- **Fase 3:** obtención de información mediante la facilitación al acceso del cuestionario por parte de la muestra, análisis de los datos y reflexión y conclusión sobre los resultados.

En la Tabla 1 se presenta la temporalización de las fases. Las fechas establecidas corresponden al inicio y finalización de cada fase, puesto que cada uno de los pasos que conlleva cada una se han llevado a cabo durante el espacio de tiempo determinado para estas.

**Tabla 1.**

*Temporalización de las fases*

<b>FASES DEL PROCEDIMIENTO</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
Fase 1: elegir el tema de estudio (competencias emocionales en el ámbito de la docencia) y paradigma de investigación (cuantitativo), plantear el problema mediante una búsqueda bibliográfica y la elaboración del marco teórico y estado de la cuestión, y plantear objetivos de investigación.	14 de febrero – 17 de marzo
Fase 2: seleccionar el diseño de investigación (no experimental transversal), la población (futuros docentes de educación Infantil) y muestra; y modificar un instrumento de evaluación de la literatura científica (escala tipo Likert de 10 puntos), seleccionando las dimensiones de estudio y diseñando un cuestionario online donde se integran las cuestiones a investigar.	18 de marzo – 9 de abril

Fase 3: obtención de información mediante la facilitación al acceso del cuestionario por parte de la muestra, análisis de los datos y reflexión y conclusión sobre los resultados.	10 de abril – 22 de mayo
--	--------------------------

En cuanto a los **análisis de datos**, para la obtención de los resultados se empleó el software JASP, y se aplicaron las siguientes técnicas estadísticas:

- **Fase 1:** descriptivos de las variables explicativas y gráficos correspondientes, con medias y desviaciones necesarias.
- **Fase 2:** análisis descriptivo de la variable criterio.
- **Fase 3:** correlaciones entre variables.

#### 4. RESULTADOS

En esta sección de la investigación se muestran los resultados obtenidos del análisis de datos.

##### *Análisis descriptivo de las variables explicativas*

La Tabla 2 muestra la distribución de la muestra por género. A partir de la muestra obtenida de 29 personas, se observa que ambos grupos están desequilibrados, siendo el % de hombres muy inferior al de mujeres (casi toda la muestra corresponde al género femenino).

**Tabla 2.**

*Tabla de frecuencias de la variable género*

Género	Frecuencia (n <sub>i</sub> )	Porcentaje (P <sub>i</sub> )
Mujer	27	93.103%
Hombre	2	6.897%
Total	29	100.000%

La siguiente figura representa la distribución de la variable género en un diagrama de sectores.

**Figura 1.**

*Diagrama de sectores de la variable género*



La Tabla 3 muestra la distribución de la muestra por edad. Siendo el rango de edad de 18 a 21 años, podemos observar que la moda es tener 19 años, aunque con valores muy altos en la edad de 18 años.

**Tabla 3.**

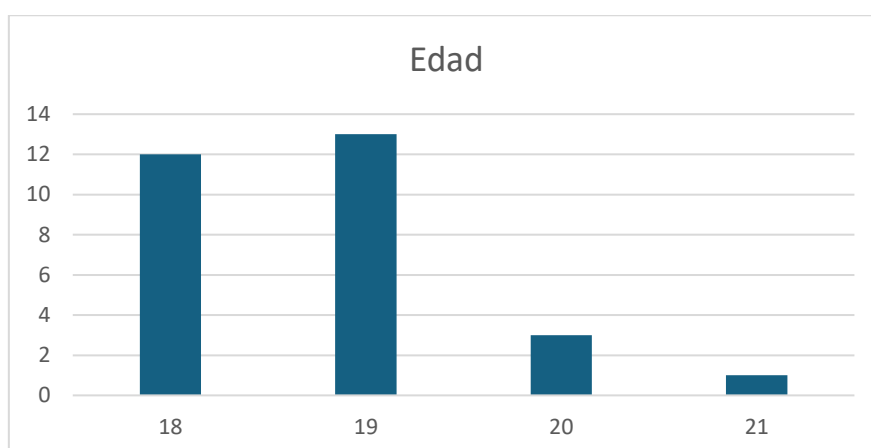
*Tabla de frecuencias de la variable edad*

<b>Edad</b>	<b>Frecuencia (n<sub>i</sub>)</b>	<b>Porcentaje (P<sub>i</sub>)</b>
18	12	41.379%
19	13	44.828%
20	3	10.345%
21	1	3.448%
Total	29	100.000%

La siguiente figura representa la distribución de la variable edad en un diagrama de barras.

**Figura 2.**

*Diagrama de barras de la variable edad*



La Tabla 4 muestra la distribución de la muestra por la variable "curso que está cursando en el grado de Maestro/a en Educación Infantil". A partir de la muestra obtenida de 29 personas, se observa un gran desequilibrio, ya que toda la muestra corresponde al curso de primero de Educación Infantil, pues la técnica de muestreo aplicada ha sido la de disponibilidad o conveniencia.

**Tabla 4.**

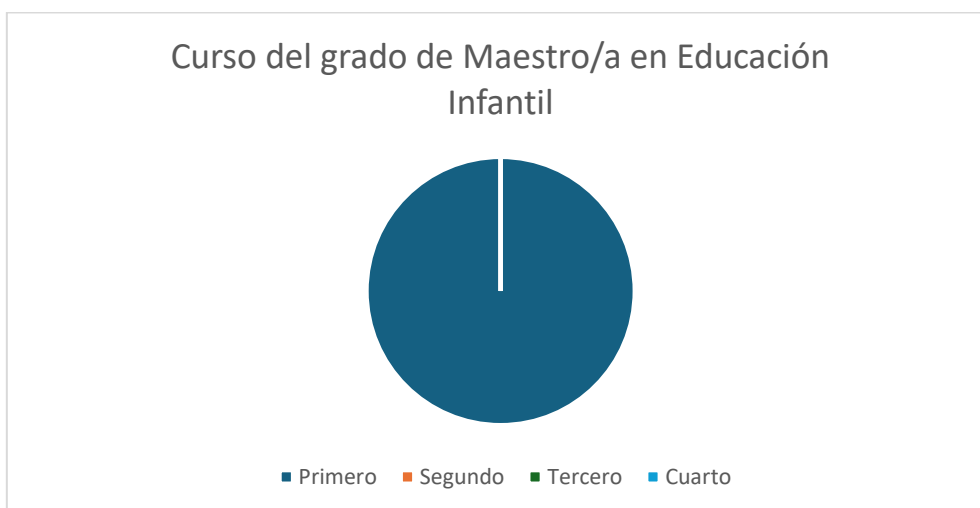
*Tabla de frecuencias de la variable curso que está cursando en el grado de Maestro/a en Educación Infantil*

<b>Curso</b>	<b>Frecuencia (n<sub>i</sub>)</b>	<b>Porcentaje (P<sub>i</sub>)</b>
Primero	29	100.000%
Segundo	0	0.000%
Tercero	0	0.000%
Cuarto	0	0.000%
Total	29	100.000%

La siguiente figura representa la distribución de la variable "curso que está cursando en el grado de Maestro/a en Educación Infantil" en un diagrama de sectores.

**Figura 3.**

*Diagrama de sectores de la variable curso que está cursando en el grado de Maestro/a en Educación Infantil*



La Tabla 5 muestra la distribución de la muestra por la variable "Tener familiares directos que sean docentes". A partir de la muestra obtenida de 29 personas, se observa que hay mucha distribución en el grupo, destacando ligeramente la opción "no".

**Tabla 5.**

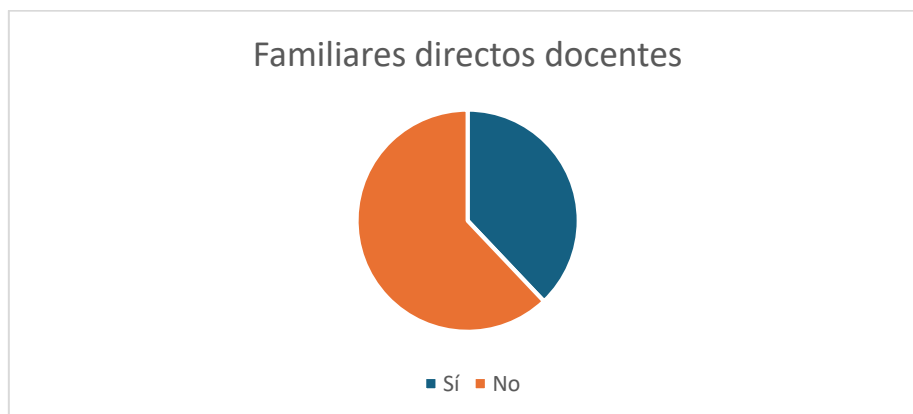
*Tabla de frecuencias de la variable tener familiares directos que sean docentes*

<b>Familiares</b>	<b>Frecuencia (n<sub>i</sub>)</b>	<b>Porcentaje (P<sub>i</sub>)</b>
Sí	11	37.931%
No	18	62.069%
Total	29	100.000%

La siguiente figura representa la distribución de la variable "tener familiares directos que sean docentes" en un diagrama de sectores.

**Figura 4.**

*Diagrama de sectores de la variable de la variable tener familiares directos que sean docentes*



La Tabla 6 muestra la distribución de la muestra por la variable "grado en Maestro en Educación Infantil era su primera opción". A partir de la muestra obtenida de 29 personas, se observa que el porcentaje de "no" es bastante inferior que el de la opción afirmativa.

**Tabla 6.**

*Tabla de frecuencias de la variable maestro en educación infantil como primera opción*

Primera opción	Frecuencia (n <sub>i</sub> )	Porcentaje (P <sub>i</sub> )
Sí	27	93.103%
No	2	6.897%
Total	29	100.000%

La siguiente figura representa la distribución de la variable "Grado de maestro de Educación Infantil como primera opción" en un diagrama de sectores.

**Figura 5.**

*Diagrama de sectores de la variable de la variable maestro en educación Infantil como primera opción*



La Tabla 7 muestra la distribución de la muestra por la variable “participar en sesiones o talleres de competencia emocional”. Se observa que la respuesta afirmativa es inferior a la negativa, con un 79.310% sobre un 20.690%. Con lo cual, la mayoría de la muestra no ha participado en talleres o sesiones de competencia emocional.

**Tabla 7.**

*Tabla de frecuencias de la variable participar en sesiones o talleres de competencia emocional*

Talleres previos de competencia emocional	Frecuencia (n <sub>i</sub> )	Porcentaje (P <sub>i</sub> )
Sí	23	79.310%
No	6	20.690%
Total	29	100.000%

La siguiente figura representa la distribución de la variable “participar en sesiones o talleres de competencia emocional” en un diagrama de sectores.

**Figura 6.**

*Diagrama de sectores de la variable participar en sesiones o talleres de competencia emocional*



Finalmente, la Tabla 8 muestra la distribución de la muestra por edad. Se observa una edad media de la muestra de 18,759, y la desviación típica es baja, pudiéndose interpretar como que las personas de la muestra, en promedio, tienen alrededor de 19 años. La persona más joven tiene 18 años y, la mayor, 21.

**Tabla 8.**

*Estadísticos descriptivos edad*

Media	Desviación típica (S <sub>x</sub> )	Valor mínimo	Valor máximo
18.759	0.786	18.000	21.000

### **Análisis descriptivo de la variable criterio**

La Tabla 9 muestra la distribución de puntuaciones de los ítems de las dimensiones *Conciencia emocional*, *Regulación emocional* y *Autonomía emocional*.

Se observa cómo, a nivel general, la muestra percibe un nivel de competencia emocional medio-alto, ya que las afirmaciones positivas tienen unas puntuaciones altas, mientras que las negativas tienen puntuaciones más bajas. En concreto, los sujetos alcanzan puntuaciones generales más elevadas en la dimensión de conciencia emocional, por encima de 6.703 puntos de media. Sin embargo, aunque a nivel general el nivel autopercebido por la muestra en competencia emocional es ligeramente elevado, el nivel de competencias autopercebidas conciencia emocional es superior al nivel que la muestra considera que tiene en regulación emocional o autonomía emocional, siendo regulación emocional la muestra con una puntuación menor.

El ítem en el que los sujetos consideran que tienen un mayor nivel es el ítem "Cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo" con un porcentaje de 13.793%, y una media superior a 7.862 puntos, referido a la dimensión de autonomía emocional. Por otro lado, los estudiantes se consideran menos competentes en varios ítems ("Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí" y "A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente" en regulación emocional; y "Me asustan los cambios" en autonomía emocional), con un porcentaje de 13,793%. Para que la tabla no sea muy extensa, la redacción de los ítems se encuentra en el Anexo I.

**Tabla 9.***Distribución de los ítems y dimensiones de la variable criterio. Competencia emocional*

ÍTEM	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	8 (%)	9 (%)	10 (%)	MEDIA	S <sub>x</sub>
<i>DIMENSIÓN 1: Conciencia emocional</i>													
1	0.00%	0.00%	3.448%	0.00%	3.448%	24.138%	3.448%	20.690%	34.483%	6.897%	3.448%	6.793	1.780
2	0.00%	0.00%	0.00%	3.448%	6.897%	6.897%	10.345%	17.241%	27.586%	17.241%	10.345%	7.345	1.857
3	0.00%	0.00%	3.448%	6.897%	0.00%	6.897%	31.034%	17.241%	27.586%	6.897%	0.00%	6.517	1.724
4	0.00%	0.00%	3.448%	0.00%	10.345%	17.241%	3.448%	17.241%	31.034%	13.793%	3.448%	6.828	1.947
5	0.00%	3.448%	3.448%	0.00%	10.345%	17.241%	13.793%	34.793%	13.793%	3.448%	0.00%	6.034	1.822
Puntuación total de la dimensión 1												6.703	1.296
<i>DIMENSIÓN 2: Regulación emocional</i>													
1	0.00%	6.897%	6.897%	10.345%	13.793%	3.448%	17.241%	17.241%	17.241%	0.00%	6.897%	5.552	2.515
2	13.793%	10.345%	20.690%	17.241%	13.793%	10.345%	3.448%	6.897%	0.00%	0.00%	3.448%	3.138	2.386
3	13.793%	10.345%	13.793%	10.345%	13.793%	17.241%	13.793%	3.448%	3.448%	0.00%	0.00%	3.448	2.293
Puntuación total de la dimensión 2												4.046	1.678
<i>DIMENSIÓN 3: Autonomía emocional</i>													
1	0.00%	0.00%	0.00%	3.448%	0.00%	6.897%	3.448%	17.241%	34.483%	20.690%	13.793%	7.862	1.620
2	0.00%	0.00%	6.897%	6.897%	3.448%	10.345%	0.00%	17.241%	24.138%	20.690%	10.345%	7.034	2.398
3	10.345%	13.793%	3.448%	3.448%	13.793%	3.448%	6.897%	17.241%	13.793%	3.448%	10.345%	5.103	3.299
4	0.00%	6.897%	3.448%	10.345%	6.897%	3.4448%	10.345%	13.793%	31.034%	10.345%	3.448%	6.241	2.559
5	10.345%	10.345%	6.897%	17.241%	6.897%	13.793%	6.897%	10.345%	17.241%	0.00%	0.00%	4.241	2.708
6	13.793%	0.00%	3.448%	3.448%	0.00%	6.897%	24.138%	13.793%	20.690%	6.897%	6.897%	5.897	2.980
Puntuación total de la dimensión 3												6.063	1.884

## **Análisis Correlacional**

Antes de comenzar con la relación entre variables explicativas y dimensiones de estudio, es importante mencionar que la codificación de las variables utilizadas es la siguiente:

- **Edad:** variable de escala discreta.
- **Existencia de familiares docentes:** variable nominal dicotómica.
- **Participación en sesiones o talleres de competencia emocional:** variable nominal dicotómica.
- **Grado en maestro en Educación Infantil como primera opción:** variable nominal dicotómica.

Esta aclaración permitirá la comprensión de la correlación establecida entre cada una de las variables y las dimensiones del estudio.

La relación entre las variables explicativas y la dimensión 1 del estudio (Tabla 10) es diversa. En primer lugar, se observa que existe una relación de intensidad baja-media con la edad, ya que las personas de mayor edad tienen un nivel mayor de conciencia emocional. Existe una correlación inversa de intensidad baja entre la existencia de familiares docentes y la conciencia emocional, por lo que el hecho de no tener familiares docentes no influye en un mayor nivel de competencia emocional. Ocurre el mismo fenómeno con la participación previa en sesiones o talleres de competencia emocional. Por último, la relación entre seleccionar el grado de Maestro de Educación Infantil como primera opción y la dimensión 1 es casi perfecta, e indica que las personas que eligieron este grado como primera opción tienen un nivel mayor de conciencia emocional.

**Tabla 10.**

*Correlación entre las variables explicativas y la dimensión de conciencia emocional*

<b>Variable Criterio</b>	<b>Variable Explicativa</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Valor</b>
Dimensión 1: Conciencia emocional	Edad	Correlación de Pearson	0.278
	Familiares docentes	Correlación biserial-puntual	-0.197
	Participación en sesiones o talleres de competencia emocional	Correlación biserial-puntual	-0.210
	Grado en Maestro de Educación Infantil como primera opción	Correlación biserial-puntual	0.944

La relación entre las variables explicativas y la dimensión de regulación emocional se presenta en la Tabla 11.

Los resultados difieren de los obtenidos en la primera dimensión. Para empezar, la relación entre la edad y esta dimensión es prácticamente nula, al igual que la de

participación en sesiones o talleres de competencia emocional y la regulación emocional; con lo cual, no se considera que estas variables influyan en la regulación emocional.

No obstante, la relación entre tener familiares docentes y regulación emocional es directa de intensidad baja, por lo que las personas que tienen familiares docentes tienen mayor capacidad en regulación emocional. Finalmente, la relación entre elegir como primera opción el grado de Maestro en Educación Infantil y la regulación emocional es inversa de intensidad media-alta. De este modo, las personas que eligieron como primera opción este grado presentan menor competencia en regulación emocional.

**Tabla 11.**

*Correlación entre las variables explicativas y la dimensión de regulación emocional*

<b>Variable Criterio</b>	<b>Variable Explicativa</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Valor</b>
Dimensión 2: Regulación emocional	Edad	Correlación de Pearson	-0.063
	Familiares docentes	Correlación biserial-puntual	0.172
	Participación en sesiones o talleres de competencia emocional	Correlación biserial-puntual	0.065
	Grado en Maestro de Educación Infantil como primera opción	Correlación biserial-puntual	-0.444

Finalmente, la relación entre las variables explicativas y la dimensión de autonomía emocional se observa en la Tabla 12.

En primer lugar, la existencia de familiares docentes y el grado de Maestro en Educación Infantil como primera opción presentan una relación prácticamente nula con la dimensión, por lo que se considera que, al contrario que en conciencia y regulación emocional, estas variables no tienen relación con las habilidades en autonomía emocional. Sin embargo, la variable de edad se relaciona con la dimensión con una intensidad baja y de manera inversa, lo que quiere decir que las personas con menor edad tienen más capacidades en autonomía emocional. Por último, la participación previa en sesiones o talleres de competencia emocional tiene una relación directa de intensidad baja con la dimensión 3, por lo que las personas que han participado en talleres o sesiones de competencia emocional tienen una competencia mayor en autonomía emocional.

**Tabla 12.**

*Correlación entre las variables explicativas y la dimensión de autonomía emocional*

<b>Variable Criterio</b>	<b>Variable Explicativa</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Valor</b>
--------------------------	-----------------------------	--------------------	--------------

	Edad	Correlación de Pearson	-0.146
	Familiares docentes	Correlación biserial-puntual	0.035
Dimensión 3: Autonomía emocional	Participación en sesiones o talleres de competencia emocional	Correlación biserial-puntual	0.217
	Grado en Maestro de Educación Infantil como primera opción	Correlación biserial-puntual	-0.074

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados, se comprueba si los objetivos propuestos para esta investigación han sido cumplidos, comenzando por los específicos, continuando por el objetivo general, y, finalmente, respondiendo a la cuestión de investigación: ¿Cuál es nivel de autopercepción de competencia emocional de los futuros docentes de Educación Infantil?

En primer lugar, se consigue el objetivo específico "Conocer el nivel autopercebido de futuros docentes de Educación Infantil en conciencia emocional", pues se ha descubierto, mediante el cuestionario aplicado a la muestra, que los futuros docentes de Educación Infantil tienen un nivel medio-alto de conciencia emocional, siendo la dimensión con una media más alta. Del mismo modo, la conciencia emocional tiene una clara relación con el hecho de haber elegido el grado de Educación Infantil como primera opción, lo cual permite deducir que las personas que quieren dedicarse a esta profesión otorgan una gran importancia a la necesidad de trabajar el conocimiento de sus emociones y las de los demás con sus alumnos. Además, la edad también es un factor relacionado con esta dimensión, ya que los resultados señalan que a medida que se cumplen años, la capacidad de conocer las emociones propias y ajenas es mayor.

En segundo lugar, se consigue el objetivo específico "Conocer el nivel autopercebido de futuros docentes de Educación Infantil en regulación emocional". Los resultados del cuestionario han demostrado que los futuros docentes de Educación Infantil tienen un nivel bajo-medio de regulación emocional, ya que es la dimensión con menor puntuación media, y en las respuestas del cuestionario se observa que tienen dificultades para relajarse y suelen dejarse llevar por la rabia. Por otra parte, es importante destacar la relación de la existencia de familiares docentes cercanos con un mayor nivel de regulación emocional, lo cual se puede explicar porque los familiares docentes pueden poseer habilidades en este ámbito que quizás otros que se dediquen a otra profesión no tienen. De este modo, estos familiares trabajarían más desde la infancia la regulación emocional con los que, en un futuro, serán docentes.

En tercer lugar, se consigue el objetivo específico "Conocer el nivel autopercebido de futuros docentes de Educación Infantil en autonomía emocional". El estudio demuestra

que los futuros docentes de Educación Infantil tienen un nivel medio-alto de competencia emocional; de hecho, las puntuaciones más altas de los ítems se encuentran en esta dimensión. Además, la participación previa en sesiones o talleres de competencia emocional contribuye a que los futuros docentes de Educación Infantil tengan un mayor nivel de autonomía emocional. Esto puede deberse a que dichos talleres se enfocan en esta dimensión de la competencia emocional, o que las personas que han participado en ellos han interiorizado más la información respecto a este aspecto.

Al haber cumplido estos objetivos específicos, se puede decir que se ha logrado el objetivo general "Conocer el nivel autopercibido de competencia emocional en futuros docentes de Educación Infantil", y se puede concluir que, en líneas generales, los futuros docentes de Educación Infantil tienen un nivel medio de competencia emocional.

Por último, los resultados responden a la cuestión inicial "¿Cuál es el nivel de auto percepción de competencia emocional de los futuros docentes de Educación Infantil?". Relacionando esta cuestión con el objetivo general, los futuros docentes de Educación Infantil tienen un nivel medio de competencia emocional, siendo más competentes en conciencia emocional, y menos en regulación emocional. Esto lleva a la necesidad de trabajar más la competencia emocional con los futuros docentes de Educación Infantil, pues, como se señala en el marco teórico del estudio, los futuros docentes deben saber hacer frente a las distintas situaciones que pueden suceder en el aula y desarrollar la competencia emocional en sus alumnos (Sepúlveda-Ruiz et al., 2021).

Por tanto, en relación con el estado de la cuestión de la presente investigación, el estudio de Sepúlveda-Ruiz et al. (2021) obtiene unos resultados diferentes a los de este análisis, pero concluye, al igual que esta investigación, que deben aplicarse programas formativos de competencia emocional para mejorar el nivel en los futuros docentes. Por otro lado, los estudios de García Domingo (2021) y García-Vila et al. (2021) no aplican sus cuestionarios a la misma muestra o se limitan a comparar los resultados obtenidos en futuros maestros de Educación Infantil y Primaria; por lo que no se puede afirmar si los datos obtenidos son los mismos o difieren en gran medida con los del presente estudio. No obstante, es importante señalar que todos los estudios revisados coinciden en un aspecto con esta conclusión: es de vital importancia formar a los futuros docentes de Educación en competencias emocionales, para favorecer el desarrollo integral de sus alumnos y contribuir a conseguir una educación de calidad. Como señala Cabello (2011), la Educación Infantil no sólo implica el desarrollo de la inteligencia en el ámbito intelectual, "el aspecto emocional también juega un papel importante para la vida del niño/a porque es la que lo va a preparar para enfrentar y resolver los problemas de la vida cotidiana" (Cabello, 2011, p. 180).

## **6. REFERENCIAS**

- Berástegui-Martínez, J. (2016). Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo [tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]. Archivo digital docencia investigación. <http://hdl.handle.net/10810/17917>
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar* (2.ª ed.). Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 10(10), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2012). Introducción. En Bisquerra, R. (Coord.) (2012), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 8-13). Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En Bisquerra, R. (Coord.) (2012), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2012). Orígenes y desarrollo de la educación emocional en España. En Bisquerra, R. (Coord.) (2012), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 99-106). Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (Coords.) (2016), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias, profesionales e investigaciones* (pp. 20-31). Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Bisquerra, R. (2020). *El concepto de la educación emocional*. Recuperado el 1 de marzo de 2024, de <https://www.rafaelbisquerra.com/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>
- Cabello, M. J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niño/as de Educación Infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188.
- Chicote Beato, M., González-Víllora, S., Bodoque-Osma, A. R. y Navarro, R. (2024). Cyberbullying intervention and prevention programmes in Primary Education (6 to 12 years): A systematic review. *Agression and Violent Behavior*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101938>
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. M. y Bermejo, M. L. (2018), Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275.
- García Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>

- García-Vila, E., Sepúlveda-Ruiz, M. P. y Mayorga-Fernández, M. J. (2021). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 119-130. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.73819>
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Editorial Paidós Educación.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Martínez-Saura, H. F, Calderón A. y Sánchez López, M. C. (2024). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32. <https://doi.org/10.5209/rced.82389>
- Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S., y Gaeta, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 53-77. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Oliveros, P. y Verónica B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de investigación*, 42(93), 1-13.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., y Soldevilla, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 21(2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10(3), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (Coords.) (2016), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias, profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

Sepúlveda-Ruiz, M. P., Guillén-Gámez F. D., García-Vila, E., y Mayorga-Fernández, M. J. (2021). Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos. *Formación universitaria*. 14(3), 1-8. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300105>

# Perspectivas universitarias sobre la ideología de género

*Lucía Bravo Alonso, Jorge García Romero, Esther Mayo López y Paula Sastre Lorente*

*Universidad de Salamanca*

## Resumen

Perspectivas universitarias sobre la ideología de género es un trabajo de investigación cuyo origen radica en la falta de conocimientos acerca de la ideología de género en las aulas universitarias de primer grado. Debido a esto, el objetivo del trabajo es comprobar si la ideología de género afecta en la misma medida en función de factores como el género, el tipo de carrera a cursar y los estudios del progenitor con más recorrido académico. El paradigma utilizado es cuantitativo, partiendo de un diseño de investigación de tipo no experimental-transversal dirigido a la población de estudiantes universitarios de 1º de carrera, con una muestra de  $n=54$ . El instrumento aplicado fue un cuestionario online, compuesto por 12 ítems. Con este, se podrá medir el conocimiento que tienen los estudiantes sobre la ideología de género. Se espera que este sea bajo, por lo que, en este caso, se propondrá realizar a la Universidad de Salamanca una serie de campañas informativas acerca del tema.

**Palabras clave:** ideología de género, género, cultura, desigualdad, feminismo, clase social y universitarios

## Abstract

University perspectives on gender ideology is a research work that its origins come from the lack of knowledge about gender ideology in first-year university classrooms. Due to this, the objective of the work is to verify whether gender ideology affects students to the same extent depending on factors such as gender, the type of degree chosen and the studies of the parent with the most academic experience. The study adopts a quantitative paradigm, employing a non-experimental, cross-sectional research design targeting first-year university students. The sample consists of **n=54** participants. The instrument used was an online questionnaire comprising 12 items, designed to assess students' knowledge of gender ideology. It is expected that this will be low, so, in this case, a series of information campaigns on the subject will be proposed to be carried out at the University of Salamanca.

**Keywords:** gender ideology, gender, culture, inequality, feminism, social class and university students

## 1. ANTECEDENTES

Para comprender este estudio se debe tener un conocimiento amplio sobre la ideología de género. Esta se refiere a un conjunto de ideas que buscan cambiar cómo entendemos las diferencias entre hombres y mujeres. Surgió con la intención de eliminar los roles tradicionales de género y promover la igualdad (Latorre, 2019).

La ideología de género fue influida por las ideas de mujeres como Victoria Camps; quien estableció los roles tradicionalmente asociados a las mujeres. Su perspectiva sobre la ideología de género implicó un reconocimiento y una valoración equitativa de las capacidades de ambos géneros, contribuyendo a una visión más igualitaria de la sociedad. Por otro lado, implementó políticas públicas que promoviesen la igualdad de género y fomentó la participación activa de mujeres en todos los ámbitos de la vida pública (Bas, 2016).

Otra de las figuras más representativas acerca de la ideología de género fue Simone de Beauvoir, quien argumentó que las diferencias entre los géneros no son innatas, sino que son el resultado de la socialización y la educación. Esta última no utilizó el término "ideología de género" en su obra, ya que se desarrolló en la década de 1970 (Ortega, 2006).

Ambas autoras sentaron las bases para el entendimiento del concepto de género. En primer lugar, se afirma que el género es creado por la sociedad y la cultura, y no algo determinado por la biología (Latorre, 2019). Este se define como una construcción social que abarca las expectativas culturales, roles y comportamientos (Mantilla, 1996); además de crear acuerdos tácitos o explícitos que posicionan una división binaria artificial de ser "hombres o masculino", y "mujeres o femenino" (Ramírez, 2008).

Aunque algunas de estas características pueden tener bases fisiológicas, la mayoría son aprendidas y adquiridas a través de la socialización y el entorno cultural. El género se sirve de los roles tradicionales (Beauvoir, 1929), siendo estos un conjunto de normas y comportamientos socialmente construidos, que se consideran apropiados para personas según su sexo asignado al nacer. En muchas sociedades tradicionales, los roles de género han sido rígidos, con los hombres frecuentemente en roles de proveedores y protectores, y las mujeres en roles de cuidadoras y responsables del hogar. Con el avance del feminismo y movimientos por la igualdad de género, se ha cuestionado y deconstruido la rigidez de estos roles, promoviendo la equidad y la igualdad de oportunidades.

Otro de los conceptos clave es la cultura, definiendo esta como un concepto muy amplio que abarca todos los matices sensibles a la sociedad, como la moda, la tradición y la caracterización de esta misma. La cultura, encargada de dar personalidad a las diferentes sociedades, dicta el modo de vida de un grupo compuesto por lo material (productos, tecnología y arte) y lo inmaterial (conocimientos, creencias, valores, signos, símbolos y costumbres) (Otaola, 2024).

Estas culturas tienen una gran influencia en el origen de las desigualdades, definiéndose desigualdad como la cualidad de ser una cosa diferente de otra, o de distinguirse de otra por tener características, valores o rasgos que la hacen diferente. Se produce cuando una persona recibe un trato diferente como consecuencia de su posición social, su situación económica, la religión que profesa, su género, la cultura de la que proviene o sus preferencias sexuales, entre otros aspectos (Barbieri, 2022).

Una de las desigualdades más reconocidas socialmente en la actualidad es la desigualdad de género. Esta se refiere a la discriminación y la disparidad en el acceso a recursos, oportunidades, derechos y poder entre personas de diferentes géneros, generalmente en detrimento de las mujeres y las personas no binarias. Esta desigualdad se manifiesta en diversos ámbitos de la vida social, económica, política y cultural (Steinem, 1960). Esta desigualdad fue la responsable del surgimiento del movimiento feminista.

El feminismo es un movimiento social, político e ideológico que busca la igualdad de género entre hombres y mujeres en todos los aspectos de la vida, incluyendo los derechos civiles, políticos, económicos y sociales. Este se formalizó en el siglo XVIII. Sin embargo, antes del surgimiento formal del feminismo como movimiento organizado, hubo varios movimientos, corrientes de pensamiento y acciones que contribuyeron al desarrollo de las ideas feministas (Fulvia, 1546). Por ejemplo, en la filosofía clásica, en la literatura de escritoras como Olimpia Fulvia Morata, en reformas laborales, sociales y educativas.

La primera ola feminista suele vincularse con la primera convención formal sobre los Derechos de la Mujer, celebrada en Nueva York (1848). A pesar de que el movimiento tuvo lugar en diferentes países, la importancia de esta destacó principalmente en EE.UU, Inglaterra y Francia, país al que pertenecía la socialista utópica Flora Tristán; considerada una de las principales precursoras del movimiento. Los objetivos de esta primera ola feminista fueron el sufragio universal, la educación superior o los derechos en el matrimonio, entre otros (Walters, 2005).

La segunda ola feminista, conocida como "Nuevo Feminismo" tuvo lugar aproximadamente desde finales de 1960 hasta finales de 1980, fue un periodo de búsqueda que pretendía ampliar los logros del movimiento feminista más allá del derecho al voto (Simón, 2024). Algunas figuras representantes de esta ola son voces como las de Gloria Steinem, Angela Davis o Dolores Huerta, cuyas principales proposiciones eran la lucha por la igualdad plena y la reivindicación de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, además de la denuncia de la invisibilidad del trabajo doméstico y de los estereotipos sexistas.

La tercera ola feminista tiene lugar desde la década de los 90 hasta la actualidad. En este período, el movimiento se enfoca en afirmar que no existe un único modelo de mujer. Surgen nuevas concepciones sobre el género y la influencia de otras corrientes en el

feminismo (ecofeminismo, feminismo racial, transexualidad...). Pero uno de los elementos más destacados de la tercera ola es la toma de conciencia de que la supremacía masculina sobre la mujer se fundamenta en una estructura social (Simón, 2024).

Actualmente, nos encontramos en la cuarta ola feminista, la cual ha sobrepasado fronteras antes pensadas imposibles por las autoras de épocas como la ilustración. Los objetivos a los que apuntan se están consiguiendo mediante actos de presencia como la manifestación del 8 de marzo o movimientos como el #MeToo y el #NoesNo. Una de las autoras más representativas es Nuria Valera con su obra "Feminismo 4.0". Esta cuarta ola ha conseguido que un gran número de hombres defiendan el movimiento activamente.

Además del feminismo, encontramos otro tipo de desigualdad, en este caso, responsable de la existencia de las clases sociales, siendo este un término referido a la agrupación de las personas o grupos sociales que tengan gran coincidencia en sus características: poder, estatus, recursos económicos, religión, prestigio, autoridad y privilegios. Las clases sociales han ido evolucionando relativamente a lo largo de la historia, ya que en algunos aspectos se han mantenido inmutables (Olmedo, 2007).

Este es el caso del prestigio de los universitarios, personas que acceden a una institución de enseñanza superior. Estos deciden continuar sus estudios al terminar Bachillerato, es decir, buscan obtener un título académico, un doctorado o una licenciatura. Ser universitario implica no solo asistir a las clases u obtener los créditos necesarios sino también, adquirir la cantidad de conocimientos para poder desarrollarse tanto a nivel profesional como social y formar parte de una comunidad en función del área de especialización.

Anteriormente, el concepto de universitario era bastante similar en su esencia, pero podía variar en cuanto a términos de acceso y características específicas en función del contexto y cultura de la época (Newman, 1852). Cabe destacar que antes solo podían acudir a las escuelas superiores aquellos con cierto estatus social y buena economía, pues era considerado como un privilegio, además de girar en torno a la religión y excluir a las mujeres. (Rüegg, 2000).

Hoy en día, podemos observar que no se ha producido un cambio significativo en algunos aspectos, pues actualmente los universitarios siguen teniendo cierto prestigio y el factor económico sigue estando presente, a pesar de que se otorgan numerosas becas para facilitar el acceso a las personas que no se lo puedan permitir. Sin embargo, gracias a la evolución social, la universidad actual es menos excluyente, ya que permite el acceso de mujeres, personas de diferentes razas, etc., tradicionalmente excluidas.

En el campo de estudio sobre la ideología de género se han encontrado diversos proyectos de investigación que mantienen una estrecha relación con la temática del proyecto. La mayor parte de estos trabajos se han desarrollado a partir del siglo XX, debido a que, en el pasado, la sociedad concebía este tema como tabú. Es preciso añadir que las personas no tenían la libertad suficiente para expresar su opinión acerca de la

ideología de género, lo que conllevó a no poder desarrollar ningún trabajo de investigación que abarcara el concepto.

En los artículos seleccionados para adquirir información sobre la ideología de género se han encontrado diversos datos acerca de la misma. Uno de los artículos se centra en el origen del término ideología de género, sus raíces y las definiciones de los conceptos en relación con el objeto de estudio. Este se podría utilizar como base del proyecto de investigación, debido a la gran cantidad de información que nos proporciona sobre el término feminismo y todas las raíces que este tiene (Latorre, 2019).

Además, hace una reflexión sobre cómo ha ido evolucionando la ideología de género y el feminismo. Este proceso evolutivo ha determinado cómo entendemos a día de hoy la ideología de género.

En base a diversos proyectos de investigación encontrados, se ha podido observar una gran falta de conocimiento, que deriva en la divulgación de información errónea o falsa acerca del tema. Debido a esto, existen ciertas personas cuya visión sobre la ideología de género es negativa.

Por un lado, se analizó una investigación sobre la determinación del nivel de conocimiento y aceptación de la ideología de género en los estudiantes universitarios de educación. Los resultados que obtuvieron del mismo fueron que el 72% de los estudiantes encuestados presentó un nivel bajo/deficiente de conocimiento sobre ideología de género, el 69% manifestó una baja aceptación de la misma y el nivel de indiferencia alcanzado fue de 29% (Martínez, Teolinda, Arenas y Silvana, 2019).

Estas estadísticas han sido un fomentador de motivación para el proyecto, debido a que incitan a la reflexión sobre el conocimiento que hay sobre ideología de género en la comunidad universitaria.

El estudio se centra en la determinación del nivel de conocimiento y aceptación de la ideología de género entre los estudiantes universitarios. Esta está relacionada con el feminismo, ya que ambos buscan transformar las normas y roles de género tradicionales.

Los resultados del estudio pueden proporcionar información sobre cómo los estudiantes universitarios perciben y apoyan la igualdad de género en la sociedad actual.

El contexto específico en el que se desarrolla el estudio es en la universidad, lo que supone que los descubrimientos que se hagan tras el análisis de los datos puedan tener implicación directa para la educación superior y el ambiente académico universitario, a nivel de conocimiento y acogida de la ideología de género entre los estudiantes.

Por otro lado, es debido a esta desinformación por la que surgen argumentos y recursos retóricos que despiertan actualmente tensiones, afectos y posiciones refractarias en contra de la ideología de género.

Estas posiciones contrarias mantienen relación con el trabajo, debido a que son consideradas como fuente de desigualdad en la sociedad actual. Advierte que, frente a

la expansión de las políticas de género y la intensificación de la retórica y agenda feminista en el nivel superior de enseñanza, existe una ausencia en relación con el estudio de estos posicionamientos reactivos (Sánchez, 2011). Sin embargo, un mayor conocimiento sobre la ideología de género permite solventar el problema de la desinformación, enriqueciendo a aquellas personas que lo adquieren y consiguiendo así que su perspectiva respecto a esta sea menos negativa.

En contraposición con el artículo anterior, una adquisición de conocimientos no modificaría la perspectiva negativa que recoge este artículo, debido a que el problema no se basa en la desinformación sino en la baja aceptación de la ideología de género. Este valora negativamente las aportaciones realizadas sobre la misma, reflexionando sobre los cambios producidos en la sociedad, desde que la ideología de género comenzó a tener cierto reconocimiento. Toma una perspectiva conservadora y extremista y afirma que esta ideología es el mayor ataque que han sufrido los derechos de las mujeres. Encasilla a los roles de género y culpa a las leyes creadas a raíz del nacimiento de esta ideología del surgimiento de problemas sociales en mujeres, niños y adolescentes (Comesaña, 2023); como, por ejemplo, la exclusión de las niñas que quieren jugar al fútbol en el recreo, simplemente por el hecho de que su género sea el femenino o las diferencias que existían hasta hace unos pocos años sobre la duración de las bajas por paternidad o maternidad, siendo la de la madre mucho más extensa.

Ambos artículos abordan el tema de la ideología de género, pero desde posturas diferentes y a menudo opuestas. Aunque tienen en común el enfoque en la ideología de género, sus posturas y conclusiones son divergentes, lo que permite contrastar y analizar diferentes puntos de vista sobre el tema. Aunque los dos artículos tienen posturas opuestas sobre la ideología de género, aportan al estudio una perspectiva mucho más amplia acerca de la ideología de género, dando la posibilidad de comparar los diferentes puntos de vista que se encuentran en la sociedad.

## **2. METODOLOGÍA**

### Cuestiones de investigación y objetivos

El objetivo del trabajo de investigación del grupo Salamanca 4.0 es comprobar si la ideología de género afecta en la misma medida en función de factores como el género, el tipo de carrera a cursar y los estudios del progenitor con más recorrido académico.

Los objetivos operativos son analizar la perspectiva de los estudiantes respecto a las capacidades que tienen las mujeres en comparación con los hombres, evaluar la creencia de la existencia de igualdad en el ámbito de las carreras STEM y, por último, estudiar el impacto de la ideología de género en la educación, el ámbito laboral y otros sectores sociales. El incentivo que se tuvo para escoger el tema fue la observación de falta de conocimientos acerca de la ideología de género en las aulas universitarias, concretamente en las de primero.

Las cuestiones de investigación del proyecto son la relación de la variable criterio, que es la ideología de género, con las variables sociodemográficas, que son género, cursar o no una carrera STEM y el estudio del progenitor que haya alcanzado un nivel más alto.

### Paradigma de la investigación

En cuanto a la metodología, el paradigma del que parte la investigación es cuantitativo, debido a que el cuestionario está diseñado para establecer relaciones causales entre las variables que supongan una explicación del fenómeno (ideología de género).

Esta investigación partió de un diseño de investigación de tipo no experimental-transversal. Esto es debido a que no se aplica ningún tratamiento, por lo que se habla de variable criterio y de variables explicativas. No se definen grupos de sujetos ni se controlan las variables extrañas.

### Población y muestra

A partir de la población de estudiantes universitarios de primero de carrera, se obtuvo una muestra de n=54 sujetos. Se accedió a la muestra a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia y voluntarios.

### Instrumentos y variables

Las variables incluidas en el estudio fueron las siguientes:

- Variable criterio: ideología de género.
- Variables explicativas: género, estudios del progenitor que haya alcanzado un nivel más alto, si se está o no cursando el primer grado de una carrera STEM.

El instrumento aplicado fue un cuestionario online, a través de Google forms (<https://docs.google.com/forms/d/1dKGxxltOKsQMbQziMHxL0FI9ui6T1ZWSKoF9554mB5w>). En concreto, la variable criterio se midió a través de la escala Likert.

### Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento seguido en el desarrollo de la investigación tuvo las siguientes fases:

- En primer lugar, se eligió la manera con la que se denominaría al grupo de investigación, se creó el logotipo del mismo y se realizó una selección sobre el fenómeno de estudio.
- En segundo lugar, se realizó un listado inicial de referencias bibliográficas obtenidas a partir de algunas bases de datos científicos, que permitieron crear una base para poder desarrollar nuestro proyecto. De esta manera, se decidió cuál sería el título del proyecto, se determinaron los objetivos y se realizó un breve resumen sobre la investigación, que incluía la población, la variable criterio, las variables explicativas sociodemográficas y los resultados que se esperaban obtener.

- En tercer lugar, se realizó la selección del instrumento de evaluación y la explicación de la adaptación del mismo para nuestro proyecto.
- En cuarto lugar, se elaboró el borrador del marco teórico, compuesto por el marco conceptual y el estado de la cuestión.
- Por último, se ejecutó un vídeo explicativo siguiendo la técnica de "Elevator Pitch".

En cuanto a los **análisis de datos**, para la obtención de los resultados se empleó el software Google forms, y se aplicaron análisis descriptivos y correlacionales.

### 3. RESULTADOS

#### Análisis descriptivo de las variables explicativas

En la tabla 1 se observa la distribución de la muestra por género. A partir de la muestra obtenida de 54 personas, se observa que hay una clara mayoría de mujeres que han respondido el cuestionario, siendo el % de mujeres casi ocho veces mayor que el de hombres.

**Tabla 1.**

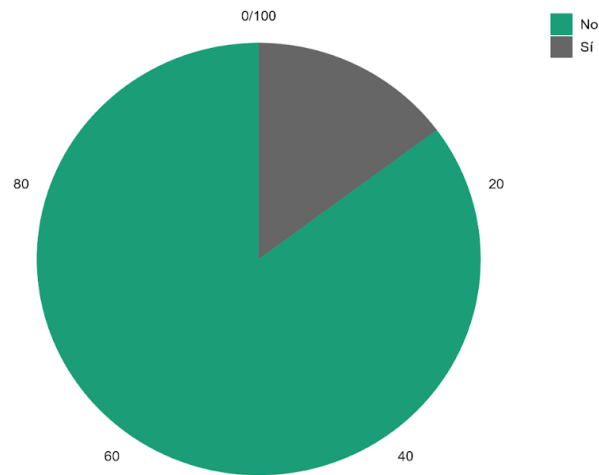
*Tabla de frecuencias para la variable género*

<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Válido</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
Hombre	8	14.815	15.094	15.094
Mujer	45	83.333	84.906	100.000
Ausente	1	1.852		
Total	54	100.000		

En el gráfico 1 se observa la distribución de la muestra en relación con los estudiantes que cursan una carrera STEM y los que no. A partir de la muestra obtenida de 54 personas, se contempla que la mayoría de las respuestas corresponden con no estar cursando una carrera STEM, cuyo porcentaje es del 85,2% (46 personas).

**Figura 1.**

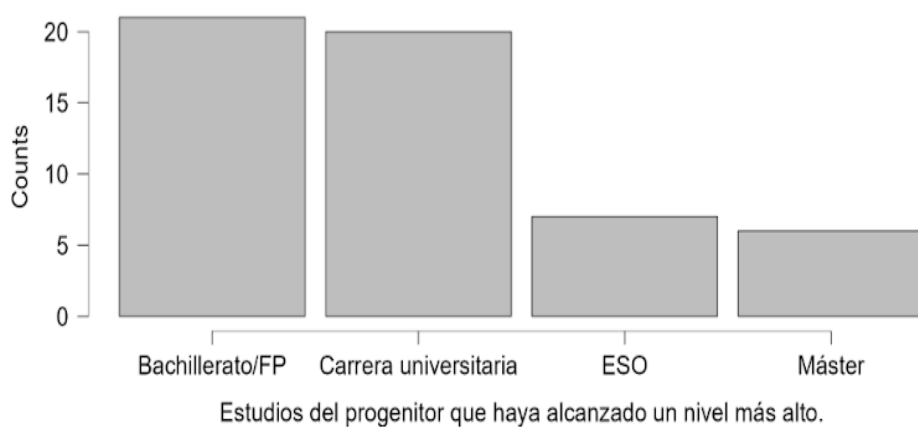
*Gráfico de sectores para el análisis de la variable cursar o no una carrera STEM*



En el gráfico 2 se observa la distribución de la muestra en relación con el estudio del progenitor que tenga el nivel más alto. A partir de la muestra obtenida de 54 personas, se contempla una división muy marcada, entre aquellos cuyo nivel corresponde con Bachillerato/FP (38,9%) o carrera universitaria (37%) y aquellos que hayan realizado un Máster (11,1%) o la ESO (13%).

**Figura 2.**

*Gráfico de barras para el análisis de la variable estudio del progenitor que tenga el nivel más alto*



**Análisis descriptivo de la variable criterio**

Tenemos una variable criterio medida a partir de una escala con una dimensión de 12 ítems, con una escala tipo Likert de 5 niveles (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4=De acuerdo, 5= Muy de acuerdo).

La Tabla 2 muestra la distribución de puntuaciones de los ítems de la dimensión ideología de género. Se observa cómo, a nivel general, la muestra se sitúa en niveles 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y 4 (de acuerdo).

El ítem en el que los sujetos tienen más conocimientos acerca de la ideología de género es el ítem 1, con una media superior a 4.7 puntos, referido a si las mujeres son capaces de desarrollar un software útil. Por otro lado, los estudiantes tienen un menor conocimiento respecto a la ideología de género en el ítem 5, referido a si una mujer decide ingresar en un campo tradicionalmente masculino, no tendrá más éxito si adopta las costumbres y comportamientos masculinos predominantes.

**Tabla 2.**

*Distribución de los ítems y la dimensión de la variable criterio. Ideología de género*

ÍTEM	MD (%)	D (%)	N (%)	A (%)	MA (%)	Media	S <sub>x</sub>
ÍTEM 1	0%	0%	3,7%	14,82%	81,48%	4,77	0,502
ÍTEM 2	1,85%	1,85%	18,52%	25,92%	51,85%	4,24	0,95
ÍTEM 3	5,56%	1,85%	16,67%	25,93%	50%	4,13	1,11
ÍTEM 4	1,85%	1,85%	9,3%	12,97%	74,07%	4,55	0,88
ÍTEM 5	21,57%	13,72%	37,25%	9,80%	17,65%	2,88	1,35
ÍTEM 6	20,76%	11,32%	37,34%	7,54%	22,64%	3	1,40
ÍTEM 7	20,37%	9,25%	37,03%	12,96%	20,37%	3,03	1,37
ÍTEM 8	31,48%	7,40%	12,96%	12,96%	35,18%	3,13	1,70
ÍTEM 9	5,56%	3,70%	5,55%	9,26%	75,93%	4,46	1,12
ÍTEM 10	0%	1,85%	24,07%	18,51%	55,56%	4,27	0,89
ÍTEM 11	18,51%	7,40%	22,22%	14,81%	37,03%	3,44	1,51
ÍTEM 12	5,56%	29,63%	37,03%	11,11%	16,67%	3,03	1,14
<b>TOTAL</b>						<b>3,76</b>	<b>0,52</b>

### **Análisis correlacional**

La relación entre las variables explicativas y la ideología de género (Tabla 3) es diversa.

En primer lugar, se observa que la correlación es inversa, de intensidad baja entre la ideología de género y el género. Se contempla que las mujeres tienen un conocimiento más bajo acerca de la ideología de género, mientras que el de los hombres es superior. Esto se debe a que la participación de los hombres en el cuestionario es muy inferior a la de las mujeres (15,1%).

Existe una correlación inversa de intensidad muy baja entre el estudiar o no una carrera STEM y la ideología de género, lo que indica que las personas que estudian carreras

STEM tienen menos conocimientos acerca de la ideología de género. Este es un dato que aporta muy poca información al estudio, pues es casi nulo, pudiendo prescindir de él.

Finalmente, la correlación entre los estudios del progenitor con nivel más alto y la ideología de género es directa, de intensidad baja, por lo que los sujetos cuyos progenitores tengan un nivel de estudios más bajo, tendrán menos conocimientos acerca de la ideología de género.

**Tabla 3.**

*Correlación entre las variables explicativas y la ideología de género*

<b>Variable Criterio</b>	<b>Variabes Explicativas</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Valor</b>
<b>IDEOLOGÍA DE GÉNERO</b>	Género	Biserial - puntual	-0.244
	Estudiar o no una carrera STEM	Biserial - puntual	-0.098
	Estudios del progenitor con nivel más alto	Spearman	0.256

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Este trabajo de investigación ha permitido indagar en la cantidad de conocimientos que tienen los universitarios de primer grado sobre la ideología de género.

A pesar de que al inicio de la investigación se consideraba que la desinformación existente era mucho mayor, hemos podido comprobar, en base a los resultados, que la hipótesis inicial era errónea. Esto es así, ya que la media obtenida tras la evaluación de los 12 ítems del cuestionario propuesto ha sido de 3,76 sobre 5.

La interpretación realizada acerca de esta media es que al encontrarse la misma entre los baremos: "ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "de acuerdo", existe un nivel alto de conocimientos acerca de la ideología de género. Para llegar a esta conclusión, el procedimiento seguido ha sido realizar un análisis de las respuestas obtenidas en el cuestionario, en el que previamente se estableció una escala en la que las puntuaciones bajas corresponden con tener un nivel bajo de conocimientos acerca de la ideología de género, mientras que las puntuaciones altas se relacionan con tener un alto nivel de conocimientos.

Las variables sociodemográficas, que dividen a los sujetos naturalmente en diferentes grupos, han sido relacionadas con la variable criterio; en este caso la ideología de género.

De esta manera se ha descubierto que tanto la variable género y la variable estudios del progenitor con nivel más alto influyen de manera similar al estudio, pues sus valores de correlación son parecidos (ambos de intensidad baja).

Por otro lado, la variable “estudiar o no una carrera STEM” tiene una influencia casi nula sobre la variable criterio, lo que indica que esta podría ser desechada. Sin embargo, existen otras variables no incluidas que se considera que podrían haber tenido una gran influencia en los resultados. Estas son la edad, el país de procedencia y la clase social.

Si se hubiese incluido la variable edad se hubieran encontrado resultados acerca de la evolución de la perspectiva de la ideología de género, al haber tenido la oportunidad de comparar los conocimientos de personas que se encontrasen en distintas etapas vitales. Por otro lado, la variable país de procedencia podría haber modificado los datos obtenidos, debido a la existencia de múltiples culturas.

Por último, respecto a la clase social, se ha realizado un acercamiento a esta variable de forma indirecta a través de la variable sociodemográfica “estudios del progenitor con nivel más alto”. Esto permite realizar una aproximación en cuanto a la clase social a la que pertenecen los individuos encuestados en función del nivel de estudios que hayan alcanzado. De esta manera, si se hubiese profundizado más en la variable, se hubiesen obtenido datos relevantes para el estudio.

En cuanto a la comparación de los resultados del estudio con el estado de la cuestión se han encontrado ciertos impedimentos a la hora de contrastar la información obtenida con la de determinados autores.

Respecto al proyecto de investigación realizado por Marino Latorre (2019), no se ha logrado establecer ningún tipo de relación. Esto es debido a que este tiene como objeto de investigación la evolución de la ideología de género, a diferencia de este proyecto, cuyo diseño es no experimental transversal, dirigido a personas de una edad concreta; lo que no nos permite realizar una comparativa ni de edad ni de tiempo.

Tampoco se ha encontrado relación con la investigación de Gloria Comesaña (2023), puesto que esta recopila la opinión de los individuos de su estudio, mientras que este proyecto realiza un análisis objetivo de conocimientos acerca de la ideología de género. A pesar de que estas investigaciones no estén estrechamente relacionadas con los resultados, han sido de gran ayuda para enriquecer el proyecto con diferentes perspectivas y para poder profundizar en el objeto de estudio.

Otras investigaciones que también han aportado información relevante al trabajo han sido las de Sánchez Maíllo (2011) y el estudio de Justo Martínez, Natalia Teolinda, Machado-Mayuri Arenas y Andrea Silvana (2019). Esta última ha permitido contrastar sus datos, que afirmaban que el 72% de los estudiantes universitarios de educación presentaba un nivel deficiente de conocimiento acerca de la ideología de género, con los resultados obtenidos en este estudio. Estos muestran lo contrario, es decir, que un 75,2% de los estudiantes encuestados posee un nivel aceptable de conocimientos sobre ideología de género.

Por otro lado, la investigación de Carmen Sánchez Maíllo (2011), a pesar de no haber permitido comparar resultados numéricos, comparte con este estudio el enfoque

resolutivo, pues ambos proponen solucionar la falta de conocimientos que origina en la población opiniones negativas acerca de la ideología de género mediante información verídica.

Las búsquedas bibliográficas previas acerca de la ideología de género, a pesar de procurar que fuesen lo más recientes posible, no logran alcanzar el nivel de actualidad que posee la información proporcionada por el proyecto, siendo esta la principal aportación al campo de estudio y a la sociedad.

Estos trabajos de investigación encontrados mostraban datos negativos sobre los conocimientos de las personas respecto a la ideología de género. Debido a esto, la hipótesis formulada inicialmente es ahora considerada errónea. Esto es así porque la sociedad actual es líquida, lo que implica estar en constante cambio, por lo que conceptos que tienen valor sociológico y cultural, como el de la ideología de género, cambian considerablemente a medida que la sociedad avanza.

Lo mismo ocurre con el concepto de feminismo y el de clase social. Por un lado, el feminismo ha evolucionado a lo largo de la historia y esta evolución está fragmentada en cuatro olas, aportando cada una de ellas diferentes avances con el objetivo de conseguir la igualdad de género. Este movimiento ha revolucionado los roles tradicionales de género, provocando una ruptura de los estereotipos preestablecidos socialmente.

Por otro lado, pese a que el concepto de clase social también ha evolucionado a lo largo de la historia, sigue estando presente en las sociedades actuales. Estas clases sociales quedan materializadas actualmente en aspectos como los ingresos, el poder, el prestigio y, por ende, el nivel de estudios al que la persona pueda acceder. Debido a esto, se concluye que la ideología de género mantiene relación directa con la clase social a la que se pertenece.

En conclusión, tras la realización de este trabajo de investigación, se ha conseguido comprobar hacia qué dirección va la ideología de género. Además, permite concienciar y sensibilizar a las personas sobre la importancia que tiene el hecho de estar informados sobre los temas sociales. Solo de esta manera podremos progresar y adaptarnos al dinamismo de la sociedad contemporánea, asegurándonos de no quedar rezagados en el proceso de evolución.

## 5. REFERENCIAS

- Barbieri, N. (2018). Es la desigualdad, también en cultura. *Cultura, ciudadanía, pensamiento*. <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:3419299b-4183-4a2c-9eea-433393379d9e/nicolas-barbieri.pdf>
- Bas Peña, E. Y Victoria Pérez, M<sup>a</sup>.V. (2016). Educació social: Revista d'intervenció sòcioeducativa. *La Formació i la intervenció dels educadors/es socials en qüestions de gènere*, 63, pp. 95-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5834099>

- Bonilla, P. (2023). Por qué hay varias olas en el feminismo y en cuál estamos ahora, según las expertas. *Newtrall*. <https://www.newtral.es/por-que-hay-varias-olas-en-feminismo-y-en-que-ola-estamos-ahora-segun-expertas/20230214/>
- Comesaña Santalices, G (2023). La nefasta ideología de género. *Revista de filosofía*, 40(103),12-39.
- De pablos, L. (2001). Desigualdad laboral desde la perspectiva de genero. *Documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, (5), 2255-5471. Recuperado el 1 de mayo de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457336>
- Del Río, J.P. (2009). *Anuario jurídico y económico escurialense*, (42), 483-510. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2916333>
- Díaz Bombino, Aniano A., Santana Botana, Lourdes M., Martín Rodríguez, Osvaldo. (2012). La enciclopedia colaborativa cubana "EcuRed" y su contribución a la educación científica de la sociedad. *Varela* 12(32). [https://www.ecured.cu/G%C3%A9nero\\_\(sociolog%C3%ADa\)](https://www.ecured.cu/G%C3%A9nero_(sociolog%C3%ADa))
- Editorial, Equipo (26 de junio de 2018). Desigualdad. En: *Significados.com*. <https://www.significados.com/desigualdad/>
- Latorre, M. (27 de octubre de 2019). Ideología de género. *Revista sobre Educación y Sociedad* . Recuperado el 6 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.35756/educaumch.v0i14.103>
- Martínez, J., Teolinda, N., Arenas, M. y Silvana, A. (2019). Nivel de conocimiento y aceptación de la ideología de género en estudiantes de educación de una universidad de Chiclayo. Recuperada de <https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/1935>
- Moreno, R.H. (1997). *Revista Colombiana de Psicología*, 5-6, pp. 232-237. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4895331>
- Olmedo, A. (2007). *Revista de educación*, 343, pp. 199-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309666>
- Ortega, J. (2006). *Aportación de Simone de Beauvoir a la discusión de género*. Recuperado el 24 de mayo de [tesis](#)
- Puleo, A. (2008). ¿Qué es el feminismo?. *Mujeres en Red. El periódico feminista*. Recuperado 1 de mayo de 2024 de <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article1308>
- Real Academia Española. Ideología. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 6 de abril de 2024, de <https://dle.rae.es/ideología>.
- Sánchez Maíllo, Carmen. (2011). *La ideología de género: apariencia y realidad*. CEU Ediciones.
- Simón, L. (11 de mayo de 2024). Las olas del feminismo. *Politocracia*. Recuperado el día 9 de mayo de 2024 de <https://www.politocracia.com/feminismo/olas-del-feminismo/>

Solé, C. (1990). REIS: Revista Español de Investigaciones Sociológicas, 49, pp. 7-26.  
artículo

Universidad de los Andes. (21 de septiembre de 2023). ¿Qué es el género? Descubriendo su significado y relevancia en la sociedad. *Universidad de los Andes*.

## **Luna de miel, metáfora del tabaco**

*Javier Acebedo Monje, Adriana Caño Quintana, Ainhoa Gómez Sánchez y Austeja Laurinaviciute.*

Universidad de Salamanca

### **Resumen**

La investigación se ha realizado en torno a dos variables concretas: una discusión con tu pareja y su posterior reconciliación en una relación tóxica y el momento en el que una persona fumadora procede a fumar después de haber deseado que llegara ese momento. Se ha querido analizar la ansiedad que sufren ambas partes por separado, comprender su experiencia y compararlas entre sí, con el objetivo de demostrar que ambas situaciones son similares. Para ello hemos realizado unos cuestionarios a los dos grupos de personas, también a quien está dentro de ambos grupos, fumador/a y ha estado en una relación tóxica, y a quien no pertenece a ninguno de los grupos mencionados. Las personas seleccionadas para hacer estos cuestionarios han sido jóvenes de entre 18 a 25 años de diferentes géneros, orientaciones sexuales e, incluso, culturas. Además, hemos realizado varias entrevistas para indagar más en la experiencia de algunas de las personas estudiadas. Conforme a los resultados obtenidos, puede afirmarse que la comparativa entre la ansiedad que genera una discusión y la reconciliación de esta pareja tóxica con la necesidad de fumar y proceder a hacerlo es acertada, debido a que los participantes nos han expuesto sensaciones similares.

**Palabras clave:** Relación tóxica; fumar; discusión; ansiedad; necesidad; reconciliación; sensaciones; experiencias.

### **Abstract**

The research has been conducted around two specific variables: a discussion with your partner and their subsequent reconciliation in a toxic relationship, and the moment when a smoker proceeds to smoke after having wished for that moment to arrive. The aim was to analyze the anxiety experienced by both parties separately, understand their experience, and compare them with each other, with the objective of demonstrating that both situations are similar. To do this, we conducted questionnaires with both groups of people, as well as with those who belong to both groups, smokers and those who have been in a toxic relationship, and those who do not belong to any of the mentioned groups. The individuals selected to complete these questionnaires were young people between 18 and 25 years old of different genders, sexual orientations, and even cultures. Additionally, we conducted several interviews to further investigate the experiences of some of the individuals studied. According to the results obtained, it can be affirmed that the comparison between the anxiety generated by a discussion and the reconciliation of this toxic couple with the need to smoke and proceed to do so is accurate, because the participants have expressed similar sensations.

## Keywords:

### MARCO TEÓRICO

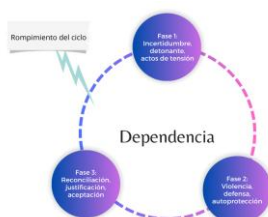
Antes de desarrollar la definición del tema, debido a que vinculamos dos sectores de población, procedemos a desarrollar una breve definición sobre el aspecto en el que vamos a centrar mayoritariamente en nuestro trabajo de investigación.

Nos referimos a luna de miel como el momento o la situación específica en la cual en las relaciones amorosas tras una discusión, por un tema banal, se produce una reconciliación de una manera ficticia y superficial sin realmente hablar de una manera asertiva ni solucionar los problemas iniciales. Produciendo mediante esto un bucle vicioso, dañino para la pareja y los miembros que conforman el entorno, y adictivo para las personas que se encuentran en esta situación. A sabiendas de que esto puede considerarse una acción dañina para las personas afectadas por la situación, obviando las recomendaciones y propuestas de ayuda de los miembros del entorno que pueden o no ser conscientes de esta situación y las acciones dañinas. Es debido a este momento denominado "luna de miel" lo que te produce "adicción" a una relación, de la que puedes ser consciente por ti misma/o y/o por tus allegados, considerando esta perjudicial para ti.

Este fenómeno está estrechamente entrelazado con el ciclo de la violencia, el cual se divide en 3 fases destacables y dentro de cada fase hay varias subcategorías que mencionamos a continuación: (Representado en la figura 1)

- Fase 1: Violencia psicológica, verbal y económica.
- Fase 2: Violencia física y/o sexual.
- Fase 3: Reconciliación y sus subcategorías.

**Figura 1.** Ciclo de la violencia.



*Nota.* Elaboración propia, a partir de Cuervo Pérez y Martínez Calvera (2011).

En esta investigación nos centramos más en la fase 1 Violencia psicológica, verbal y económica y la fase 3 Reconciliación y sus subcategorías.

En la primera fase se basa en un violencia que no deja marca visible, es decir, es infligida por medio de palabras humillante o vergonzosas para la víctima, insultos, palabras

hirientes, la manipulación y amenazas así lo definen Echeburúa y Corral (2002). Según Asensi (2008), algunas de las formas de los abusadores de imponer su violencia en la otra persona son alejándose de su círculo cercano como podrían ser los amigos o familiares, además de tener controlado siempre a su víctima sin que estas puedan tener la oportunidad de vivir una vida libre y tranquila. La incertidumbre es una de las subcategorías que se mencionan y refleja muy bien lo que trataremos a lo largo de esta investigación, ya que se basa en el miedo que tiene la víctima de perder a esa persona que quiere y a pesar de sufrir en la situación que vive continúa perpetuándola. Y la tercera fase está muy interconectada con la primera ya que la víctima permite estos tratos porque tiene una esperanza de que en algún punto de su relación estos comportamientos por parte de su pareja cesen.

Las subcategorías a mencionar en esta fase son 3. La justificación, la víctima asume la responsabilidad de la discusión y llega a adoptar comportamientos en los que cree que es la culpable y debería de cambiar sus comportamiento para agradar a su pareja, ya que cree que así podrá evitar que esta se enfade o se moleste en un futuro, la aceptación, a lo largo del tiempo la víctima ve estos comportamientos como algo normal y acaba aceptando la violencia y el control que ejercen sobre ella, ya que lo ve como una forma de evitar discusiones y peleas, por último la dependencia, es la más importante ya que es la culpable de que el ciclo no acabe, ya que el miedo de perder a la otra persona es mucho más fuerte e intenso que el propio bien esta de la persona. Una subcategoría a mencionar es la de rompimiento de ciclo y es la cual en ocasiones hace que la persona que sufre de estos maltratos rompa este ciclo y pueda salir de esta relación tóxica y abusiva.

La fase que interpretamos como "luna de miel" en este trabajo es la tercera fase, ya que es el momento en la que la persona vuelve a sentir ese pico de felicidad por reconciliarse con su pareja aunque esta sea dañina para ellos, creyéndose las promesas de la otra persona aunque estas nunca se lleven a cabo. Cuervo Pérez y Martínez Calvera (2011).

En el caso de las personas que son adictas al tabaco se produce una excitación fisiológica, que etiquetamos como ansiedad generando la necesidad de desear fumar. Esta persona tiene la capacidad de decidir si debería encenderse el cigarrillo o no, pues sabe que contiene cosas tóxicas para su cuerpo, realizando tras esto la acción dañina para ellos mismos. Finalizando con la falsa satisfacción y sensación de calma, llevando a la personas a repetir el patrón vinculando que cuando se produzca un sentimiento convencionalmente negativo o semejante a la ansiedad vivida se repetirá la acción de fumar, ya que su cerebro aprende que al realizar la acción de fumar se producirá la sensación de relajación, creando mediante esto un círculo vicioso.

Como hemos podido observar en las dos definiciones anteriores, en ambas situaciones analizadas y explicadas se reflejan patrones similares de comportamiento en la acción de fumar y en las parejas que muestran comportamientos tóxicos, siendo estos la ansiedad que genera la discusión o el momento negativo con la pareja y la acción de encenderse

un cigarro y, también, la falsa sensación de calma y de felicidad que comparten ambos grupos tras la realización de la acción que es negativa para ellos. Debido a esto desarrollamos un proyecto de investigación para, mediante este, analizar la vinculación entre las relaciones tóxicas, centrándonos en los sucesos explicados, y lo que produce el tabaco en las personas adictas a este.

Tras analizar nuestro entorno y desarrollar un análisis a conciencia, hemos podido observar una problemática normalizada en los temas seleccionados para realizar la comparación. Esta normalización se encuentra muy presente dentro de nuestra sociedad.

En primer lugar, abordando el tema de las relaciones tóxicas, hemos podido observar una normalización de comportamientos y actitudes tóxicas o dañinas para las personas que se encuentran/se han encontrado en situaciones similares, observando que una de las cualidades que producen estos comportamientos considerados negativos se producen debido a un patrón de comportamiento que generan un bucle social debido a que las personas que han sido afectadas por los mencionados con anterioridad comportamientos buscan repetir ese tipo de relación en futuras parejas. Es decir, se produce una pérdida de la identidad y autonomía de dichas personas. Estas relaciones también se normalizan debido a que se pueden observar dentro del núcleo familiar lo que impulsa a dichas personas espectadoras de ello a repetir el patrón de comportamiento de sus referentes.

A continuación, sobre la problemática del tabaco, hemos seleccionado esta adicción para realizar una comparación con las relaciones consideradas tóxicas debido a que se produce una similitud en la normalización del problema, refiriéndonos a esto a que podemos observarlo diariamente en diversos aspectos cotidianos como puede ser: ir a un bar, andar por la calle, en el propio núcleo del hogar realizando una normalización desde la primera infancia por familiares cercanos y allegados provocando mediante esto una normalización de esta conducta desde edades muy tempranas lo que puede producir que imiten el comportamiento de sus modelos a seguir. Además, cuando se produce la llegada a la adolescencia en una gran cantidad de grupos de iguales también se inicia esta conducta lo que puede impulsar a quien lo observa a adquirir este hábito no saludable.

Como hemos podido observar en diversos estudios, ambas situaciones de índole dañino para la salud, una en un aspecto físico y otra en un aspecto en el terreno emocional y físico, producen dopamina, lo que produce una sensación de placer, siendo el cerebro consciente de ello y deseando volver a conseguir la dopamina, desarrollando una necesidad. También podemos observar, como hemos mencionado con anterioridad, que se produce una normalización en la sociedad de ambos problemas sociales.

## **METODOLOGÍA**

### ***Cuestiones de investigación/Hipótesis/Objetivos***

Debido a la selección del tema realizado y al producirse una vinculación entre dos temas diferentes mediante las cuáles deseamos desarrollar la investigación se han desarrollado diversas hipótesis para realizar una aclaración del tema que presentamos a continuación:

1. Las discusiones entre las parejas que se encuentran en una relación tóxica producen malestar emocional en la pareja.
2. El acto de fumar perjudica físicamente a las personas que consumen tabaco.
3. Las relaciones tóxicas y el acto de fumar producen felicidad en fumadores y personas en una relación tóxica respectivamente.
4. Los procesos de pareja y de fumar generan felicidad y esta produce una adicción.

Los objetivos tanto generales como específicos desarrollados para el tema de investigación son los siguientes:

**General:**

- Indagar sobre la relación entre las relaciones tóxicas y la adicción al tabaco.

**Específicos:**

- Consultar la experiencia de los entrevistados sobre los diversos casos vividos sobre sus relaciones de índole tóxico y el tabaco.
- Producir una campaña de envío de las encuestas para poder llegar a un mayor número de personas.
- Comparar la hipótesis realizada sobre la adicción al tabaco ante la posible adicción que puede producir una relación tóxica desde aspectos emocionales y sentimentales.
- Mostrar de una forma anónima en forma de porcentajes o número de personas que han experimentado una o varias relaciones tóxicas y analizar esta información recogida.

**Enfoque/Diseño de la Investigación/Paradigma de la investigación**

Utilizamos un diseño no experimental transversal debido a que el momento en el que se realiza el cuestionario es único y no se produce ninguna introducción de cambio en los miembros y lo que se busca es observar de manera natural las opiniones de las personas que han formado parte de los cuestionarios.

Hemos decidido seleccionar el paradigma sociocrítico debido a que nosotros como investigadores nos involucraremos de forma personal en la investigación. Y auto reflexionaremos sobre los resultados que obtengamos de esta investigación.

Mediante el uso del ya mencionado paradigma sociocrítico se buscará llevar a cabo soluciones a los problemas que tratamos de mostrar con el proceso de nuestra investigación, además, mediante ello intentaremos llevar a cabo una concienciación enfocada hacia la mejora de los sujetos que conforman el grupo social identificado en el problema establecido por los miembros que buscamos desarrollar la investigación.

Por último, respecto a la metodología hemos escogido un enfoque mixto, ya que esto nos permite llevar una investigación tanto cualitativa como cuantitativa y así recolectar el mayor número de datos posibles.

### ***Población y Muestra/Participantes/Destinatarios***

#### **Población**

En el desarrollo de la investigación contaremos con una población joven que se encuentre dentro unos parámetros de edad entre los 18 y 25 años, con un nivel socioeconómico intermedio al igual que su nivel de estudios, buscando observar cómo afecta a ambos sexos y sin diferenciar entre las diversas orientaciones sexuales que se pueden observar en nuestra sociedad actual.

#### **Muestreo**

Se desarrolla un muestreo no probabilístico debido a que los miembros seleccionados no se han producido una manera aleatoria y esto no garantiza la equidad, además es de carácter intencional, por criterios debido a que se ha hecho una selección premeditada de los miembros participantes de cada grupo (*se muestra la tabla de selección de los miembros participantes en el anexo*), en función de su experiencia en relaciones amorosas y su adicción al tabaco.

#### **Muestra**

Contaremos con una muestra aproximadamente de una selección de cuarenta personas en la participación de la realización de los cuestionarios que serán de interés para diversos aspectos propios de la investigación. Además contamos con tres personas que participarán en la realización de las entrevistas siendo cada una de ellas un miembro de tres grupos conformados para el desarrollo de la investigación, estos grupos seleccionados serán:

- Persona fumadora.
- Persona en una relación tóxica.
- Persona que haya mantenido una relación tóxica y se considera fumadora.

### ***Instrumentos/Variables***

Presentamos a continuación las diversas variables observadas en las hipótesis que se desarrollaron anteriormente:

#### ***Hipótesis 1:***

- *Independiente:* Las discusiones que se producen en parejas consideradas tóxicas.
- *Dependiente:* Observar el malestar emocional que se produce en las personas.

#### ***Hipótesis 2:***

- *Independiente:* La acción de fumar.
- *Dependiente:* Cómo perjudica físicamente la realización de esta acción.

#### ***Hipótesis 3:***

- *Independiente*: La vinculación de las relaciones tóxicas y el acto de fumar.
- *Dependiente*: felicidad

#### **Hipótesis 4:**

- *Independiente*: La sensación de felicidad.
- *Dependiente*: Como esta felicidad produce adicción.

Para la realización de la recogida de información se utilizarán dos tipos de herramientas que a continuación explicaremos:

- Realización de unos cuestionarios. Para el desarrollo de los cuestionarios tendremos en cuenta la creación de un ambiente natural debido a que cada miembro participante de estos ha podido realizar sus cuestionarios en sus propias casas. Tendremos en cuenta las opiniones de los miembros participantes, deseamos tener en cuenta su sinceridad para valorar mediante ellos la sinceridad de los participantes en estos. Tenemos varios tipos de respuesta entre los que se encuentran la escala Likert y respuestas abiertas.

Para el desarrollo de este tipo de cuestionarios se llevaron a cabo cuatro modelos diferentes de miembros participantes en estos que se agrupan en los siguientes conjuntos:

- ❖ Personas fumadoras que no han mantenido una relación tóxica.
- ❖ Personas fumadoras que han mantenido una relación tóxica.
- ❖ Personas que han mantenido una relación tóxica pero que no fuman.
- ❖ Personas que no han mantenido una relación tóxica y que no fuman.

Tras esto se traspasaron a un medio digital y se compartieron los cuestionarios entre los miembros que se seleccionaron para el desarrollo de la investigación. Al finalizar se analizaron los datos recogidos. (*Se pueden observar los modelos de cuestionario en el anexo*).

- Realización de entrevistas. Para la realización de la entrevista se tendrá en cuenta la creación de un ambiente artificial cómodo para la persona entrevistada, serán entrevistas individuales debido a que cada participante será citado un día diferente y se desarrollarán las entrevistas. Buscamos observar una entrevista mediante la que podamos observar los sentimientos, emociones y pensamientos de las personas que realicen la entrevista. Será una entrevista semiestructurada debido a que contamos con un guion establecido pero no está predeterminada ya que mediante ellas buscamos crear una entrevista abierta pero en la que no perdamos la información que realmente nos interesa para el desarrollo de la investigación, esto también no permitirá una profundidad mayor. La finalidad de la entrevista será exploratoria pues mediante ella buscamos obtener información sobre los aspectos de nuestro interés sobre el tema seleccionado en cada participante. Para ello se dividirá a los cuatro entrevistados en tres grupos que resultan de interés para la realización de nuestra investigación:

- ❖ Persona fumadora.
- ❖ Persona que mantenga o haya mantenido una relación tóxica.
- ❖ Personas fumadoras que mantengan o hayan mantenido una relación tóxica.

Previamente a la realización de la entrevista los participantes rellenaron un **consentimiento** en el que serán informados sobre el uso de la información y sobre lo que se les preguntará en ellas, a su vez en este aceptaran la realización de la entrevista siendo conscientes que pueden abandonar esta cuando se sientan incómodos. (*Modelo de consentimiento disponible en el anexo*). Tras la realización de la entrevista se seleccionará cuidadosamente la información que nos sea de interés para la investigación. Se debe mencionar también que se realizará una comparación entre las entrevistas dentro del grupo social Personas fumadoras con una relación tóxica para observar las posibles diferencias sociales o culturales que se presenten.

### ***Análisis de datos/Otros apartados en función del trabajo***

Para la realización del análisis de datos utilizaremos una estadística descriptiva debido a que realizaremos una recolección y organización de la información que se nos sea ofrecida ya que esto nos permitirá analizar con mayor facilidad la información que sea de nuestro interés para el desarrollo de la investigación.

Además será bivariada debido a que realizaremos una vinculación entre las dos variables seleccionadas: La ansiedad por la necesidad de fumar y la ansiedad que sienten las parejas en relaciones tóxicas tras una discusión, debemos destacar también que será de correlación debido a que relacionamos los conceptos seleccionados.

Podemos observar que en el desarrollo de nuestro cuestionario hay diversos tipos de estadísticas entre los que podemos observar cómo por ejemplo en la pregunta de la edad que realizamos una estadística de carácter cuantitativa debido a que con esta podemos calcular frecuencia, moda, mediana, cuartiles, percentiles. Tras el desarrollo de estos procesos tendremos en cuenta desviación típica y coeficiente de variación para comprender si los resultados obtenidos se asemejan a la realidad desde diversos aspectos.

También podemos observar una serie de preguntas de género y de orientación sexual que son de carácter cualitativas en las que se puede calcular la media y la moda de éstas. Las siguientes preguntas que se realizan son de carácter ordinal en las que utilizamos el método Likert para analizar las respuestas de ellas y podemos observar que mediante estas podemos calcular la frecuencia, moda y mediana contando también con los cuartiles y percentiles. Para finalizar la última pregunta, en la que se realiza un ejercicio de justificación es de carácter cualitativo.

## **RESULTADOS**

### **Cuestionarios**

Para el desarrollo de cuestionarios, como se explicó anteriormente se realizó una investigación y se dividió a los sujetos seleccionados en cuatro grupos diversos que recibieron a su vez, un modelo diferente de cuestionario. Tras permitir un período de tres días para la realización de ellos obtuvimos las respuestas que presentamos a continuación:

### ***Fumador y relación tóxica***

Se enviaron 10 cuestionarios a 10 sujetos de los cuales respondieron 9. Un 22,2 % de las personas tienen 18 años, el 44,4 % tienen 19 años, un 22,2% tiene 21 y el 11,1% tiene la edad de 21 años. Respecto al género con el que se identifican los sujetos a los que se les envió el cuestionario un 77,8 % son femeninos, un 11,1% masculino y el otro 11,1% restante no binario. La orientación sexual más repetida en los cuestionarios es la heterosexual con un 55,6%, el otro 33,3% es bisexual y el 11,1% se identifica como homosexual.

Ante la afirmación de *"Sentía una gran ansiedad si no solucionaba el problema con mi pareja"* un 66,7% respondió que estaban totalmente de acuerdo con la afirmación, un 22,2% estaba de acuerdo y un 11,1% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

En el enunciado *"Minimizaba el problema o actuaba como si nada hubiera sucedido después de arreglar el problema con mi pareja"*, un 33,3% respondió que estaban en desacuerdo, un 22,2% respondió que no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo, otro 22,2% respondió que estaban de acuerdo y otro 22,2% respondió que están totalmente de acuerdo.

En la observación *"Cuando no fumo, y creo que lo necesito, me genera gran ansiedad"* un 66,7% respondió que estaban de acuerdo, el 22,2% respondió que estaban en desacuerdo y un 11,1% respondieron que estaban totalmente de acuerdo.

Por último, en la afirmación *"La sensación de ansiedad se reduce o disminuye una vez fumas el cigarro en el momento que lo necesitas"*, un 66,7% respondió que estaba en de acuerdo, un 22,2% está totalmente de acuerdo y un 11,1% en desacuerdo.

En la pregunta en la que se preguntaba a los sujetos participantes en las encuestas que nos ofrecieran su punto de vista sobre si *"¿Consideras que es similar la ansiedad que sentías al discutir con tu pareja con la de necesitar fumar?"* La respuesta general fue que en ambas situaciones se podía sentir ansiedad por los miembros que conformaban los grupos sociales analizados, aunque esta pudiera ser considerada diferente, ya que la ansiedad por una discusión según los sujetos es mucho más intensa respecto a la de fumar ya que es aguantable. En algunas respuestas los miembros afirmaban que al discutir les entraban ganas de fumar ya que así disminuía su ansiedad ante la discusión que estaban viviendo. Cabe destacar respuestas en las que usuarios mencionan que experimentaban una ansiedad similar en las situaciones de discusión debido a que deseaban arreglarlo cuanto antes y asemejando a la situación en la que desean fumar y solo pueden tener en su mente ese deseo.

### ***Fumador sin relación tóxica***

Se envió el cuestionario a un total de 10 personas de las cuales han respondido 8.

Las edades que se representan en la gráfica fluctúan entre los 18 y los 22 años correspondiendo el siguiente porcentaje a cada edad: 18 años un 12,5%, 19 años un 25%, 20 años un 25%, 21 años un 25% y 22 años un 12,5%. A la pregunta del cuestionario respecto al género con el que se sienten identificados un 87,5% ha contestado considerarse femenino y un 12,5% no binarie. En la pregunta a cerca de la orientación sexual, un 62,5% se considera heterosexual y un 37,5% bisexual.

La frecuencia con la que fuma un 75% de las encuestadas es de varios cigarros al día, siendo esta la variable más alta de consumición, mientras que un 12,5% solo un cigarro al día y otro 12,5% solo en ocasiones especiales, como pueden ser fiestas, eventos sociales...

El 62,5% está totalmente de acuerdo que consume más en situaciones que generan ansiedad o estrés. Un 12,5% está solamente de acuerdo.

Ante la afirmación "*me genera una gran ansiedad cuando no fumo y creo que lo necesito*" un 50% se siente de acuerdo y un 12,5% totalmente de acuerdo.

Para un 62,5% de las encuestadas su ansiedad disminuye o desaparece una vez fuman.

En el desarrollo de la pregunta *¿Cómo te sientes antes y después de fumar?* Las explicaciones que hemos recibido a lo largo del desarrollo de las encuestas acerca de su comportamiento emocional sobre el tabaco reflejan que antes de fumar muchos miembros encuestados sienten una gran necesidad o ansiedad hasta que llega el momento. Durante la acción de fumar la mayoría dice no sentir nada aunque previamente realizan una mención a un sentimiento de ansiedad. Se produce después de fumar que se sienten mucho más relajados y sus niveles de ansiedad se reducen algunos mencionan un sentimiento de placer y tranquilidad tras la realización del acto de fumar.

### ***Relación tóxica y no fumador***

Para la realización de este apartado se compartió el enlace de los cuestionarios desarrollados a un total de 10 personas de las que respondieron 8 personas a estos.

En la gráfica se pudo observar que a la primera pregunta que se vinculaba con la edad respondieron un 25% de personas de 19 años, un 37,5% de personas de 20 años, un 25% de personas de 21 años y para finalizar un 12,5% de personas con 22 años.

Pudimos observar un 75% de las personas participantes eran mujeres mientras que un 25% de las personas que realizaban la encuesta formaban parte del género masculino. Además también podemos observar que un 75% de los participantes eran hombres heterosexuales y un 25% de los miembros eran bisexuales, es decir, formaban parte de la comunidad LGBT+.

La mayoría de los miembros participantes mostraron encontrarse en estar totalmente de acuerdo ante la afirmación *"He estado alguna vez en una relación tóxica"* 62,5% y el otro porcentaje conformando el 37,5% de los participantes se mostró de acuerdo con ello.

Ante la afirmación *"Haber tenido una relación tóxica ha tenido un impacto emocional en mí"* un 75% de los participantes se mostraron Totalmente de acuerdo mientras que un 25% se mostró de acuerdo ante tal afirmación.

Con la lectura de la observación *"Sentía una gran ansiedad si no solucionaba el problema con mi pareja con la que mantenía una relación tóxica"* un 50% de los miembros participantes se ha mostrado Totalmente de acuerdo, un 37,5% se ha mostrado de acuerdo con la frase desarrollada y un 12,5% se ha mostrado ni de acuerdo ni en desacuerdo con esto.

Ante la frase *"Cuando discutía con dicha pareja y lo arreglaba sentía que se minimizaba el problema o actuábamos como si no hubiera ocurrido"* un 25% de personas participantes en la encuesta se ha mostrado totalmente de acuerdo con el enunciado, un 62,5% ha demostrado estar de acuerdo y un 12,5% de las personas se ha mostrado en ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Ante la pregunta que debían desarrollar los encuestados: *"¿Cómo te sentías en el momento durante y después de la discusión con tu pareja?"* podemos observar que la mayoría de las personas participantes muestran que sentían ansiedad ante la discusión y que en muchas de las ocasiones sentían adrenalina por ello, apatía un sentimiento de incomodidad que en algunos casos provocaba que desearán hasta dejar de comer, durante la discusión muchos definen sentir que deseaban que esta acabará sin prestar atención a lo que la otra parte de la relación deseaba hablar y muestran un sentimiento de manipulación por parte de dicha persona, algunos definen sentimientos de tristeza y enfado pues explican sentir que no eran escuchados ni valorados y sentían que eran engañados pues se prometían cosas que realmente no se iban a cumplir, algunos participantes de la investigación mencionan que con el paso del tiempo y cuanto más discutían mayor apatía sentían hacia las discusiones.

También se verbaliza que al finalizar las discusiones muchos sentían temor de volver a discutir si sentían que la discusión no había acabado como la otra persona deseaba o un sentimiento de felicidad puesto que desarrollaban una sensación reconfortante y de calma si esta había acabado bien, olvidando el problema de esto, algunos describen que la solución de estas situaciones les producía una sensación de relajación. Algunas de las personas participantes en la encuesta verbalizan haber sentido un desarrollo de una personalidad fría y paciente debido a estas situaciones vividas.

### ***No fumadores sin relación tóxica***

Se enviaron 11 cuestionarios, donde respondieron 11 individuos, donde las edades se dividen entre los 18 y 23 años. Se encuentra un 38,4% tienen 19 años, el 18,2% tienen 20

años, el 18,2% tienen 21 años, el 9,1% tiene 22 años, el 9,1% tiene 18 años y el 9,1% restante tiene 23 años.

La mayor parte de personas que han respondido este cuestionario son de género femenino, siendo así el 54,5% , en el género masculino se han observado un 36,4% de respuestas, y el resto de las personas, siendo el 9,1% ha preferido no decir su género. El 72,7% de las personas que han respondido este cuestionario son heterosexuales, mientras que el 9,1% es considerada homosexual, el 9,1% bisexual, y el 9,1% ha preferido no decirlo.

Ante la pregunta *“Consideras que las personas que se encuentran en una relación tóxica viven en una mayor ansiedad”* se ha observado un 27,3% de usuarios que están totalmente de acuerdo, seguido de otro 27,3% está de acuerdo, sin embargo una cantidad de otro 27,3% consideran que están totalmente desacuerdo.

En cuanto a la cuestión *“Consideras que las personas que fuman viven en una mayor ansiedad”* se han visto las siguientes respuestas. el 18,2% está totalmente desacuerdo, mientras que un 27,3% están de acuerdo y el 9,1% totalmente de acuerdo. Mientras que un 45,5% ha votado que no se mostraba ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Una mayor parte de las personas que han respondido a la cuestión *“Consideras que es similar la ansiedad que siente una persona que está en una relación tóxica con la ansiedad de querer fumar”* hay varias respuestas observadas en las personas respondidas, la mayoría de los usuarios que han realizado la encuesta consideran que lo que lo relaciona una con la otra es la dependencia que generan y además se produce una mención a la ansiedad que sienten ambos grupos sociales. Un@ de l@s participantes menciona que estos comportamientos generan una ansiedad intensa pero que esta puede producirse de diversas maneras debido a las situaciones en las que se producen y sus contextos.

### **Entrevistas:**

Antes del inicio de las entrevistas debemos mencionar que las personas que realizaron las entrevistas cumplieron la aceptación a la realización de la entrevista (que se puede observar en el anexo), estas se desarrollaron en un ambiente seguro y calmado donde se pudo obtener la información. Cabe destacar que las personas pudieron acceder a la información tras la realización de esta y comentar si deseaban que algo de la información revelada durante el desarrollo de la entrevista fuera censurada.

En las entrevistas, pudimos observar que en la persona entrevistada se produce unos comportamientos similares como se narran en la pregunta final de la realización de la entrevista. Estos se asemejan en, cuando, por ejemplo, el/la entrevistado verbaliza que siente una gran ansiedad cuando no realiza la acción de fumar, situación que se asemeja al momento que narra que en algunas situaciones de discusión debía solucionar la discusión lo antes posible pues si no sentía que esto le generaba una gran ansiedad. Es interesante pues nos permite observar, como mencionamos en el marco teórico, que se

producen comportamientos y patrones similares entre ambas situaciones en las que se necesita realizar la acción que produce calma al investigado pues solo esto permitirá a la persona tranquilizarse y llegar al momento de dopamina, es decir, la situación que produce según la información recopilada en investigaciones previas a la nuestra el momento de felicidad entre las personas que se consideran adictas.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Como hemos podido observar a lo largo de la realización del proyecto de investigación junto con la realización de los cuestionarios y las entrevistas se produce una similitud en la generación de ansiedad entre ambos temas vinculados. Esto se puede observar con los diversos temas de investigación previos que se seleccionaron ya que se mencionaba un procedimiento, que se desarrolla a continuación: En las personas fumadoras se observaba una generación de ansiedad debido a las necesidades de dopamina reclamada por la adicción que se reducía con la acción de fumar que generaba una sensación de calma que a su vez se asemeja con el círculo de violencia en el que las personas que se muestran en una situación de relación tóxica vivían cuando se producía una discusión, generando un aumento de la situación de ansiedad y que se veía reducida e incluso desaparecía cuando se producía una solución al problema que vivían.

Esto además se demuestra con los diversos resultados obtenidos tanto en los cuestionarios realizados como las entrevistas llevadas a cabo, puesto que, por ejemplo: en los cuestionarios procesados en los fumadores con una relación tóxica se mencionaba una generación de ansiedad en ambas situaciones aunque se producían en diversas medidas, mencionando que los problemas que se disuelven ante la solución, es decir, cuando se fuma o cuando se solucionaba el problema con la pareja. Si se realiza una comparación entre los cuestionarios realizados en el sector de población considerado "Fumadores" y el sector de la población considerados "Persona en una relación tóxica" que ambos grupos muestran que desean consumir o solucionar el problema con sus parejas en las situaciones que se generan ansiedad lo que nos permite validar, de nuevo, nuestro tema de investigación.

También se observa esto si se realiza una comparación en las entrevistas debido a que la persona fumadora admite sentir que su ansiedad se reduce cuando realiza la acción de fumar comportamiento similar que muestra la persona entrevistada en el apartado de relaciones tóxicas debido a que verbaliza que sentía incomodidad ante las discusiones y sentía tanta dependencia hacia la persona que cuando se producía una solución al problema o discusión las incomodidades se reducían y minimizaron, en la realización de la entrevista con una persona fumadora que mantuvo una relación tóxica se puede observar que se produce una similitud en la necesidad de realizar la acción que produce la dopamina para poder sentir tranquilidad, es decir, que cuando se producía esa generación de ansiedad debido a las discusiones de pareja debía resolver el problema rápidamente porque si no sentía una gran sensación de ansiedad mientras que con la

necesidad de fumar esto produce que debe fumar inmediatamente para que se produzca la ya mencionada dopamina.

Mediante la realización de estas investigaciones y la lectura de artículos previos podemos verbalizar que consideramos que en las personas que se encuentran dentro de una relación tóxica se puede desarrollar una adicción hacia esta ya que el círculo de violencia y la generación de dopamina que se crea tras la solución del problema genera en la química cerebral la necesidad de continuar en esa relación pues el cerebro realiza conexiones de beneficio emocional lo que produce un impedimento para abandonar esta hasta que se produce una concienciación de la situación tóxica en la que viven, aunque en algunas situaciones el abandono a la relación no se produce, siendo similar a la adicción que desarrollan las personas fumadoras hacia el cigarro, puesto que las personas son adictas a la sustancia y continúan realizando la acción debido a la dopamina y no se abandona este comportamiento hasta que se produce una concienciación de que esto puede ser negativo para la salud y, en muchas situaciones, como se produce en las relaciones tóxicas no se abandona esta aunque se sea consciente del daño negativo que producen estas.

### **Limitaciones**

En el desarrollo del proyecto hemos podido observar una serie de limitaciones en el proceso de investigación de nuestro trabajo, para ello comenzaremos analizando estas diversas situaciones. Como primera limitación observada debemos mencionar las dificultades que hemos tenido como grupo para el desarrollo de una hipótesis que estuviera correcta puesto que al tratarse de una investigación en la que vinculamos dos temas de interés nos resultó difícil el poder desarrollar correctamente la hipótesis, debiendo llevar a cabo pues un mayor grupo de hipótesis para que se comprendiera nuestro tema de investigación.

Para continuar debemos mencionar que no hemos observado una serie de investigaciones que se refirieran directamente a nuestro tema seleccionado, lo que ha producido que tuviéramos que investigar sobre los dos temas por cada lado y después realizar una conexión propia por nosotros mismos. Debido a ello tuvimos que desarrollar una investigación innovadora en la que tras la realización de lecturas de proyectos que hablarán sobre las relaciones tóxicas y el efecto de la dopamina en las personas en una relación así y a su vez investigaciones sobre el efecto de la dopamina en los miembros del colectivo de fumadores del tabaco y realizar una conexión sobre ambos.

Otra de las dificultades observada es que todos los miembros participantes con los que se contaba para la realización de las encuestas no han respondido, lo que nos ha ofrecido una dificultad ya que contaríamos con menos participantes y sujetos para la investigación. Además, en uno de los cuestionarios se ha observado una dificultad de comprensión en la última pregunta lo que ha impedido que podamos observar y recolectar la información que deseábamos por ellos. Debimos a su vez, desarrollar cuatro

encuestas debido a la formación de cuatro grupos de personas que repartimos en diversos colectivos que hemos mencionado con anterioridad:

- Personas fumadoras en una relación tóxica.
- Personas fumadoras que no hubieran estado en una relación tóxica.
- Personas que no fumaran y que no hubieran mantenido una relación tóxica.
- Personas que no fumaran y que hubieran mantenido una relación tóxica.

Para finalizar se habría llevado a cabo el desarrollo de un experimento de investigación sobre el tema que se encuentra desarrollado en el anexo, pero no se ha podido realizar debido a las dificultades que puede mostrar la aceptación de un experimento de este calibre.

### **Futuras líneas de investigación**

A continuación se lleva a cabo la presentación del desarrollo de diversas propuestas que podrían ser de interés para futuras investigaciones vinculadas con el tema que se ha desarrollado y seleccionado para llevar a cabo este proyecto de investigación.

Al producirse un tema de investigación innovador en el que no hemos podido observar una gran cantidad de información vinculado con el tema "*Luna de miel la metáfora del tabaco*" creemos que se podrían llevar a cabo una gran variedad de investigaciones futuras que podrían ser de interés en el estudio, presentamos a continuación algunos de ellos.

La primera propuesta que observamos y desarrollamos sería llevar a cabo el experimento que ya hemos mencionado con anterioridad y que se puede observar desarrollado en el anexo de este documento. Creemos que este podría ser de interés debido a que produce una oportunidad de observación directa de la ansiedad que se puede producir en los sujetos seleccionados dentro de las dos variantes principales de nuestro proyecto lo que ofrecería una experimentación directa.

Otra investigación que podría llevarse a cabo es el símil comportamental que se puede producir entre las relaciones tóxicas y algún otro tipo de adicción pues esto podría ser de interés para la comprensión del comportamiento que se produce dentro de este tipo de relaciones de índole negativo y permite comprender porque muchos sujetos que se encuentran dentro de este tipo de relación no pueden abandonar estas ya que podría producir en sus personas acciones similares que otro tipo de sustancias que produzcan adicción.

Como se observa en los cuestionarios realizados en el apartado de "*Fumadores con relación tóxica*" algunos de estos miembros, en la pregunta de desarrollo admitían que al producirse discusiones con sus parejas aumentaba su deseo de fumar, lo que permite llevar a cabo otra propuesta de investigación en la que se podría observar como las denominadas relaciones tóxicas producen un mantenimiento de la acción de fumar. Mediante esta se podría llevar a cabo estudios o investigaciones con los cuáles se

observará si la situación de vivir una relación tóxica produce en los individuos que viven está una mayor necesidad de fumar utilizando el tabaco como herramienta de producción de dopamina en las situaciones en las que no se puedan resolver los problemas de pareja y además, se podría observar si la ansiedad que genera no fumar produce una mayor posibilidad de discusiones dentro de este tipo de relaciones.

Al realizar una semejanza con la adicción en las relaciones tóxicas se podrían llevar a cabo diversas investigaciones en el que se comparará el rompimiento de las relaciones tóxicas con el síndrome de abstinencia que viven muchos adictos al dejar de consumir sustancias adictivas. Además, como se observó en el ciclo de violencia hay un momento o situación en el que la pareja puede volver a la relación tóxica, situación similar que se produce en el tabaco, esto se puede considerar como una recaída. Dentro de este proceso podemos realizar una vinculación con los medios de comunicación, debido a que se produce una romanización de las acciones, por ejemplo, muchas de las series y películas románticas de la actualidad continúan con los patrones de relaciones tóxicas y es como un considerar que los personajes de series televisivas y películas que consumen tabaco son atractivos. Sería interesante observar cómo influyen estos patrones en las personas que formaron parte del patrón pero ya no se encuentran en él.

Otra posible investigación que se puede realizar sería como las mujeres de la industria musical se lucran de sus relaciones tóxicas vividas para llevar a cabo y seguir con su carrera musical y cómo esto los lleva al éxito y pudiendo vincular que para conseguir el éxito tienes que vivir la experiencia de una relación tóxica debido a que el usuario que consume esta música puede llevar a cabo una vinculación emocional con su contenido creado por el dicho artista.

Por la presión social ejercida por familiares, círculo social, y medios de comunicación para conseguir una relación en algunas situaciones se produce una aceptación de cualquier pareja aunque esta sea tóxica, ya que desde muy pequeño se te inculca que esa es la felicidad y a lo que se debe llegar para ser considerado una persona competente socialmente.

Para finalizar creemos que podría ser de interés desarrollar campañas de concienciación sobre el proyecto puesto que podría resultar interesante la comparación de ambos temas generada con el desarrollo del proyecto. Con esto se ofrecería una nueva visión de lo que produce la dopamina en ambos grupos sociales y, además, podría realizar un cambio de carácter positivo en algunos colectivos de personas que observarían su adicción desde otra perspectiva, esto se podría vincular con el ciclo de violencia en la fase que se denomina "*Rompimiento del ciclo*", debido a que en este momento se produce que las personas que se encuentran en este tipo de relación se den cuenta del comportamiento negativo, es decir, sean conscientes de esto y se produzca una finalización de la relación. Es decir, que la realización de estas campañas podría producir que si las personas que son adictas al tabaco observan que su relación con esta sustancia es similar al círculo de violencia que se produce en las relaciones tóxicas y repudian este tipo de

comportamiento podría generar en ellos el deseo de dejar de realizar la acción de fumar y viceversa, lo que llevaría a cabo acciones de concientización en la población. Para el desarrollo de este tipo de propuesta se podrían llevar a cabo folletos informativos, charlas aplicando la información obtenida, anuncios de concienciación, etc.

Mediante estas propuestas deseamos llevar a cabo una introducción de diversos temas innovadores y que puedan ser de interés social para comprender los comportamientos de las personas que se encuentran en este tipo de relaciones consideradas tóxicas, además, con la última propuesta deseamos observar un patrón de comportamiento y si el tabaco podría inhibir momentáneamente la sensación de ansiedad que puede generarse en estas personas tras la vivencia de una relación tóxica. Con las campañas de concienciación se podría generar el cambio o deseo de ello en comportamientos que suelen ser considerados en las personas que realizan las acciones que hemos analizado a lo largo del proyecto de investigación.

## REFERENCIAS

- Aronson, E. (2000). *El animal social: Introducción a la psicología social*. Alianza Editorial.
- Asensi, L.F. (2008). La prueba pericial psicológica en asuntos de género. *Revista Internauta de Práctica Jurídica*, 21, 15-29. [https://www.uv.es/ajv/art\\_jcos/art\\_jcos/num21/21proper.pdf](https://www.uv.es/ajv/art_jcos/art_jcos/num21/21proper.pdf)
- Cuervo Pérez, M.M. y Martínez Calvera, J.F. (2013). Descripción y caracterización del Ciclo de Violencia que surge en la relación de pareja. *Revista de la Facultad de Psicología* (1), 80-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4630290>
- Diario de Sevilla. (25 de noviembre de 2021). El motivo psicológico detrás de la "adicción" a las relaciones tóxicas. *Diario de Sevilla*. Recuperado de [https://www.diariodesevilla.es/salud/nutricion-bienestar/motivo-psicologico-detras-adiccion-relaciones-toxicas\\_0\\_1632438823.html](https://www.diariodesevilla.es/salud/nutricion-bienestar/motivo-psicologico-detras-adiccion-relaciones-toxicas_0_1632438823.html)
- Echeburúa, E. y Corral, P.D. (2002). *Manual de Violencia Intrafamiliar*. Siglo XXI
- Epdata (2022). *El consumo de tabaco en España y el mundo, en datos y gráficos*. Recuperado el 31 de mayo de 2022, de <https://www.epdata.es/datos/consumo-tabaco-espana-datos-graficos/377>
- Flores Ruiz, A. y Quinteros León, Y. (2023). *Campaña comunicacional de concientización contra las relaciones tóxicas mediante el uso de las redes sociales (Facebook y Tik-Tok)* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Mayor de San Andrés]. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/33055>
- Garzona Navas, A., Esquivel Zúñiga., et al. (2014). Revisión sobre farmacodependencia: Adicción al Tabaco. *Revista costarricense de Salud Pública*, 23(2), 129-136. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-14292014000200006&lng=en&tlng=en](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-14292014000200006&lng=en&tlng=en)

- Grabados García, A. (2018). *Las relaciones tóxicas de pareja en adolescentes : factores de riesgo y protección* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad pontificia de Comillas]. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/23129>  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7203665>
- Leal-López, E., Sánchez-Queija, I. y Moreno, C. (2019). Tendencias en el consumo de tabaco adolescente en España (2002-2018). *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 31(4), 289-297.
- Mateu-Mollá, J. (2020). *¿Cómo afecta al cerebro la adicción?* Recuperado el 17 de febrero de 2020, de <https://psicologiymente.com/neurociencias/como-afecta-cerebro-adiccion>
- Medina Núñez, I. y Medina Villegas, A. (2019). Violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja en México. *Intersticios sociales*, 18. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-49642019000200269](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642019000200269)
- National Institute On Drug Abuse. (2022). *¿Cuántos adolescentes consumen tabaco?*. Recuperado en Mayo de 2022, de <https://nida.nih.gov/es/publicaciones/serie-de-reportes/adiccion-al-tabaco/el-tabaquismo-y-los-adolescentes>
- Ruiz Contreras, A., Méndez Díaz, M. et al. (2010). El cerebro, las drogas y los genes. *Salud mental*, 33(6), 535-542. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3430157>
- Torres Yedro, A. (2020). *Perfiles psicológicos en una relación tóxica* [Trabajo de Fin de Grado, Universitat de les Illes Balears]. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/153266>

# **Ventajas y desventajas de la incorporación de alumnado con necesidades especiales a aulas ordinarias**

*Naira Martín Da Costa, Rut García García y Lucia Salighini*

Universidad de Salamanca

## **Resumen**

La inclusión del alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo en las aulas ordinarias es un tema de gran controversia y discusión actual. La Declaración de Salamanca expone que todos los alumnos deben tener acceso a las escuelas ordinarias, contando con una pedagogía integradora para cada alumno. Sin embargo, algunos centros ordinarios no disponen de los recursos necesarios para garantizar una inclusión efectiva. El objetivo de este estudio es analizar las ventajas y desventajas de la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Se trata de un estudio exploratorio de enfoque cualitativo en el que han participado estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. La técnica de recogida de datos utilizada ha sido el grupo focal. Los estudiantes opinan que la inclusión puede beneficiar a todo el alumnado, presenten o no necesidades educativas de apoyo educativo. Además, señalan que la inclusión es posible y necesaria, pero se necesitan recursos humanos y materiales para lograr este objetivo. A partir de estas opiniones, se concluye que introducir al alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas de centros ordinarios presenta más ventajas para toda la comunidad educativa que desventajas. No obstante, se requiere más formación y recursos para que todos se beneficien de una plena inclusión.

**Palabras clave:** Inclusión educativa; Educación; Necesidades educativas.

## **Abstract**

The inclusion of students with educational support needs in mainstream classrooms is a topic of great controversy and current discussion. The Salamanca Statement states that all students should have access to mainstream schools, with inclusive pedagogy for each student. However, some mainstream schools do not have the necessary resources to ensure effective inclusion. The aim of this study is to analyse the advantages and disadvantages of the inclusion of students with special educational needs in mainstream schools. This is an exploratory study with a qualitative approach in which students of the Degree in Primary Education have participated. The data collection technique used was the focus group. The students are of the opinion that inclusion can benefit all pupils, whether or not they have educational support needs. Furthermore, they point out that inclusion is possible and necessary, but human and material resources are needed to achieve this goal. From these opinions, it is concluded that introducing pupils with special educational needs into mainstream classrooms has more advantages for the whole educational community than disadvantages. However, more training and resources are required for all to benefit from full inclusion.

**Keywords:** Educational inclusion; Education; Educational needs.

## **1. INTRODUCCIÓN**

A lo largo de este trabajo se expondrán las opiniones del alumnado del Grado en Maestro en Educación Primaria acerca de cuáles son las ventajas y desventajas que puede conllevar incluir en aulas ordinarias a alumnos que necesitan de atención especial, exponiendo las aportaciones complementarias que los centros ordinarios deberían facilitar a los alumnos con necesidades especiales.

Se discutirá la formación que tienen los docentes actuales para tratar con alumnos con necesidades específicas. Además, se incluirá la formación complementaria que se debería proporcionar a esos profesores y las nuevas formaciones que se deberían de impartir en las aulas de los futuros docentes.

También se indagará para conocer quiénes serían los verdaderos afectados si la situación cambiase. Se buscarán respuestas para averiguar si los alumnos con necesidades especiales serían capaces de adaptarse a esta nueva condición, si podrían relacionarse con el resto del alumnado o si se sentirían fuera de su zona segura. Por otra parte, se busca conocer si los alumnos sin necesidades se sentirían afectados de alguna manera con esta situación, como, por ejemplo, retrasando el rendimiento del aula

## **2. MARCO TEÓRICO**

La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias es un tema de gran controversia y discusión actual. Como inclusión educativa, nos vamos a apoyar en la definición que nos proporciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024), entendida como la identificación y eliminación las barreras; ya sean de género, orientación sexual, lengua, religión, nacionalidad o discapacidad, entre otras; que impidan el acceso a la educación, y que, además, trabaja en todos los ámbitos de la educación (currículum, pedagogía, enseñanza, etc.).

En este punto, nos podemos encontrar estudios muy dispares acerca de la inclusión en la educación. Como exponen Pérez Vera et al. (2024), se puede pensar que la inclusión dentro de las aulas educativas sí se consigue ya que, en gran medida, los centros educativos ofrecen una respuesta adaptada a las necesidades de los alumnos con discapacidad, ofertando buenos recursos tanto materiales como humanos.

Moya et al. (2006) exponen que la inclusión social de los alumnos con necesidades especiales puede llegar a convertirse en una exclusión por parte de sus compañeros ya que, al beneficiarse del trabajo extra que les proporcionan los docentes, el demás alumnado pueden verlos diferentes, llegando a ser una experiencia negativa para éstos.

Según el estudio realizado por Llorens Ferrer (2012), las actitudes de la familia educativa pueden ser definitivas para la inclusión de estos alumnos. La formación y motivación que tengan los docentes hacia este tipo de alumnado puede situar el nivel de inclusión y beneficio que se obtenga en aulas ordinarias de los mismos.

Nieto Garoz et al. (2015) expone, de la misma forma, que el centro y los docentes deben proporcionar la ayuda necesaria para estos alumnos, aunque todavía no se ha llegado a cumplir el objetivo propuesto para llegar a la inclusión. Se necesita que los profesores sean capaces de crear métodos eficaces para que todo el alumnado pueda participar, dando como ejemplo métodos expuestos por otros autores.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) expone que todos los alumnos deben tener acceso a las escuelas ordinarias, contando con una pedagogía integradora para cada alumno. También se expone que los alumnos deben de ser matriculados en escuelas ordinarias a no ser que haya un motivo por el que no se pueda con razones de peso.

Podemos encontrar que la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias puede acabar con los centros con especialistas para estos alumnos. Presas-Rodríguez (2016) expresa que los centros especializados no pueden desaparecer de un día para otro. Una de las razones que se expone es que los centros ordinarios no están capacitados con recursos necesarios.

Dentro de la inclusión de los alumnos con necesidades especiales, podemos encontrar la cascada de Deno para la educación especial. Ésta es una pirámide, creada en los años ochenta, que describe las características de los alumnos según el nivel de atención que necesite. En la segunda pirámide, en la que se describe el nivel de atención que se necesita, también se expone si se requiere de alguna atención especializada. (López de Lérda, 2003)

Finalmente, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (Real Patronato sobre Discapacidad y Anula, 2013) se expone en el artículo 24, punto 5: "los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás".

### **3. METODOLOGÍA**

Se trata de un estudio exploratorio de enfoque cualitativo. La técnica de recogida de datos ha sido el grupo focal.

#### Cuestiones de investigación

- ¿Cuáles son las ventajas de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios?
- ¿Cuáles son las desventajas de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios?
- ¿Cuáles son los recursos complementarios (materiales y humanos) que los centros deberían proporcionar al alumnado con necesidades especiales?
- ¿Los docentes reciben suficiente formación para tratar con alumnos con necesidades especiales?

- ¿Existen perjudicados si hay alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios?

### Objetivos

Los objetivos de este estudio son los siguientes:

- Analizar cuáles son las ventajas de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios.
- Analizar cuáles son las desventajas de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios.

### Enfoque/Diseño de la Investigación/Paradigma de la investigación

Se trata de un enfoque cualitativo, es decir, un enfoque que se guía por áreas o temas significativos de investigación. Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección de datos (Sampieri, 2014).

El problema que se plantea en este trabajo se centra en las posibles consecuencias que pueden padecer el alumnado con necesidades especiales a la hora de incorporarse en aulas ordinarias, desde problemas para comprender los conceptos explicados en clase como a la hora de relacionarse con los demás niños.

Para el diseño de nuestra investigación se ha elegido un diseño no experimental. La investigación será transversal, ya que la información recolectada será en un punto en el tiempo.

### Población y Muestra/Participantes/Destinatarios

La población utilizada para este trabajo será los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria de primer año de la Universidad de Salamanca.

El tipo de muestreo que se va a utilizar será no probabilístico, en especial el muestreo accidental por conveniencia. Se aprovechará la disponibilidad de los estudiantes de este curso para realizar la investigación.

Se utilizará como técnica de recolección de datos el grupo focal o de discusión. En él participaron 6 alumnos de la carrera de Educación Primaria del primer año de la Universidad de Salamanca, escogidos bajo un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia (ver Tabla 1).

### **Tabla 1.**

*Edad y género de los participantes*

	<b>Participante 1</b>	<b>Participante 2</b>	<b>Participante 3</b>	<b>Participante 4</b>	<b>Participante 5</b>
Edad	19 años	18 años	18 años	19 años	21 años
Género	Femenino	Masculino	Mujer	Mujer	Mujer

### ***Instrumentos de recogida de información***

Para recoger la información sobre nuestra investigación se ha utilizado la técnica de grupo focal, es decir, realizaremos una discusión en grupo, de unos 6 o 7 participantes y 20 minutos, en la que se expondrán una serie de preguntas para conocer cuál es la opinión de los futuros docentes.

El grupo focal -trascrito en el Anexo I- tuvo una duración de 20 minutos aproximadamente. En el mismo, se busca conocer la opinión de los participantes en cuanto a las cuestiones expuestas.

Las preguntas para el grupo focal fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son las ventajas de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios?
- ¿Cuáles son las desventajas de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios?
- ¿Cuáles son los recursos complementarios (materiales y humanos) que los centros deberían proporcionar al alumnado con necesidades especiales?
- ¿Los docentes reciben suficiente formación para tratar con alumnos con necesidades especiales?
- ¿Existen perjudicados si hay alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios?

El desarrollo del grupo (transcripción) se presenta en el Anexo I.

#### Análisis de datos

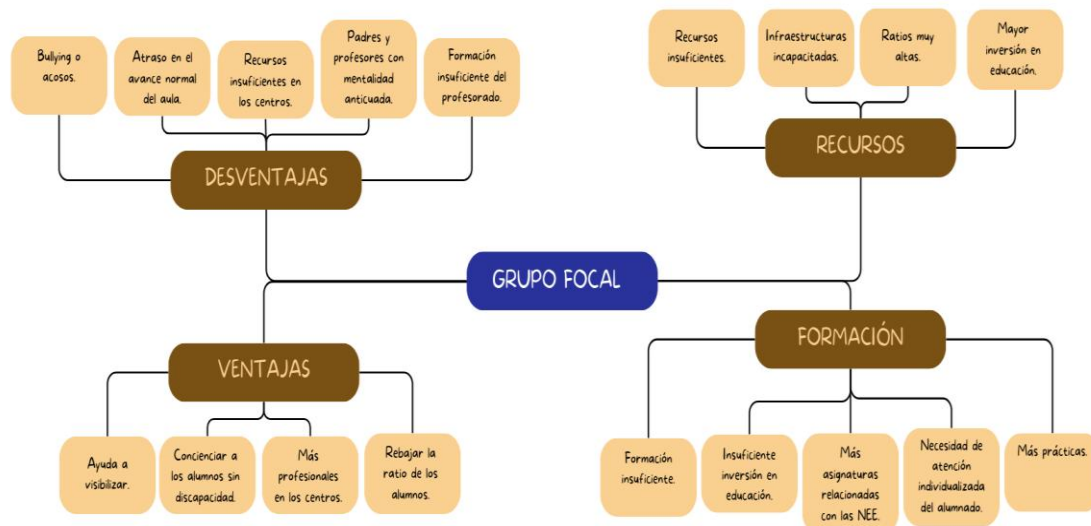
Posteriormente, se analizó la transcripción del grupo focal con la aplicación del programa de análisis cualitativo NVIVO.

### **4. RESULTADOS**

A continuación, se presenta un mapa conceptual (ver Figura 1) con las ideas principales del grupo focal a partir de las respuestas obtenidas a las preguntas del estudio: ¿Cuáles son las ventajas de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios? ¿Cuáles son las desventajas de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios? ¿Cuáles son los recursos complementarios (materiales y humanos) que los centros deberían proporcionar al alumnado con necesidades especiales? ¿Los docentes reciben suficiente formación para tratar con alumnos con necesidades especiales? ¿Existen perjudicados si hay alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios?

#### **Figura 1.**

*Mapa conceptual*



## Ventajas

De acuerdo con lo expuesto relacionado con las ventajas, se concluye que introducir a niños con necesidades educativas especiales (NEE) presenta más ventajas para toda la comunidad educativa que desventajas.

La principal ventaja de esta inclusión es para los niños con NEE, los cuales podrían sentirse por fin valorados e incluidos en la comunidad educativa, lo que puede hacer que su autoestima y su desarrollo social mejoren. Además, tener a niños con NEE haría que los colegios disminuyeran su ratio, lo que permitiría una atención más individualizada del alumnado. Como expone el participante número 2: "pues que haya una ratio de alumnos menor en las clases y que los profesores puedan... tratar a los alumnos de una forma más individualizada".

Pero la inclusión de los niños con NEE no es solo ventajoso para ellos, sino también para los otros niños ya que, mediante esta inclusión, aprenden a sensibilizarse, fomentando su empatía hacia las personas con discapacidad. El participante 1 dice: "aunque creo que también es muy valioso para los niños sin dificultades porque hay que aprender de todo el mundo y sensibilizarse con todas las causas posibles." Además, la inclusión permite que los niños tomen conciencia de todo a lo que se enfrentan los niños con discapacidad en su día a día.

También se expone que esta inclusión puede ayudar a la creación de infraestructuras nuevas y centros más adaptados para facilitar la llegada de los que se convertirán en nuevos alumnos del centro, beneficiando a toda la comunidad educativa.

Igualmente se destaca que esta inclusión llevaría a la contratación de nuevos profesionales como pedagogos, terapeutas ocupacionales... que mejoran la calidad de la educación de todos los niños, además de que tener niños con NEE en el aula, ayudaría a los profesores a tener experiencia en el trato con ellos lo que enriquece su formación.

Así lo expone el participante 6: "también se puede contratar a profesionales, como pedagogos o que estén más especializados en personas con discapacidad".

En conclusión, se subraya la importancia de la educación inclusiva ya que no solo beneficia a los niños con NEE, como comúnmente se piensa, sino que también ayuda al resto de alumnos y enriquece el entorno educativo (Ver figura 2).

### **Figura 2.**

*Palabras más repetidas sobre las ventajas*



### *Desventajas*

Después de analizar la transcripción del grupo focal, podemos decir que las desventajas identificadas por los participantes con respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias son cuantitativamente menos que las ventajas.

Las principales desventajas de las que se ha hablado se refieren a la mentalidad de las personas involucradas en el cambio -profesores, padres y niños- que lamentablemente están poco acostumbrados a un contexto educativo de este tipo y, si no tienen una mentalidad abierta a la novedad, podrían reaccionar negativamente, aislando al niño con necesidades educativas especiales y no respetándolo. Así lo expone el participante 3: "los perjudicados podrían ser o bien los profesores que llevan como muchos años en la educación y tienen como la mente muy cerrada".

Algunos de los participantes señalaron que la presencia de un niño con NEE en el aula, en realidad, tendría consecuencias negativas para el grupo de clase, que se ralentizará en el desempeño del trabajo y vería su rendimiento disminuir. El participante 1 dice: "La desventaja que si puedo encontrar es que atrase a todo el mundo si no se lleva a cabo bien".

Otra limitación y desventaja de la inclusión se refiere a la formación de los profesores, de la que también hablaremos en un párrafo posterior. La formación que reciben actualmente no es adecuada y no les permite organizar una clase teniendo en cuenta a alumnos con necesidades y objetivos tan diferentes entre sí. Actualizar esta capacitación requeriría enormes recursos que a menudo no están disponibles.

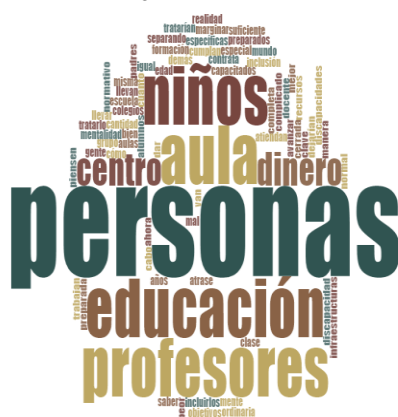
Las escuelas y las aulas tampoco están correctamente preparadas para un cambio de este tipo; serían necesarios cambios en los ambientes internos y externos, son necesarios materiales y herramientas y, una vez más, los recursos no son suficientes para afrontar este cambio.

Por último, se subraya que, aunque este cambio debiera producirse, muy probablemente, para superar todos los obstáculos que la situación supondría, las escuelas realizarían clases especiales dentro de las escuelas ordinarias, reproduciendo, por tanto, el mismo entorno de exclusión que antes. Así lo afirmaba el participante número 2: "Yo también creo que habría que tener en cuenta que no habría sólo que eliminar las... los colegios de educación especial, sino que, también, de nada servirá si luego van a crear aulas específicas para esas personas".

En la Figura 3 se presenta una nube de palabras con las palabras más repetidas sobre las desventajas como "dinero" (ver figura 3).

### **Figura 3.**

*Palabras más repetidas sobre las desventajas*



### *Formación y recursos materiales*

De acuerdo con lo que se expuso relacionado con la formación de los docentes, se concluye que los maestros y maestras actuales no están preparados para tratar con alumnos con necesidades de apoyo educativo. No tienen las competencias ni la experiencia necesaria para poder aportar a estos alumnos una educación de calidad al mismo tiempo que atiende a alumnos normativos.

Hablando de aumentar la formación de los docentes, el participante 4 expuso: "para la formación para los profesores a lo mejor no hay dinero" a lo que el participante 5 contestó: "ya no es pagar una formación extra en lo que tenemos, sino que contratar a personas que ya están formadas".

Se debe incrementar los recursos económicos para dar una buena formación a los docentes que ya están en la época práctica, así como administrar más asignaturas para poder concienciar y enseñar a los futuros maestros y maestras que actualmente están estudiando. Así lo afirmó el participante 6: "muchos de los problemas son por falta de





## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis del grupo focal, se concluye que las ventajas de la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias superarían a los inconvenientes. Sin embargo, para garantizar a todos los alumnos las mismas oportunidades, se necesitan herramientas, recursos materiales y humanos, formación del profesorado y, por lo tanto, grandes inversiones. Este resultado concuerda con lo afirmado por Pérez Vera et al. (2024), la inclusión es posible y necesaria y se necesitan recursos humanos y materiales para lograr este objetivo.

Además, como se desprende de la discusión, es importante que los niños entren en contacto con este tipo de realidad, que conozcan situaciones diferentes a las suyas y que aprendan a convivir con ellas. Esta es la base para la creación de una mentalidad abierta y acogedora. Según el estudio realizado por Llorens Ferrer (2012), muy a menudo una mentalidad demasiado cerrada y conservadora impide la plena implementación de prácticas de inclusión dentro del aula.

El estudio, por tanto, está de acuerdo con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) la cual expone que todos los alumnos deben acceder a las escuelas ordinarias, contando con una pedagogía integradora para cada alumno.

También se puede relacionar con lo que se presenta en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (Real Patronato sobre Discapacidad y Anula, 2013), todas las personas con discapacidad de la unión europea tienen garantizado el acceso a la enseñanza superior y continua.

En cuanto a las limitaciones del estudio, solamente se pudo llevar a cabo un grupo focal. Sería interesante continuar el estudio incorporando más grupos focales o, partiendo de los datos obtenidos en este estudio, utilizar la técnica de encuesta para conocer si las opiniones comentadas en este estudio coinciden con la percepción generalizada de los futuros docentes sobre este tema.

## 6. REFERENCIAS

Llorens Ferrer, A. J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de recerca*, 17, 209-227.

<https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76550/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-educacio-3.pdf?sequence=1>

- López de Lérída, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. *Revista de Psicopedagogía*, 20(62), 143-153.
- Moya Maya, A., Andi via Romero, C., Castela Macias, A., Gómez Márquez, C. y Moreno Rodríguez, N. (2006). Necesidades educativas especiales en las aulas ¿compañeros y compañeras invisibles? *Revista de Educación*, 8, 1575 - 0345.
- Nieto Garoz, R., García Molina, I. y Sanahuja Ribés, A. (2015). Estudio de casos: alumnado de altas capacidades con y sin trastorno del espectro autista. ¿Podemos hablar de inclusión en el aula? *Fòrum de recerca*, 20, 463-478.  
<http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2015.20.32>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *La inclusión en la educación. Que nadie quede rezagado*.  
<https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Pérez Vera, L., Sánchez Herrera, S., Rabazo Méndez, M. J. y Fernández Sánchez, M. J. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos*, 51, 1183-1193.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v51.100463>
- Presas Rodríguez, M. (2016). Educación Inclusiva, ¿Es posible desde la Educación Especial? *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 55-68.
- Real Patronato sobre Discapacidad y Anula, A. (2013). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Seminario de Investigación en Lectura y Edición. Grupo DILES. Universidad Autónoma de Madrid – Editilia.
- Sampieri Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Ministerio de Educación y Ciencia de España.

## **Anexo I. Transcripción del grupo focal**

**Entrevistador:** Vamos a hacer un grupo focal sobre las ventajas y desventajas de incluir a niños con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. Antes que nada, queremos que os presentéis diciendo la edad y el género.

**Participante 1:** 19 años, mujer.

**Participante 2:** 18 años, hombre.

**Participante 3:** 18 años, mujer.

**Participante 4:** 19 años, mujer.

**Participante 5:** 21 años, mujer.

**Participante 6:** 19 años, mujer.

**Entrevistador:** Aquí simplemente queremos saber cuál es vuestra opinión sobre unas cinco preguntas que os vamos a decir sobre... pues eso. La primera es, ¿Cuáles creéis que serían las ventajas de incluir a niños con necesidades especiales en aulas ordinarias? Podéis hablar quien quiera, es una discusión para debatir.

**Participante 1:** Yo creo que la ventaja, principalmente, sobre todo dependiendo del grado de discapacidad, es para el niño discapacitado. Aunque creo que también es muy valioso para los niños sin dificultades porque hay que aprender de todo el mundo y sensibilizarse con todas las causas posibles.

**Participante 2:** Sí, yo estoy de acuerdo con mi compañera, porque yo creo que ayuda a visibilizar otras realidades que, a lo mejor, si no tienes un familiar o una persona cercana que padece esa enfermedad o esa característica, pues es una cosa que no sueles ver en tu día a día y que si la visibilizas desde que eres pequeño en clase, pues, a lo mejor, puedes aprender a ayudar a este tipo de personas o te conciencias acerca...pues imagínate una persona que va en silla de ruedas...te conciencias pues, a lo mejor, por las bocas de metro que hay en Madrid, por ejemplo, son escaleras y las personas que llevan sillas de rueda, bueno, no pueden bajar la gran mayoría. Como que te conciencias...te das cuenta de muchas cosas que a lo mejor en tu día a día no prestas mucha atención.

**Participante 5:** Al final, el agente de socialización de los primarios, como hemos visto, es la escuela. Yo, por ejemplo, en el ciclo que hice, tuvimos que hacer un montón de trabajos donde se creaban empresas y teníamos que tener en cuenta también estas discapacidades. Con lo cual.. obviamente el ciclo en el que estuve yo era para mayores, en plan, con edades ya mayor que primaria, pero también es un modo de inculcar esa visibilización desde una parte educativa... Que si luego, si ya los hace con los niños y ya lo inculcas en clase, pues mucho mejor.

**Participante 4:** Yo considero que también puede ser malo para las personas con discapacidad debido a que, según la sociedad que hay actualmente, creo que los niños tratarían mal a las personas con discapacidades y no los dejarían avanzar de manera normal en el aula.

**Participante 1:** Yo, sobre todo, no veo esto tanto como desventaja, la desventaja que si puedo encontrar es que... atrase a todo el mundo si no se lleva a cabo bien, con todos los recursos que haga falta y demás.

**Participante 2:** Yo otra ventaja que veo es que, a lo mejor, añadiendo a este tipo de gente en las aulas, se puede adaptar más los centros, que muchas veces no están adaptados o hay solo escaleras o hay un ascensor en todo el centro y tal...Pues si... entran a formar parte de todas las aulas, pues se adaptan.

**Entrevistador:** ¿Creéis que los centros deberían proporcionar recursos para la inclusión de estos niños?

**Participante 3:** Ya no sólo recursos, sino también una formación para los profesores, en plan, para que no estén preparados a la hora de trabajar con estos niños y hacer que ellos se sientan incluidos en el aula y no, pues, asimilados.

**Participante 1:** Es que muchas veces, el principal problema ni siquiera es la infraestructura, sino las capacidades que tienen los docentes, la experiencia y la educación que han recibido.

**Participante 5:** Que, al final, si no se inculca en clase y no se incluye a los niños en el aula, esa experiencia no se puede coger... porque si seguimos teniendo los centros aislados, como decía nuestro profesor de sociología, y no los tenemos dentro y no los incluimos en las aulas normales, pues no se puede ganar esa experiencia con el trabajo cooperativo con los niños tanto con discapacidad como sin discapacidad.

**Participante 4:** Ya, pero hay veces que los... las infraestructuras, los colegios... no están capacitados para personas con discapacidad, con necesidades especiales... porque no tienen ese dinero. Por ejemplo, en un pueblo pequeño, hay 15 personas con discapacidad, pero no tienen el dinero suficiente para dar esos recursos

**Participante 5:** Pero recursos, ¿cómo qué? Porque si estamos hablando de poner una rampa para personas con silla de ruedas, eso se puede conseguir...

**Participante 4:** Ya, pero digo, como decía mi compañera, para la formación para los profesores a lo mejor no hay dinero.

**Participante 6:** También se puede contratar a profesionales, como pedagogos o que estén más especializados en personas con discapacidad, que ayuden a los profesores, a los centros... y, eso, que siempre también con infraestructuras, rampas o lo que sea necesario.

**Participante 5:** Claro, que ya no es pagar una formación extra en lo que tenemos, sino que contratar a personas que están, directamente. O sea, que no sólo hay que tener en el centro profesores, o sea, hay muchas personas que influyen en la educación de un niño y en una organización de un centro escolar, y no tiene por qué ser solo gastar dinero en formar a los profes.

**Participante 1:** En la carrera tenemos asignaturas que parece que están enfocadas a las personas con discapacidad como "atención a la diversidad", pero también me parecería valioso que, a la hora de realizar las prácticas, y ya más de cara al futuro y la nueva ley lo que pretende es una inclusión, tal vez sería buena idea realizar una parte de las prácticas en un colegio de educación especial y así formarnos.

**Participante 4:** Es que los colegios de educación especial no deberían existir.

**Participante 1:** Pero ya que existen...

**Entrevistador:** Y hablando de los colegios de educación especial, esta inclusión no creéis que puede acabar con un montón de trabajo que dan esos colegios, es decir, hay un montón de profesores -porque los colegios de educación especial normalmente suelen ser privados o que colabora con asociaciones-, si esos colegios cerrarán, hay un montón de profesores que se quedarían en la calle, hay un montón de alumnos que no van a recibir las aportaciones que necesitan...

**Participante 4:** Pero, ese tipo de profesorado que está ahora en centros de educación especial, se podría contratar en centros normales y así tienen la misma formación con integración a la sociedad normal.

**Participante 1:** Pero lo más importante no es recortar, sino que todos los niños compartan el mismo espacio.

**Participante 3:** Y, además, hay muchos profes, en plan, de centros de educación especial que no solamente cuentan con la carrera de magisterio, sino que tienen carreras tipo: terapia ocupacional, psicología... que, al final, pues tienen otras salidas que no tienen por qué ser sólo el magisterio.

**Participante 5:** Yo lo veo incluso bueno... que, al final, tendrías a gente mucho más experimentada y formada que un simple profesor -que no sería simple profesor- con dos asignaturas durante la carrera sobre atención a la diversidad, o lo que sea, o una mención. Al final, yo creo que sería ventajoso que se cerraran.

**Participante 1:** Y, también, podría beneficiar a niños con dificultades pero que normalmente estudian en colegios regulares y no reciben, a lo mejor, la atención que necesitan como las personas con autismo, a lo mejor. Si los centros estuvieran dotados de terapeutas ocupacionales, psicólogos y tal, sería beneficioso también para los niños de los centros primarios.

**Participante 2:** Sí, es que yo, por ejemplo, yo considero que debería de haber más profesionales, en general, en todos los centros, porque, o sea, no es normal que haya solo una persona en orientación de toda primaria. En primaria hay muchísimos niños, de muchísimos cursos distintos, muchísimas edades... y es objetivamente imposible abarcar a todo el mundo para ayudarles. O sea que, yo considero que debería de haber más psicólogos y orientadores en el centro.

**Entrevistador:** Entonces pensáis que no hay perjudicados si se lleva a cabo esta inclusión.

**Participante 4:** A ver, obviamente, va a haber perjudicados, porque no se contrata la misma cantidad de gente en un centro normativo de personas que ahora trabajan en un centro de educación especial, pero es que, al final, hay muchos más beneficios para las personas con necesidades especiales que perjuicios para las personas no contratadas.

**Participante 3:** Yo creo, realmente, que los perjudicados podrían ser o bien los profesores que llevan como muchos años en la educación y tienen como la mente muy cerrada de "no estos niños no pueden estar en clase porque tal..." o sea, están muy a favor de los colegios de educación especial sólo; o bien, los alumnos porque sus padres piensen que incluirlos en un aula ordinaria sea peor para ellos y que sus padres tampoco

estén conscientes de eso y también les puedan concienciar a sus hijos... en plan, decirles "no, tú no puedes ir a un colegio con niños... o sea, con otros niños que no tengan los mismos problemas que tú porque tal..." y no quererlos incluir.

**Participante 5:** Al final, los niños también pueden salir perjudicados, que es como un riesgo que hay que correr porque, ahora mismo, lo que es la educación no está preparada para esa inclusión "completa", por decirlo así. Con lo cual, los profesores no están preparados y no van a saber cómo llevar a cabo una clase en la que se cumplan los objetivos y se atiendan a todos los niños por igual. Porque, al final, unos, o sea, quieras o no, tienen más trabajo que otros y los que no tienen esas discapacidades, pueden verse perjudicados con menos atención, menos materia o lo que sea.

**Participante 1:** Emmm... Yo creo que todos los prejuicios que se pueden causar tienen una solución; que es invertir en educación, que debería ser lo más importante para los gobiernos.

**Participante 6:** Sí, yo opino lo mismo, que muchos de los problemas son por falta de recursos económicos a pueblos o ciertos ayuntamientos o lo que sea, pero, eso, que siendo la educación algo tan importante, sobre todo en la infancia que es una etapa tan importante, tan frágil, yo opino que se debería de destinar muchos más recursos económicos a la educación.

**Entrevistador:** O sea, el problema está en que no hay recursos suficientes en educación para conseguir la inclusión.

**Participante 4:** A ver, depende.

**Participante 5:** Es obvio, a ver...

**Participante 4:** También es por los recursos, pero también es por el tipo de sociedad y el tipo de mentalidad que hay ahora mismo. Pues porque... ¡ay yo que sé! Por ejemplo, ahora mismo hay personas que están en un centro de educación especial y, según la sociedad que tenemos ahora -me refiero a, en cuanto a los niños, el respeto que tienen actualmente los niños- yo sé que si ahora mismo en un aula normativa, se meten a niños de educación especial, yo que sé, por ejemplo, 15 niños de educación especial en un aula normativa, yo sé que va a haber muchos niños que, eh, marginen a otros niños y eso ya no es falta de recursos, eso es la mentalidad de las personas. Y que, yo creo que se debe de destinar también mucho más a normalizar el tema de educación especial a las personas que están en centros normativos.

**Participante 5:** Que también considero que nos tienen que concienciar también a los futuros maestros. O sea, al igual que no es normal que tengamos sólo una asignatura relacionada con lengua, no es normal que tengamos... pues no sé cuánto tenemos, la verdad, pero creo que no estamos... que es mucho más importante esa diversidad, esa problemática que tenemos con la inclusión de los alumnos que... las leyes o cositas así. Al final vamos a tratar con niños y tenemos que aprender a tratar con niños. Nos tienen que enseñar a tratar todos los problemas con los que vamos a contar. Ya no sólo concienciar a los niños, sino concienciar a los maestros y a los futuros maestros. O sea, partir de la base, que es la gente que se está formando ahora.

**Participante 4:** Claro, es que ya lo dijo un profesor; nos formamos en la carrera y luego entramos a trabajar y ya está, con ningún tipo de experiencia. Mmm, también... yo creo que también tendríamos que tener un poco también ese salto de experiencia, ir aprendiendo poco a poco... Tanto con personas normativas como, sobre todo, con personas con educación especial, porque se necesita mucha más atención, se necesita mucho más por parte de los profesores para atender a personas que tienen necesidades especiales.

**Participante 1:** Teniendo en cuenta también el desgaste emocional y físico que es cuidar... Porque la escuela no sólo enseña, sino que también cuida a personas con necesidades especiales.

**Participante 2:** Yo también creo que habría que tener en cuenta que no habría sólo que eliminar las... los colegios de educación especial, sino que, también, de nada servirá si luego van a crear aulas específicas para esas personas. Porque es una cosa que ya se hace ahora, en plan, ahora mismo si tienes déficit de atención, te meten a una clase de diversificación. Al final lo que te hacen es marginar. Que yo entiendo que es para focalizar la atención con una persona que te va a ayudar y tal... pero al final los estás separando en cuanto al grupo de las demás personas de su edad. Entonces, yo creo, que es eso, integrarlos en lo que viene siendo la clase normativa de un aula normal de un colegio de... Soria, yo que sé, ¿sabes?

**Participante 5:** Sí que es verdad. A ver, yo he trabajado en un cole, por ejemplo, en quinto de primaria, una niña llamada X iba... era de quinto C, pues esa niña iba a quinto C ciertas horas, iba a las excursiones de quinto C... pero esa niña formaba parte del programa de aula en clave, por ejemplo, y aula en clave iba a comer junto, en una mesa a parte en el comedor, en vez de estar con el resto de quintos. Que es complicado, porque es muy complicado, porque también trabajan con gente con problemas. Hay gente no te quiere comer, hay gente que es agresiva... y eso, como docente, también es muy complicado tratarlo. Por eso, yo veo que es mucho más importante el tema de recursos y de formación al docente que a los niños, porque, al final, los niños van a... imitarnos en cierta parte de lo que nosotros actuemos.

**Participante 2:** Yo también entiendo como que... tal y como está planteado, no es con una mala intención de separarlos ni de nada, sino que de tener más atención y de ayudarlos de una forma más específica, pero, yo creo, que, en general, lo que se debería hacer en todos los casos, aunque tengas un problema o no, sería... que los profesores tengan una atención más individualizada de lo que es el alumno, pues que haya un ratio de alumnos menor en las clases y que los profesores puedan... tratar a los alumnos de una forma más individualizada y seguir el ritmo de aprendizaje que ellos lleven.

**Participante 3:** Yo creo que una ayuda para ello podría ser rebajar la ratio, que, en plan, en vez de tener 25 niños en clase, tengan menos. Porque... Que haya más clases, pero, al final, eso también sería, no sé, agrandar los coles... pero, al final, si vas a meter más niños, tienes que agrandar el cole igualmente.

**Participante 4:** Es que, yo creo, que 25 niños por aula es una barbaridad de niños.

**Participante 2:** Sí...

**Participante 5:** Si, pero también hay que tener en cuenta que... vamos a lo mismo de la inversión de los recursos. Que hay que tener más coles, más aulas... Que, al final, hay una realidad en la escuela y es que tienen que ir todos los niños. Entonces, ¿que tengan 25? Vale, bajamos la ratio y el resto de niños que no están escolarizados, ¿qué hacemos con ellos? Se vuelve al tema de los recursos y el tema de que se necesita invertir muchísimo más en la educación y no se está haciendo.

## **Capacidad de Adaptación de los estudiantes del Grado de Educación Primaria**

*Raquel Rubio Hernández, Mónica Rojas Moralejo, Elsa Logedo Ahumada y Natalia Martín*

*Plaza*

Universidad de Salamanca

### **Resumen**

La investigación tiene el objetivo de ver la capacidad de adaptación que poseen los futuros maestros de educación primaria ante situaciones cambiantes. Consideramos la adaptación una pieza clave para el terreno educativo ya que actualmente hay muchos cambios y muy rápidos, y debemos estar preparados para abordar cualquier situación. Hemos hecho uso de un enfoque principalmente cuantitativo, un diseño no experimental – transversal empleando un cuestionario que recoge la motivación, empatía, accesibilidad a recursos y la tolerancia de 57 sujetos. La muestra han sido los alumnos de primer curso del grado de Maestro de Educación Primaria.

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los individuos, presentan niveles altos de accesibilidad a recursos, medios de motivación y tolerancia, y muy altos de empatía.

En conclusión, las variables independientes tienen un claro efecto en la capacidad de adaptación de los futuros maestros. Lo que deja claro que la personalidad influye en el marco educativo.

### **Abstract**

The objective of the research is to see the ability of future primary education teachers to adapt to changing situations. We consider adaptation a key piece for the educational field since there are currently many changes and very rapid; and we must be prepared to address any situation.

We have used a mainly quantitative approach, a non-experimental – transversal design using a questionnaire that collects the motivation, empathy, accessibility to resources and tolerance of 57 subjects. The sample was the first-year students of the Primary Education Teacher degree.

The results obtained show that the majority of individuals present high levels of accessibility to resources, means of motivation and tolerance, and very high levels of empathy.

Conclusion: the independent variables have a clear effect on the adaptation capacity of future teachers. Which makes it clear that personality influences the educational framework.

## **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

El estudio realizado mide distintas variables que pueden influir en la capacidad de adaptación de los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria.

Bajo nuestro punto de vista, ser resolutivo es sinónimo de ser capaz de adaptarse a distintas situaciones. Este punto es clave para ser docente por diversas razones que vamos a explicar, nos resultaron interesantes y de vital importancia haciendo que nos decantáramos por este objeto de estudio.

La primera razón es la diversidad que nos encontramos en el aula, los alumnos tienen distintos estilos de aprendizaje y el profesor debe adaptarse a un enfoque que satisfaga las necesidades de todos sus alumnos, principalmente durante la etapa de educación primaria donde la enseñanza debe estar más individualizada para conseguir mejores resultados.

Para continuar nos centramos en la influencia de las nuevas tecnologías dentro del sistema educativo. Las tecnologías están en constante transformación y cada vez están más presentes en el currículum de primaria. Un docente con alta capacidad de adaptación es capaz de integrar estas herramientas en su enseñanza sin olvidarse de los contenidos básicos. Además de crear metodologías atractivas que consigan motivar a

sus propios estudiantes.

La educación al ser una ciencia social, es imposible predecir a ciencia cierta lo que va a ocurrir en el día a día, los docentes tratan con menores que provienen de contextos totalmente distintos y no conocen de manera directa las adversidades que tienen que sobrepasar en su vida cotidiana. Para ser docente es clave manejar situaciones complejas que pueden surgir en el aula y para ello es necesario la adaptación a situaciones imprevistas o desafíos personales. Un maestro tiene que tratar estos periodos con calma para minimizar el impacto negativo que puedan tener en los estudiantes y su aprendizaje.

Una vez analizada la importancia de nuestra variable dependiente, es decir, de la capacidad de adaptación, hemos llegado a la conclusión de que este estudio es muy interesante para identificar cómo se puede ayudar a los docentes a desarrollar habilidades y condiciones esenciales para el éxito en el aula. Atendiendo a esto, las cuestiones de investigación que buscamos responder son:

- ¿Es necesario que el profesorado sea capaz de encontrar soluciones y alternativas en los distintos escenarios que pueden aparecer en un aula para ser considerado buen profesor?
- ¿La capacidad de adaptación se consigue con la formación que recibimos o dependen de factores externos individualizados?

A la hora de tratar nuestra investigación, comenzaremos con una explicación de los antecedentes que hemos encontrado, además de la información que nos han aportado para elegir las variables independientes que considerábamos más oportunas.

Seguiremos explicando la metodología que hemos empleado, e incluyendo el enfoque de la investigación; diseño de la investigación; cuestiones de la investigación, variables de estudio (VD y VI), hipótesis de investigación, instrumento de recogida de información, población y muestra, técnica de muestreo y procedimiento seguido.

Para concluir nuestro proyecto analizaremos los resultados obtenidos para comprobar si cada una de las hipótesis que expusimos al inicio, *las personas con mayor nivel de empatía tienen mayor capacidad resolutoria; las personas con mayor accesibilidad a recursos encuentran mayor cantidad de soluciones; las personas con mayor motivación son capaces de encontrar ideas creativas para solucionar los problemas; las personas que provienen de entornos cerrados tienden a un mayor rechazo a nuevas opciones de adaptación;* serán rechazadas o no.

## **2. MARCO TEÓRICO: ANTECEDENTES**

Una vez elaborada nuestra búsqueda de proyectos antecedentes para comenzar la investigación sobre nuestra variable "capacidad de adaptación de los estudiantes del grado de educación primaria" hemos sido capaces de seleccionar cuatro investigaciones previas centrándonos en los objetivos y conclusiones de cada una de ellas:

El estudio Adaptación y validación de una escala para evaluar el desarrollo de habilidades del siglo XXI en estudiantes de enseñanza secundaria realizado en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, cuyos autores son Sepulveda, Felipe; Céspedes, Paz; Ovalle, Jordán; y Garcia, Daniel, se centró en las percepciones de estudiantes de secundaria sobre las prácticas pedagógicas que promueven habilidades del siglo XXI, siendo este el objetivo principal de la investigación.

Los resultados sugieren que la escala adaptada tiene buena estructura factorial y fiabilidad, esta escala se basó en 8 dimensiones de la escala alineadas con las habilidades cross-curriculares identificadas como relevantes para el siglo XXI. Estas 8 dimensiones son las siguientes: habilidades de estudio, colaboración, comunicación, creatividad e innovación, autodirección, relaciones globales, relaciones locales y uso de tecnologías para el aprendizaje.

Como conclusión se resalta la importancia de evaluar estas habilidades en el contexto educativo, especialmente en el contexto actual de rápida transformación hacia la educación digital debido a la pandemia de COVID-19. Se proponen recomendaciones para futuras investigaciones y para la implementación de prácticas pedagógicas que fomenten las habilidades del siglo XXI, destacando la formación continua del profesorado y la integración de tecnologías digitales en el aula.

Esta investigación está claramente relacionada con nuestra variable de investigación ya que resalta la importancia de adaptarse a los nuevos contextos y las transformaciones a las que están ligadas destacando la importancia de la formación continua.

El estudio de La influencia de los estados emocionales contrapuestos y la inteligencia emocional en el ámbito académico de Federico Pulido Acosta alega que los estados emocionales tienen una mayor incidencia y repercusión en el desarrollo y la actividad de las personas que las emocionan.

Por un lado, los estados emocionales como la ansiedad, el estrés o la tristeza, pueden afectar negativamente al rendimiento dificultando la memoria, la concentración y la capacidad para resolver problemas.

Por otro lado, la inteligencia emocional, se convierte en uno de los principales predictores de la adaptación emocional y del bienestar personal. Tanto los estados emocionales como la inteligencia emocional desempeñan roles adaptativos e informativos en la relación del individuo con su entorno, influyendo en su desarrollo y participación. En conclusión, se considera que las competencias emocionales son una medida necesaria para mejorar el proceso de aprendizaje. Finalmente, en cuanto a la relación con nuestra variable, la adaptación, la etapa el género y la cultura influyen en los niveles de ansiedad, presentando puntuaciones superiores los pertenecientes a etapas más avanzadas, mujeres y cristianos.

Otro de los estudios en los que nos hemos centrado es en el eje temático número 1 del llamado "Prácticas innovadoras e inclusivas, nuevos retos y oportunidades",

titulado de manera individual "políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado" se centra en el aspecto de la adaptación en cuanto a las situaciones de interculturalidad e inclusión principalmente. Se destaca la participación de todos los miembros de la comunidad educativa siendo necesaria y fundamental para la formulación y desarrollo de todas las prácticas propuestas. La adaptación es necesaria para que todos los alumnos se desarrollen en igualdad de oportunidades. Tras el estudio los resultados muestran que hay una serie de debilidades existentes en cuanto a la accesibilidad a los recursos, formación en competencias para la educación inclusiva y aumento de la participación de la comunidad educativa en el centro.

Una de las conclusiones es que solo se actúa en el momento en el que surge la necesidad de hacerlo, una vez se encuentran en el límite. Aunque sí que es cierto que sigue presente una brecha entre la teoría y la práctica. Finalmente tiene en cuenta que hay ciertos ámbitos en los que la cobertura de dificultades y cambios es más compleja debido a esa falta de formación y accesibilidad a los recursos. Concluyendo el estudio, la combinación de todos los elementos de forma efectiva permitirá una creación de aulas de inclusión y adaptabilidad aparente.

La investigación 'Diseño e implementación de un programa coeducativo para la mejora de la convivencia y el desarrollo integral de estudiantes y sus familias en una escuela primaria' está basada en el impacto de medidas de seguridad en estudiantes de proyectos individuales, comparando así si los resultados aumentan la seguridad y control en la escuela. No solo se mira la motivación de los alumnos, la auto-percepción, sino que también se mira a la familia.

El objetivo principal de la investigación es: analizar el impacto de las medidas de seguridad en los estudiantes con Planes de Educación Individualizados, destacando el aumento en la sensación de seguridad y control en la escuela. Además, busca establecer una conexión entre la auto-percepción, la motivación estudiantil y la percepción de los adultos, así como identificar estrategias de afrontamiento asertivo y promover un ambiente escolar más inclusivo y equitativo, especialmente para estudiantes de grupos minoritarios y en situaciones socioeconómicas desfavorecidas.

Además, otros objetivos de esta investigación son: abordar el acoso escolar y promover la equidad y la inclusión, implementar un programa de intervención coeducativa,...

Este proyecto se realiza en 4 fases: implementación del programa ( se establece el programa con medidas como actividades de desarrollo emocional), recopilación de datos (se recogen datos antes y después del programa para evaluar así su impacto), análisis de los resultados ( se observa el impacto de las medidas), y finalmente conclusiones y resultados.

La conclusión principal de este proyecto es: la intervención socio-emocional, junto con un enfoque coeducativo y participativo, puede tener un impacto significativo en la seguridad y el bienestar de los estudiantes, así como en la promoción de un ambiente

escolar más inclusivo y equitativo. Se resalta la importancia de políticas y prácticas escolares que fomenten la justicia social, la diversidad y la participación de la comunidad. Además, se enfatiza la necesidad de seguir fortaleciendo las competencias del personal educativo y de involucrar activamente a los estudiantes y sus familias en el proceso educativo.

Aparte de otras conclusiones, se observó una reducción en los comportamientos negativos y un aumento en los comportamientos positivos entre los estudiantes, la participación de toda la comunidad escolar, incluyendo estudiantes, padres, maestros y personal administrativo, fue clave para el éxito del programa, se destacan áreas de mejora, como la necesidad de capacitación intercultural para el personal y la importancia de involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones y la reflexión sobre su propia identidad y papel en la comunidad escolar.

Por último, esta investigación se relaciona con nuestra variable a estudiar: 'Capacidad de adaptación de los estudiantes del grado de educación primaria' debido a que el profesor debe saber adaptarse en sus clases y en sus medios de enseñanza aplicando las actividades y el proyecto del que se está evaluando en el momento. Por ello, se destaca en la investigación la importancia del profesorado en los resultados del proyecto.

Habiendo analizado cada una de las investigaciones hemos encontrado una clara similitud en las conclusiones de cada una de ellas, el importante papel de la formación continua de los docentes. Un buen profesor que busca la innovación debe recibir a lo largo de toda carrera profesional una continua formación que le permita adaptarse a los distintos acontecimientos a los que se va a tener que afrontar, siendo muchos de ellos algo inesperado como pudo ser la pandemia provocada por el Covid-19. Sin esta capacidad resolutoria y de adaptación en muchos casos la enseñanza no podría llevarse a cabo y esta conclusión está directamente ligada con nuestra variable de investigación.

Sin embargo, también hemos encontrado distintas diferencias entre los cuatro ya que a pesar de que todos se centren de manera general en la capacidad de adaptación del profesorado, individualmente, están enfocados en ámbitos distintos puesto que el primero de ellos es el más global ya que trata sobre el siglo XXI y se centra en el nivel de la educación secundaria, el segundo de ellos se enfoca en un aspecto más personal ya que tiene en cuenta la influencia de la inteligencia emocional en la capacidad de adaptación, el tercero de los estudios, sin embargo, está enfocado en la adaptación atendiendo a la diversidad y la interculturalidad en el marco escolar y el último de ellos se basa en la adaptación e integración sobre las situaciones de acoso.

### **3. METODOLOGÍA**

En este trabajo de investigación, hemos utilizado un enfoque cuantitativo, centrado en la recolección y análisis de datos numéricos para establecer y medir la cantidad matemática y estadística de un fenómeno. Con este enfoque, pretendemos explicar y predecir hechos a partir de las relaciones causa-efecto mediante técnicas estadísticas avanzadas. Además,

nuestro objetivo es cuantificar variables específicas y obtener datos que puedan medirse y compararse objetivamente y, obtener muestras representativas para que los resultados puedan aplicarse a una población más amplia, no existe control sobre la variable independiente ni sobre las variables extrañas.

En este diseño, los grupos están predeterminados por las características de la muestra y se ha recogido información transversal aplicando un cuestionario en el momento.

Por otro lado, el diseño de esta investigación es un diseño no experimental transversal, en el que no se manipula ninguna de las variables.

La población está formada por los estudiantes de Grado de Educación Primaria. En cambio, la muestra está formada solamente por 57 alumnos, los cuales realizan el cuestionario. Por lo tanto, podemos concluir que la técnica de muestreo es no probabilístico, y además, por conveniencia.

En esta investigación se quiere comprobar la capacidad de adaptación, siendo la variable dependiente, de los alumnos que estudian educación primaria para su futuro laboral.

Para ello, se evalúa la influencia del nivel de empatía, su motivación en clase, la accesibilidad a recursos y el nivel de tolerancia a cambios inesperados a la variable dependiente (capacidad de adaptación), formando estas las variables independientes. Para valorar estas variables, en el cuestionario se ofrecen como respuestas estos niveles: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto.

En cuanto a las hipótesis de la investigación, se quiere conocer si las personas con mayor nivel de empatía tienen una mayor capacidad resolutoria, si las personas con mayor motivación son capaces de encontrar ideas creativas para solucionar problemas, si las personas con mayor accesibilidad a recursos encuentran mayor cantidad de soluciones y, por último, si las personas que provienen de entornos cerrados tienden a un mayor rechazo a nuevas opciones de adaptación.

Para el desarrollo de esta investigación, hemos seguido los siguientes pasos:

Primero, hemos elegido el planteamiento del problema, es decir, la variable criterio y las variables predictoras. Después de haber elegido el tema, se establece el enfoque de investigación, en este caso cuantitativo.

El siguiente paso es la revisión bibliográfica, es decir, elaborar los antecedentes, debido a que toda investigación debe estar fundamentada y partir de lo ya elaborado. En nuestro caso, la investigación parte de cuatro investigaciones previas sobre el tema.

A continuación, hay que determinar las cuestiones de la investigación, es decir, se plantea el alcance y los objetivos, de manera clara y precisa. Por ello, después se plantean los objetivos y las hipótesis. Los objetivos se realizan para operativizar las cuestiones de la investigación y siempre haciendo referencia al diseño, variables, instrumentos y muestra, y además, la hipótesis para relacionar dos variables y operativizar las cuestiones.

Además, realizamos el diseño y la metodología para la investigación, es decir, se realizó el cuestionario a los estudiantes del Grado de Educación Primaria. Por lo que el diseño, en nuestro caso no experimental, y la población ya estaba determinada. Después, la recogida de datos para poder analizarlos.

Para finalizar, se realizan los análisis de datos con los resultados, la comprobación de las hipótesis planteadas al principio de la investigación mediante un programa de análisis de datos (JASP). Estableciendo así la interpretación y las conclusiones.

#### 4. RESULTADOS

##### ***Descriptivos de las variables independientes y la variables dependiente***

###### VARIABLE DEPENDIENTE

La variable dependiente de nuestro estudio es la capacidad de adaptación, una variable cuantitativa.

###### **Tabla 1.**

###### *Capacidad de adaptación*

<b>ADAPTACIÓN</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>
	-0.708	0.770	5.939	35.368	36.000

Interpretación de los datos:

Obtener una asimetría negativa significa que los datos recogidos son valores altos. En cuanto a la curtosis, el dato obtenido *0.770* nos informa de que la curtosis es leptocúrtica ya que el valor es mayor que cero.

Al tratarse de un descriptivo de posición, siendo la media muestral 35.368, consideramos que el valor obtenido de la desviación típica nos indica que los valores están concentrados y no muy alejados de la media.

En relación con la mediana, el valor que separa la mitad superior de los datos de la mitad inferior cuando los datos están ordenados. En nuestro caso, con una mediana de 36, significa que la mitad de las personas en tu muestra tienen un valor menor o igual a 36, y la otra mitad tiene un valor mayor o igual a 36.

También hemos obtenido el valor máximo y mínimo. En el caso del mínimo hemos obtenido el valor 19, es decir, Este es el valor más pequeño en el conjunto de datos, indica que no hay ningún valor menor que 19 en el conjunto de datos. Por otra parte, el máximo obtenido es 47, es decir, este es el valor más grande en el conjunto de datos. Indica que no hay ningún valor mayor que 47 en el conjunto de datos.

VARIABLES INDEPENDIENTES

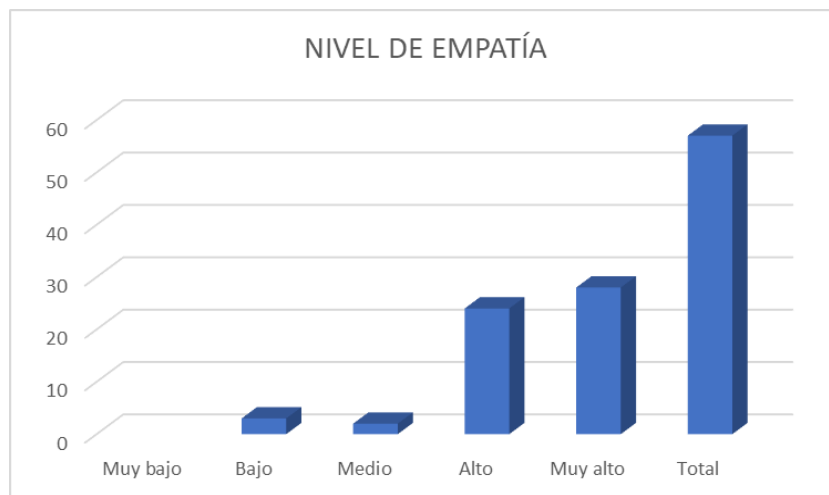
**Tabla 2.**

*Nivel de empatía*

EMPATÍA	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0	0%	0%
Bajo	3	5,26%	5,26%
Medio	2	3,51%	8,77%
Alto	24	42,1%	50,88%
Muy alto	28	49,12%	100%
Total	57	100%	

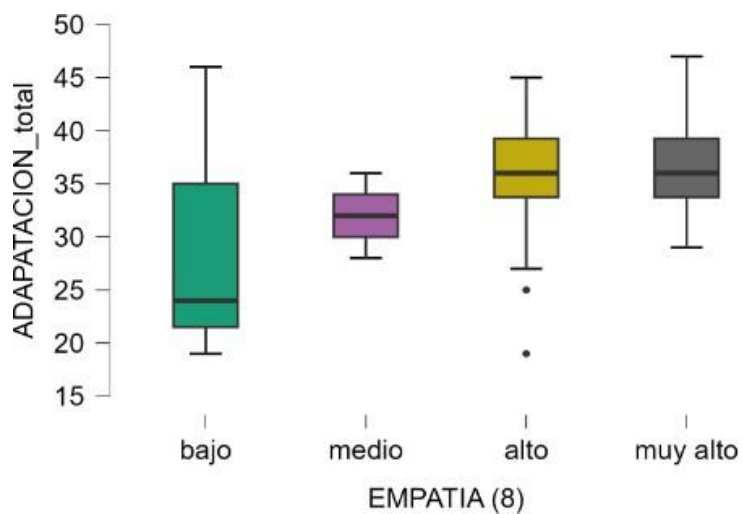
**Figura 1.**

*Nivel de empatía*



**Figura 2.**

*Relación nivel de empatía con la adaptación*



A la hora de analizar los datos descriptivos de las variables de nuestro trabajo hemos

obtenido distintos resultados que vamos a analizar. En este caso nos vamos a centrar en el análisis de la variable independiente *empatía*.

Comenzamos calculando la mediana. Para calcularla, necesitamos conocer la frecuencia acumulada y el porcentaje acumulado. La mediana nos aporta el valor central, que deja por debajo de sí al 50% de los sujetos. No tiene sentido calcular la mediana en variables cualitativas pero en nuestro caso al ser una variable ordinal si es posible. Equivale al percentil 50 (P50), decil 5 (D5 ) o cuartil 2 (Q2 ) La mediana es única, sólo puede existir una mediana.

El resultado que obtenemos es 4, es decir, que observando los datos de la frecuencia acumulada y el porcentaje acumulado, el resultado de la mediana sería **alto**.

Para continuar, vamos a calcular la moda, la tendencia actual. En el caso de la empatía el resultado que obtenemos ocupa el 5º lugar, es decir, que la moda es tener un nivel de empatía **muy alto**.

Por último, hacemos hincapié en la media. En este caso no se puede calcular el valor de la media porque como hemos especificado al inicio, nuestra variable es ordinal y esta no admite el cálculo de su media.

Siguiendo con el cálculo de los descriptivos principales, al igual que ocurre con la media, no podemos conocer el valor de la varianza, desviación, asimetría y curtosis así como el coeficiente de variación porque estamos frente a una variable ordinal y no una variable cuantitativa.

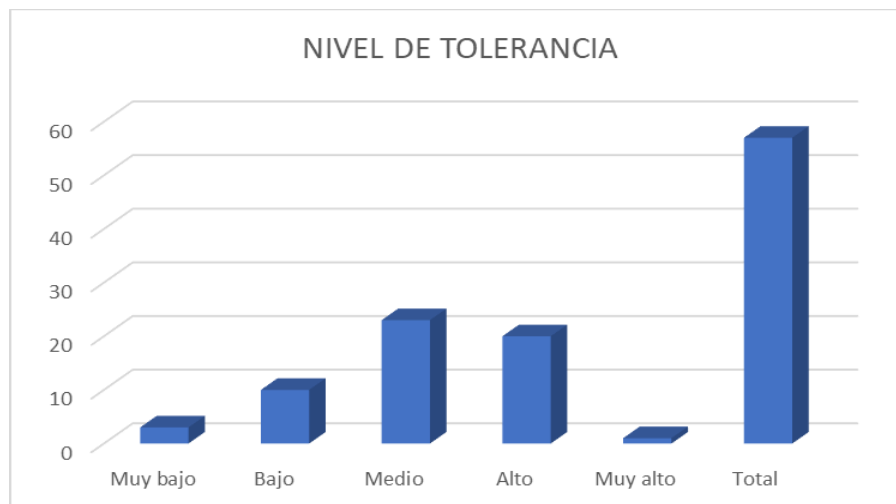
**Tabla 3.**

*Nivel de tolerancia*

<b>TOLERANCIA</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Muy bajo	3	5.26%	5.26%
Bajo	10	17.54%	22.81%
Medio	23	40.35%	63.16%
Alto	20	35.09%	98.25%
Muy alto	1	1.75%	100%
Total	57	100%	

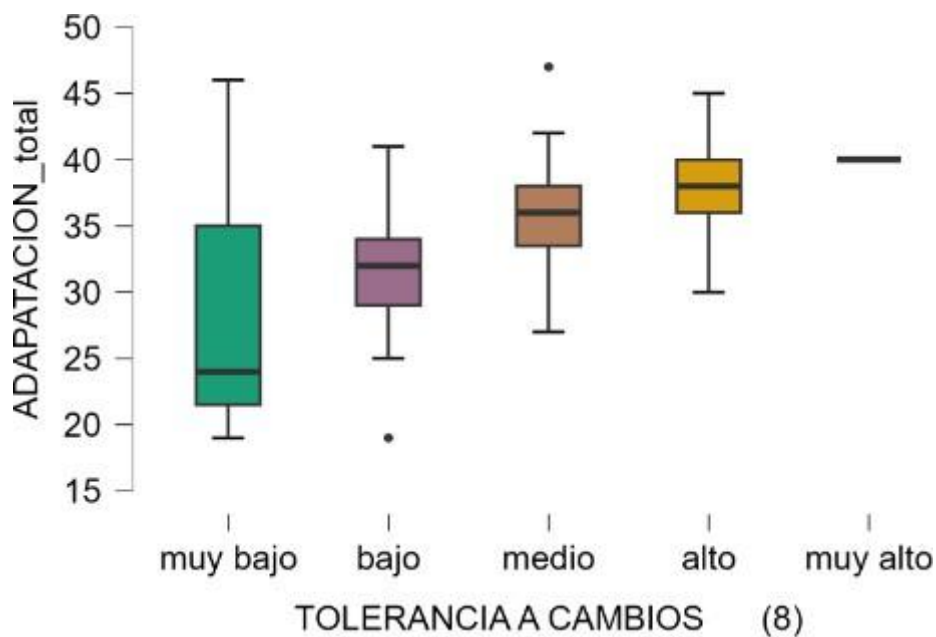
**Figura 3.**

*Nivel de tolerancia*



**Figura 4.**

*Relación nivel de tolerancia con la adaptación*



A la hora de analizar los datos descriptivos de las variables de nuestro trabajo hemos obtenido distintos resultados que vamos a analizar. En este caso nos vamos a centrar en el análisis de la variable independiente *tolerancia*.

Comenzamos calculando la mediana. Para calcularla, necesitamos conocer la frecuencia acumulada y el porcentaje acumulado. La mediana nos aporta el valor central, que deja por debajo de sí al 50% de los sujetos. No tiene sentido calcular la mediana en variables cualitativas pero en nuestro caso al ser una variable ordinal si es posible. Equivale al percentil 50 (P50), decil 5 (D5) ó cuartil 2 (Q2) La mediana es única, sólo puede existir una mediana.

El resultado que obtenemos es 3, es decir, que observando los datos de la frecuencia

acumulada y el porcentaje acumulado, el resultado sería **medio**.

Para continuar, vamos a calcular la moda, la tendencia actual. En el caso de la tolerancia, el resultado que obtenemos ocupa el 3º lugar, es decir, que la moda es tener un nivel de tolerancia **medio**.

Por último, hacemos hincapié en la media. En este caso no se puede calcular el valor de la media porque como hemos especificado al inicio, nuestra variable es ordinal y esta no admite el cálculo de su media.

Siguiendo con el cálculo de los descriptivos principales, al igual que ocurre con la media, no podemos conocer el valor de la varianza, desviación, asimetría y curtosis así como el coeficiente de variación porque estamos frente a una variable ordinal y no una variable cuantitativa.

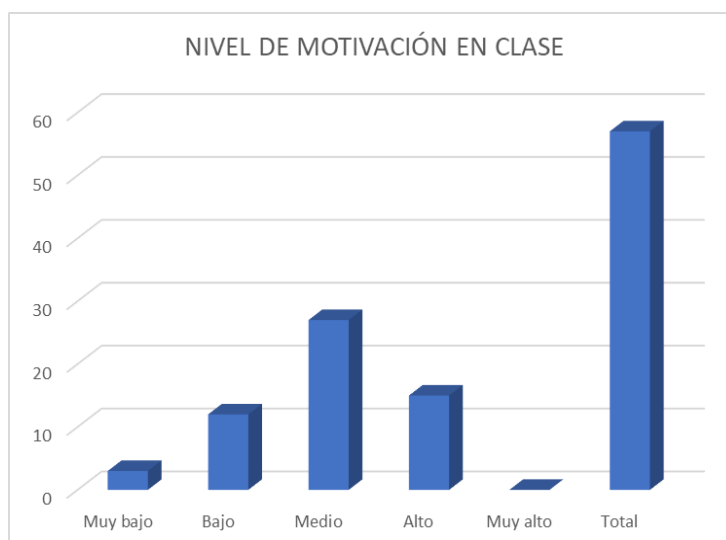
**Tabla 4.**

*Motivación en clase*

MOTIVACIÓN EN CLASE	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	3	5.26%	5.26%
Bajo	12	21.05%	26.32%
Medio	27	47.36%	73.78%
Alto	15	26.31%	100%
Muy alto	0	0%	100%
Total	57	100%	

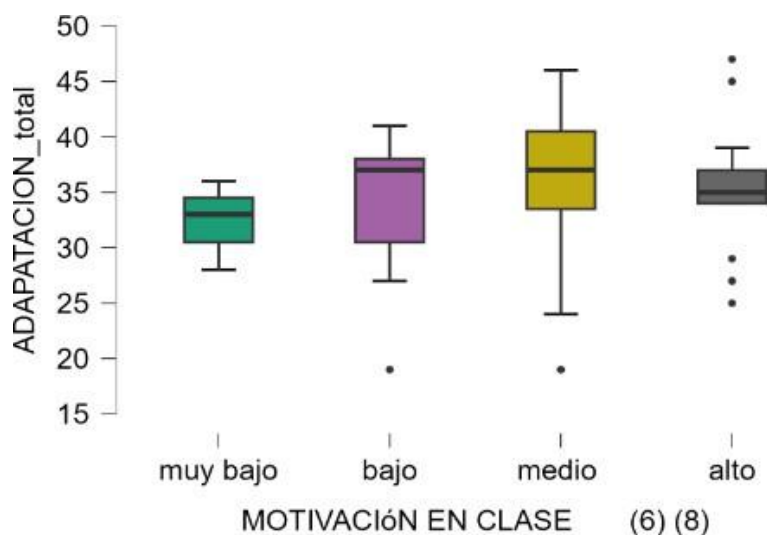
**Figura 5.**

*Nivel de motivación en clase*



**Figura 6.**

*Relación nivel de motivación en clase con la adaptación*



A la hora de analizar los datos descriptivos de las variables de nuestro trabajo hemos obtenido distintos resultados que vamos a analizar. En este caso nos vamos a centrar en el análisis de la variable independiente *motivación en clase*.

La mediana nos aporta el valor central, que deja por debajo de sí al 50% de los sujetos. No tiene sentido calcular la mediana en variables cualitativas pero en nuestro caso al ser una variable ordinal si es posible. Equivale al percentil 50 (P50), decil 5 (D5 ) ó cuartil 2 (Q2 ) La mediana es única, sólo puede existir una mediana.

El resultado que obtenemos es 3, es decir, que observando los datos de la frecuencia acumulada y el porcentaje acumulado, el resultado de la mediana sería **medio**.

Para continuar, vamos a calcular la moda. En el caso de la motivación en clase, el resultado que obtenemos es el 3º lugar, es decir, la moda es tener un nivel de motivación en clase **medio**.

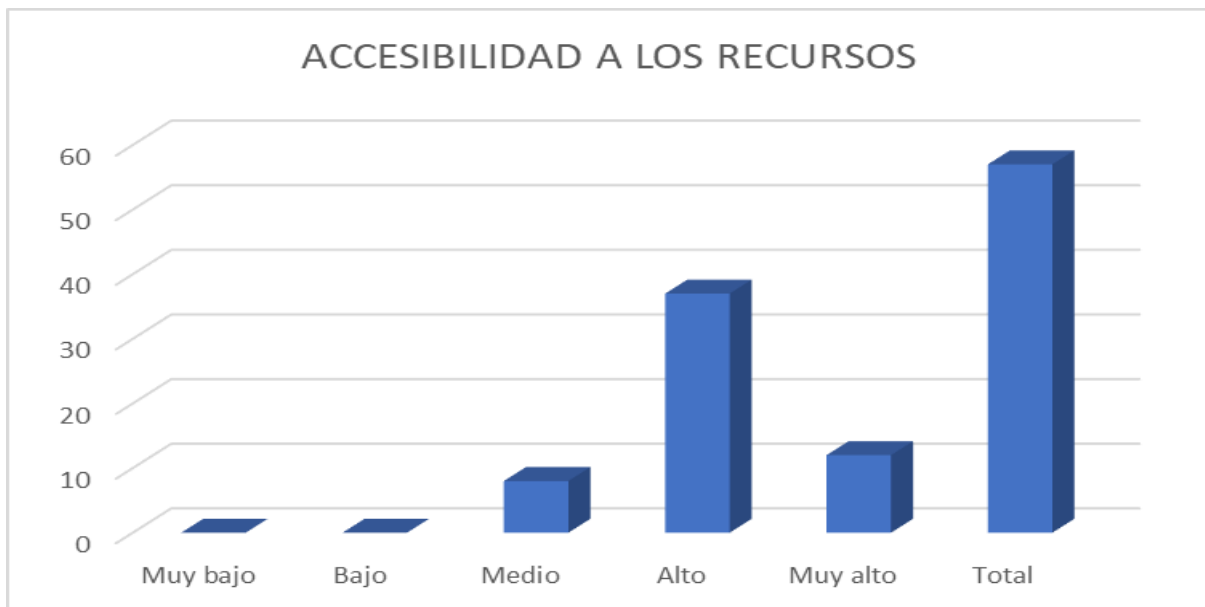
Por último, hacemos hincapié en la media. En este caso no se puede calcular el valor de la media porque como hemos especificado al inicio, nuestra variable es ordinal y esta no admite el cálculo de su media.

Siguiendo con el cálculo de los descriptivos principales, al igual que ocurre con la media, no podemos conocer el valor de la varianza, desviación, asimetría y curtosis así como el coeficiente de variación porque estamos frente a una variable ordinal y no una variable cuantitativa.

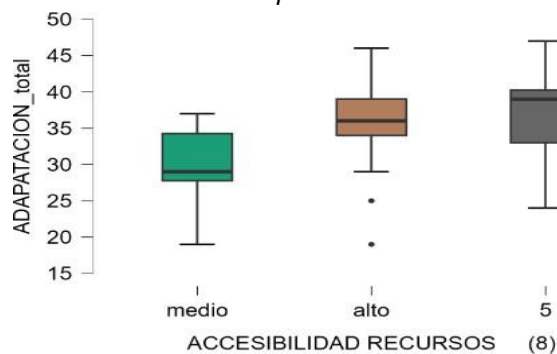
**Tabla 5.**  
*Accesibilidad a los recursos*

ACCESIBILIDAD RECURSOS	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0	0%	0%
Bajo	0	0%	0%
Medio	8	14,04%	14,04%
Alto	37	64,91%	78,95%
Muy alto	12	21,05%	100%
Total	57	100%	

**Figura 7.**  
Accesibilidad a los recursos



**Figura 8.**  
*Relación accesibilidad a recursos con la adaptación*



A la hora de analizar los datos descriptivos de las variables de nuestro trabajo hemos obtenido distintos resultados que vamos a analizar. En este caso nos vamos a centrar en el análisis de la variable independiente accesibilidad a recursos.

Comenzamos calculando la mediana. Para calcularla, necesitamos conocer la frecuencia acumulada y el porcentaje acumulado. La mediana nos aporta el valor central, que deja por debajo de sí al 50% de los sujetos. No tiene sentido calcular la mediana en variables cualitativas pero en nuestro caso al ser ordinal. Equivale al percentil 50 (P50), decil 5 (D5) o cuartil 2 (Q2). La mediana es única, sólo puede existir una mediana.

El resultado que obtenemos es 4, es decir, que observando los datos de la frecuencia acumulada y el porcentaje acumulado, el resultado de la mediana sería **alto**.

Para continuar, vamos a calcular la moda, la tendencia actual. En el caso de la empatía el resultado que obtenemos ocupa el 4º lugar, es decir, que la moda es tener una facilidad de acceso a los recursos **alta**.

Por último, hacemos hincapié en la media. En este caso no se puede calcular el valor de la media porque como hemos especificado al inicio, nuestra variable es ordinal y esta no admite el cálculo de su media.

Siguiendo con el cálculo de los descriptivos principales, al igual que ocurre con la media, no podemos conocer el valor de la varianza, desviación, asimetría y curtosis así como el coeficiente de variación porque estamos frente a una variable ordinal y no una variable cuantitativa.

### ***Correlaciones entre las variables independientes***

A continuación, calcularemos e interpretaremos el coeficiente de correlación de cada una de las variables independientes.

- Nivel de empatía y nivel de tolerancia a cambios

Al comparar dos variables ordinales debemos calcular el coeficiente de Spearman. El valor obtenido es 0.244, a la hora de interpretarlo consideramos que existe una relación directa entre ambas variables con un nivel de intensidad medio. En conclusión, cuanto mayor es el nivel de empatía mayor será el nivel de tolerancia a cambios.

- Nivel de empatía y accesibilidad a recursos

Al comparar dos variables ordinales debemos calcular el coeficiente de Spearman. El valor obtenido es 0.166, a la hora de interpretarlo consideramos que existe una relación positiva con un nivel de intensidad medio bajo.

- Nivel de empatía y motivación en clase

Al comparar dos variables ordinales debemos calcular el coeficiente de Spearman. El valor obtenido es 0.127, a la hora de interpretarlo consideramos que existe una relación positiva con un nivel de intensidad medio bajo.

- Motivación en clase y nivel de tolerancia

Al comparar dos variables ordinales debemos calcular el coeficiente de Spearman. El valor obtenido es -0.188, a la hora de interpretarlo consideramos que existe una relación inversa con una intensidad media baja.

- Motivación en clase y accesibilidad a recursos

Al comparar dos variables ordinales debemos calcular el coeficiente de Spearman. El

valor obtenido es 0.172, a la hora de interpretarlo consideramos que existe una relación positiva con un nivel de intensidad medio bajo.

- Accesibilidad a recursos y nivel de tolerancia

Al comparar dos variables ordinales debemos calcular el coeficiente de Spearman. El valor obtenido es 0.295, a la hora de interpretarlo consideramos que existe una relación positiva con un nivel de intensidad medio.

### **Contrastes de hipótesis**

#### Caso 1

Hipótesis: *las personas con mayor nivel de empatía tienen mayor capacidad resolutive.*

Para poder saber si la hipótesis es cierta o falsa, debemos utilizar, según corresponda, una prueba paramétrica o no paramétrica. Para ello, realizamos un análisis de los 3 supuestos previos, y en el caso de que alguno de ellos no se cumpla, no podremos llevar a cabo una prueba paramétrica ya que ello supone que los tres supuestos se cumplan.

La primera impresión es que a nivel muestral parece que hay relación entre las variables y que aquellos con mayor nivel de empatía, tienen mayor capacidad resolutive.

El primer paso realizado ha sido ver si el primero de los supuestos se cumplía, es decir, si el número de sujetos era mínimo de 30 en cada grupo y, al no cumplirse, no nos ha sido necesario calcular la normalidad mediante la prueba de Shapiro, ni la homocedasticidad mediante la denominada prueba de Levene.

Una vez obtenido esto, concluimos que la prueba paramétrica no se puede llevar a cabo. Entonces, pasamos directamente a la realización de la prueba no paramétrica denominada prueba H, en la que se proponen dos hipótesis para la medición de las medianas:

- H0 (hipótesis nula): medianas iguales, ya que la hipótesis nula siempre expone igualdad. Y por lo tanto  $P \geq 0,05$ .
- H1 (hipótesis alternativa): medianas desiguales, ya que la hipótesis alternativa expone oposición o contrariedad a la nula (desigualdad). Y por lo tanto  $P < 0,05$ .

Tras realizar la Prueba H, obtenemos que P es 0,551 por lo tanto  $P > 0,05$ . Concluimos entonces con que la hipótesis nula **no se rechaza**, lo que quiere decir que, las medianas son iguales y que por lo tanto, no existen diferencias.

Al final del proceso, y haber extraído las conclusiones podemos afirmar que la hipótesis es falsa, es decir, el nivel de empatía no influye en la capacidad de adaptación.

#### Caso 2

Hipótesis: *Las personas con mayor motivación son capaces de encontrar ideas creativas para solucionar los problemas*

Para poder saber si la hipótesis es cierta o falsa, debemos utilizar, según corresponda,

una prueba paramétrica o no paramétrica. Para ello, realizamos un análisis de los 3 supuestos previos, y en el caso de que alguno de ellos no se cumpla, no podremos llevar a cabo una prueba paramétrica ya que ello supone que los tres supuestos se cumplan.

Las variables implicadas son la motivación como variable independiente y la capacidad de adaptación como variable independiente.

La primera impresión es, que a nivel muestral, podemos decir que si existen diferencias en sus medias: 32.333, 34.083, 36.333, 35.267 por lo que sí influye la motivación en clase en el nivel de adaptación del profesorado.

El primer paso realizado ha sido ver si el primero de los supuestos se cumplía, es decir, si el número de sujetos era mínimo de 30 en cada grupo y al no cumplirse, no nos ha sido necesario calcular la normalidad mediante la prueba de Shapiro, ni la homocedasticidad mediante la denominada prueba de Levene.

Una vez obtenido esto, concluimos que la prueba paramétrica no se puede llevar a cabo. Entonces, pasamos directamente a la realización de la prueba no paramétrica, denominada prueba H de Kruskal-Wallis, en la que se proponen dos hipótesis para la medición de las medianas:

- H0 (hipótesis nula): medianas iguales, ya que la hipótesis nula siempre expone igualdad. Y por lo tanto  $P \geq 0,05$ .
- H1 (hipótesis alternativa): medianas desiguales, ya que la hipótesis alternativa expone oposición o contrariedad a la nula (desigualdad). Y por lo tanto  $P < 0,05$ .

Tras realizar la Prueba H obtenemos que P es 0,308 por lo tanto  $P > 0,05$ .

Concluimos entonces con que la hipótesis nula **no** es **rechazada**, lo que quiere decir que las medianas son iguales y que por lo tanto, no existen diferencias.

Al final del proceso, y haber extraído las conclusiones podemos afirmar que la hipótesis es falsa.

### Caso 3

Hipótesis: *las personas con mayor accesibilidad a recursos encuentran mayor cantidad de soluciones*

Para poder saber si la hipótesis es cierta o falsa, debemos utilizar, según corresponda, una prueba paramétrica o no paramétrica. Para ello realizamos un análisis de los 3 supuestos previos, y en el caso de que alguno de ellos no se cumpla, no podremos llevar a cabo una prueba paramétrica ya que ello supone que los tres supuestos se cumplan.

La primera impresión es que, a nivel muestral, parece que hay relación entre las variables y que aquellos con mayor accesibilidad a los recursos, encuentran mayor cantidad de soluciones.

Las variables implicadas son la accesibilidad a los recursos como variable independiente

y la capacidad de adaptación como variable independiente.

El primer paso realizado ha sido ver si el primero de los supuestos se cumplía, es decir, si el número de sujetos era mínimo de 30 en cada grupo y al no cumplirse no nos ha sido necesario calcular la normalidad mediante la prueba de Shapiro, ni la homocedasticidad mediante la denominada prueba de Levene.

Una vez obtenido esto, concluimos que la prueba paramétrica no se puede llevar a cabo entonces pasamos directamente a la realización de la prueba no paramétrica, denominada prueba H en la que se proponen dos hipótesis para la medición de las medianas:

- H0 (hipótesis nula): medianas iguales, ya que la hipótesis nula siempre expone igualdad. Y por lo tanto  $P \geq 0,05$ .
- H1 (hipótesis alternativa): medianas desiguales, ya que la hipótesis alternativa expone oposición o contrariedad a la nula (desigualdad). Y por lo tanto  $P < 0,05$ .

Tras realizar la Prueba H obtenemos que P es 0,014 por lo tanto  $P < 0,05$ .

Concluimos entonces con que la hipótesis nula es **rechazada** lo que quiere decir que las medianas son desiguales y que por lo tanto, existen diferencias.

Al final del proceso, y haber extraído las conclusiones podemos afirmar que la hipótesis es verdadera, es decir, las personas con mayor accesibilidad a recursos tienen mayor nivel de adaptación.

#### Caso 4

*Hipótesis: las personas que provienen de entornos cerrados tienden a un mayor rechazo a nuevas opciones de adaptación*

Para poder saber si la hipótesis es cierta o falsa, debemos utilizar, según corresponda, una prueba paramétrica o no paramétrica. Para ello realizamos un análisis de los 3 supuestos previos, y en el caso de que alguno de ellos no se cumpla, no podremos llevar a cabo una prueba paramétrica ya que ello supone que los tres supuestos se cumplan.

La primera impresión es que, a nivel muestral, parece que hay relación entre las variables y que aquellos con mayor nivel de tolerancia, aceptan nuevas opciones de adaptación.

Las variables implicadas son la tolerancia como variable independiente y la capacidad de adaptación como variable dependiente.

El primer paso realizado ha sido ver si el primero de los supuestos se cumplía, es decir, si el número de sujetos era mínimo de 30 en cada grupo y al no cumplirse no nos ha sido necesario calcular la normalidad mediante la prueba de Shapiro, ni la homocedasticidad mediante la denominada prueba de Levene.

Una vez obtenido esto, concluimos que la prueba paramétrica no se puede llevar a cabo entonces pasamos directamente a la realización de la prueba no paramétrica,

denominada prueba H, en la que se proponen dos hipótesis para la medición de las medianas:

- H0 (hipótesis nula): medianas iguales, ya que la hipótesis nula siempre expone igualdad. Y por lo tanto  $P \geq 0,05$ .
- H1 (hipótesis alternativa): medianas desiguales, ya que la hipótesis alternativa expone oposición o contrariedad a la nula (desigualdad). Y por lo tanto  $P < 0,05$ .

Tras realizar la Prueba H obtenemos que P es 0,006 por lo tanto  $P < 0,05$ .

Concluimos entonces con que la hipótesis nula es **rechazada**, lo que quiere decir que las medianas no son iguales y que por lo tanto existen diferencias.

Al final del proceso, y haber extraído las conclusiones podemos afirmar que la hipótesis es cierta, es decir, el nivel de tolerancia del entorno influye en la capacidad de adaptación y que aquellos que provienen de entornos más cerrados, presentan un mayor rechazo ante situaciones cambiantes.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras haber realizado el análisis de las hipótesis en función del cumplimiento o no de los supuestos previos, hemos llegado a diversas conclusiones que nos han permitido saber si nuestro trabajo de investigación ha resuelto las cuestiones de investigación previamente planteadas.

Las cuestiones de investigación planteadas fueron las siguientes:

- ¿Es necesario que el profesorado sea capaz de encontrar soluciones y alternativas en los distintos escenarios que pueden parecer en un aula para ser considerado buen profesor?
- ¿La capacidad de adaptación se consigue con la formación que recibimos o dependen de factores externos individualizados?

En base a los resultados obtenidos, seguimos manteniendo nuestra postura, es decir, seguimos considerando que la capacidad de adaptación es necesaria en el terreno educativo debido a que los cambios acontecen de manera muy rápida y se ven reflejados en las aulas, aulas de las que seremos figuras principales dentro de un tiempo. Sin embargo, al analizar las correlaciones entre las diferentes variables no hemos obtenido los datos que esperábamos. A pesar de que sí que existe relación entre las variables de la investigación, ya sea de manera directa o inversa, la intensidad obtenida difiere con lo que pensábamos al comienzo de la investigación, debido a que esta es más leve de lo que esperábamos.

Sobre las cuestiones planteadas en el marco teórico, y en base a nuestro punto de vista subjetivo, consideramos y nos mantenemos firmes en que es realmente necesario en las aulas que un maestro sea capaz de encontrar soluciones a los problemas mediante diferentes alternativas a las situaciones cambiantes.

Es cierto que es muy complicada una adaptación totalmente inmediata y eficaz, además, factores como la formación que dispongamos, afectan y nos dan mayor margen de actuación. Aun así teniendo en cuenta nuestro estudio, consideramos que los factores personales hacen que como maestros, seamos más abiertos y receptivos de cara a cambios inesperados y repentinos.

Con el desarrollo de esta investigación nos ha sido posible ver que todo influye en nuestra variable, la capacidad de adaptación y no solo cosas como la formación que recibimos a lo largo de nuestra educación, que también es de vital importancia.

Cosas como la personalidad, nuestros rasgos y carácter también influyen en el desarrollo de la actividad educativa. Por lo tanto como maestros debemos tener en cuenta que trabajamos con personas y que nuestro papel dentro de las aulas es el de referente y muchas veces modelo a seguir; lo que hagamos o dejemos de hacer tiene una repercusión muy grande y la manera de comportarnos, se verá reflejada en el centro por lo que debemos aprender a ser corresponsables, respetuosos, receptivos y tolerantes.

## **6. REFERENCIAS**

Docal, J. C. (2017). *Diseño e implementación de un programa coeducativo para la mejora de la convivencia y el desarrollo integral de estudiantes y sus familias en una escuela de primaria* (Doctoral dissertation, Universidad de de Vigo).

Hernández Ramos, J.P (2019) *Tema 08: Análisis inferencial de datos*. Apuntes no publicados, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Castilla y León.

Pulido Acosta, F. (2018). *Influencia de los estados emocionales contrapuestos y la inteligencia emocional en el ámbito académico: el contexto educativo pluricultural de Ceuta*.

Rodríguez Martín, A. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*.

Sepulveda, F., Cárdenas, P. C., Ovalle, J., & García, D. (2023). *Adaptación y validación de una escala para evaluar el desarrollo de habilidades del siglo XXI en estudiantes de enseñanza secundaria*. Dialnet.

# **El impacto del apoyo afectivo familiar en el rendimiento académico durante la etapa secundaria**

*Carla Salgado, Patricia Forteza, Candela Fernández e Irene Rivas.*

Universidad de Salamanca

## **RESUMEN**

Este estudio pretende investigar cómo el apoyo afectivo de los padres influye en el rendimiento académico durante la etapa de secundaria, centrándose en la percepción de apoyo familiar durante este período. Su objetivo es analizar el apoyo académico parental que reciben alumnos de educación básica secundaria, con la finalidad de determinar si existen diferencias entre el apoyo que reciben alumnos con buen rendimiento académico y aquellos con bajo rendimiento.

En la investigación, se utilizó una metodología descriptiva sobre una muestra de 37 estudiantes universitarios, matriculados en primero de Pedagogía. Para la recolección de datos, se aplicó una escala tipo Likert compuesta por 16 ítems, buscando medir el nivel de percepción de los estudiantes respecto al apoyo brindado por los padres en aspectos como acompañamiento en la realización de tareas, la fijación de normas, la motivación y el interés hacia las situaciones propias del entorno.

Yuxtapuesto a ello, la mayoría de los estudiantes con buen rendimiento percibe como fundamental, para los logros obtenidos, el apoyo paternal recibido. El estudio permite concluir que el apoyo académico familiar en cabeza de los padres influye de forma positiva y directa en el rendimiento de estudiantes de educación básica secundaria.

**Palabras clave:** apoyo parental, rendimiento académico, secundaria, socialización, influencia familiar.

## **ABSTRACT**

This study aims to investigate how parental affective support influences academic performance during the secondary school stage, focusing on the perception of family support during this period. Its objective is to analyze the parental academic support received by students in basic secondary education, with the purpose of determining if there are differences between the support received by students with good academic performance and those with low performance.

The research used a descriptive methodology on a sample of 37 university students enrolled in the first year of Pedagogy. For data collection, a Likert-type scale composed of 16 items was applied, seeking to measure the level of perception of students regarding the support provided by parents in aspects such as accompaniment in the performance of tasks, the setting of standards, motivation and interest in the situations of the environment.

Juxtaposed to this, most of the students with good performance perceive the parental support received as fundamental for their achievements. The study allows us to conclude that family academic support from parents has a positive and direct influence on the performance of students in basic secondary education.

**Keywords:** Parental support, academic performance, secondary school, socialization, family influence.

## 1. INTRODUCCIÓN

La etapa de la educación secundaria es una de las más esenciales en la formación académica de los alumnos, debido a que en ella se fortalecen conocimientos importantes que influyen directamente en el futuro académico y laboral. En este procedimiento, el apoyo emocional y académico de los progenitores juega un rol crucial, dado que la interacción familiar puede tener un impacto notable en la motivación, el desempeño y el bienestar emocional de los jóvenes. Este análisis se centra en analizar cómo el apoyo afectivo parental impacta en el rendimiento académico durante la etapa secundaria, específicamente desde la perspectiva que tienen los estudiantes respecto a la presencia de sus progenitores.

Mediante la metodología descriptiva, el objetivo es entender las diferencias entre los alumnos que reciben o no apoyo con un rendimiento académico inferior o superior. Esto permite detectar patrones y elementos que puedan favorecer una mejora en el rendimiento escolar.

El rendimiento académico sigue siendo el indicador y estandarte por excelencia del éxito escolar en la Educación Secundaria, así como una de las prioridades más necesarias en el ámbito educativo, como reflejan los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en cada una de sus aplicaciones y ediciones. Se trata de un constructo complejo, multidimensional y multideterminado cuyo estudio no está exento de dificultades (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013), puesto que son diversas las variables que se han utilizado como señaladores del rendimiento académico. Ejemplo de ello son las tasas de absentismo y abandono escolar, la implicación que tiene el alumnado en la escuela, la satisfacción escolar o las calificaciones, entre otros.

Las puntuaciones medias de los alumnos son uno de los aspectos más estudiados en relación con el rendimiento académico. Sin embargo, analizar y establecer cuáles son los factores que promueven el desempeño académico sigue siendo una necesidad imperante en la comunidad científica y educativa actual.

El presente estudio contempla el apoyo afectivo percibido como una posible variable predictora del rendimiento académico. Es obvio, puesto que el apoyo social desempeña un papel crucial en el bienestar, la salud mental y la adaptación psicosocial, incluido el ajuste escolar, de las personas a lo largo de todo su ciclo vital (Zeidner, Matthews, y Roberts, 2012).

El apoyo social es un constructo complejo que puede comprenderse como uno de tantos recursos y facetas y funciones que aportan la red social a los individuos (Lin, 1986). En este sentido, Cauce y Srebnik (1990) identifican la familia, el profesorado y los compañeros como las tres principales fuentes de desarrollo durante la infancia y adolescencia.

Nuestra investigación se centra en el apoyo parental. Durante mucho tiempo se ha creído que las familias son las únicas responsables de cubrir necesidades biológicas, emocionales y de educación valorativa de sus hijos, mientras que la escuela era orientada a las necesidades académicas e intelectuales. Sin embargo, se concluye con el paso de los años que no se pueden separar las habilidades de formación de la familia y la sociedad, ya que ambas son cruciales para el crecimiento integral del alumno.

En relación a los resultados de aprendizaje se distinguen tres variables sociodemográficas que analizaremos también para ver si afectan en el éxito escolar las cuales se señalan a continuación.

El nivel socioeconómico se refiere a la posición relativa de una persona o familia en la estructura social y económica de la sociedad. Este indicador tiene en cuenta factores como ingresos, nivel educativo, ocupación y otras características económicas y sociales. A menudo se utiliza para comprender las disparidades económicas entre diferentes grupos de personas. Puede influir en el acceso a recursos y oportunidades, así como en el estilo de vida y las condiciones de vida.

La estructura familiar se refiere a la composición y organización de una familia, incluyendo la relación y distribución de roles entre sus miembros. Factores como la presencia de padres, número de hijos, relaciones familiares y la presencia de otros parientes pueden influir en la estructura familiar. Puede tener un impacto significativo en el desarrollo emocional y social de los individuos. Los estudios demográficos a menudo analizan cómo la estructura familiar puede afectar a la crianza de los hijos, el apoyo emocional y las dinámicas familiares en general.

Rendimiento académico medido conforme a la nota de acceso a la universidad, esta puntuación se calcula a partir de los resultados obtenidos en exámenes específicos o pruebas estandarizadas que evalúan el conocimiento y las habilidades adquiridas durante la educación secundaria. Este puntaje se utiliza como criterio para seleccionar a los estudiantes que ingresarán a la universidad y, en algunos casos, puede influir en la elección de programas académicos. Esta variable es fundamental en investigaciones que buscan entender la relación entre diferentes factores (como el apoyo familiar, el nivel socioeconómico o la estructura familiar) y el éxito académico de los estudiantes.

Los hallazgos que aspiramos obtener buscan establecer una relación positiva entre el rendimiento académico y el apoyo familiar en alumnos de nivel secundario. Al llevar a cabo este tema, la investigación tiene como objetivo aportar al entendimiento acerca del impacto de los elementos familiares en el desempeño académico, lo cual podría ser

crucial para elaborar estrategias de intervención que promuevan un ambiente más propicio para el aprendizaje en los alumnos de educación secundaria básica. Además, puede beneficiar tanto a los docentes como a los progenitores, permitiendo identificar la relevancia de su participación en el proceso educativo.

## **2. MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO**

En el presente trabajo se pretende realizar un ejercicio teórico al abordar el estudio de cómo el apoyo familiar afectivo impacta en el rendimiento académico en secundaria. Este debate sigue estando muy vigente a pesar de los años de investigación, ya que sigue siendo una de las relaciones más relevantes a la hora de abordar una mejora en la educación (Ferraces et al., 2021). Por lo tanto, hay que tener en cuenta que hacer un análisis del entorno familiar en el que el estudiante se desarrolla puede beneficiar o perjudicar su desempeño académico.

La familia es el primer agente de socialización. Los agentes de socialización son aquellos que se encargan de este proceso, es decir, los responsables de transmisión de normas, valores y modelos de comportamiento y, dentro de ellos, la familia es el más importante, no sólo porque es el primero en actuar, sino porque se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad (MILLER, P.A. y otros, 1995). Rodríguez (1998) profundizó acerca de la importancia de la familia en la vida del hombre. Desde el inicio, el papel fundamental de los padres no consiste sólo en asegurar la supervivencia de los hijos, sino también en su integración sociocultural a los escenarios y además de alimentar y cuidar físicamente a sus hijos, los padres ponen en acción una serie de conductas hábitats. Siguiendo con lo planteado por Rodríguez (1998) las conductas interactivas de los padres están dirigidas a mantener con los hijos una íntima comunicación verbal y no verbal, desde muy temprana edad. Desde la perspectiva de los hijos, la familia es un contexto de desarrollo y socialización. Pero desde la perspectiva de los padres, es un contexto de desarrollo y de realización personal ligado a la adultez humana y a las etapas posteriores de la vida.

La influencia que la familia ejerce sobre el individuo es profunda porque es el elemento más persistente. Gutiérrez, Camacho y Martínez (2007) exponen que la familia es el grupo natural primario en el cual los padres garantizan y protegen el desarrollo psicosocial de los miembros, pues bien actúa en la integración social, proporcionando relaciones autoritarias e igualitarias, que juegan un papel importante para la socialización, transmitiendo de igual modo la cultura para que los integrantes generen valores que los lleven a tener una autoestima alta y autorrealización. En definitiva, este grupo íntimo es relevante en el crecimiento de un niño porque, la educación comienza en el hogar, y los niños pasan la mayor parte de su tiempo con los padres, convirtiéndose por lo tanto en un apoyo incondicional para ellos, y que permiten el desarrollo integral de los seres humanos y su adaptación a la sociedad.

Tomando nuevamente las palabras de Rodríguez (1998), se plantean las funciones de los padres. Dentro de la primera función, los progenitores desde la llegada de sus hijos comienzan el proyecto de educar, y este prosigue a lo largo de los años, pasando por la escuela, la adolescencia y la salida de ellos del hogar. En segundo lugar, ser padres significa involucrarse profundamente desde lo emocional y lo personal en la relación de asimetría entre adultos y niños, y las expectativas que estos tienen en torno a la educación. Por último, ser madre y padre exige darle sentido al proyecto educativo durante gran parte de la vida de sus hijos y para ello se requiere de ciertas responsabilidades de los padres en base a la crianza y socialización de estos.

Son múltiples las variables que han sido analizadas en su influencia en el rendimiento de los estudiantes, como el nivel socioeconómico, el apoyo familiar, y la estructura familiar. Todos estos factores, en función de sus características pueden ejercer una influencia positiva o negativa en el estudiante. Cada uno de ellos, según su propia naturaleza y los valores que ejerzan pueden adoptar una incidencia directa o indirecta en el rendimiento académico. En ese sentido, Bas y Pérez (2010) sostienen que la familia es el motor central de la vida humana, siendo necesario definir las relaciones entre la familia y el profesorado que proporcionen a los estudiantes una educación crítica y los ubique en el entorno de forma reflexiva y constructiva, dando lugar a ciudadanos formados a partir de la vivencia de valores y del soporte familiar que otorgan sentido de persona y de ciudadanía. Conjugar este tipo de apoyo, acerca la realidad familiar del niño y adolescente con la escolar da lugar a un todo indivisible que favorece el aprendizaje. Si tanto padres como docentes se integran en el proceso, se completa la base necesaria para obtener buenos resultados en la preparación académica y personal del alumno.

Además, la propia percepción que el alumnado tiene de ellos también puede influir en sus resultados escolares. Por lo tanto, el entorno familiar en el que el estudiante se desarrolla puede beneficiar o perjudicar su desempeño académico (LaRocque et al., 2011; Rodríguez-Rodríguez y Guzmán, 2021).

La secundaria es una gran repercusión en el análisis de este trabajo, pues también pone de manifiesto la etapa de la adolescencia, en la cual el joven está atento y dispuesto a lo que el entorno ofrece. Según la teoría sociológica se reconoce a la adolescencia, y específicamente en este tiempo, como un crucial periodo en el proceso de socialización y construcción de identidad de los individuos. Así pues, conforme a la perspectiva interaccionista simbólica, propuesta por sociólogos como George Herbert, los adolescentes se involucran en un constante intercambio simbólico y transformaciones significativas con su entorno social, lo que incide en la manera en que construyen su sentido de sí mismos y de su lugar en la sociedad. Durante la secundaria, los jóvenes experimentan una búsqueda activa de identidad, explorando diferentes roles y valores en un contexto socialmente estructurado, donde la escuela y sus interacciones con compañeros y figuras de autoridad desempeñan un papel importante en este proceso. Igualmente, la teoría del intercambio social proporciona un marco para entender cómo

las interacciones sociales y las relaciones interpersonales condicionan en el comportamiento humano y en el bienestar emocional de los individuos. El enfoque sociológico de estos cambios nos permite comprender cómo las relaciones sociales influyen en el desarrollo emocional, y en el rendimiento académico de los estudiantes de igual forma durante la secundaria.

De este modo, si el entorno sea familiar o social le ofrece situaciones positivas, así mismo serán los resultados en los proyectos que esté viviendo, entre ellos el escolar. Por el contrario, si del contexto percibe situaciones nocivas, fácilmente puede caer en ellas como la soledad, la antipatía e indiferencia por el estudio, entre otros. Erazo (2010) considera que la adolescencia y la etapa escolar de secundaria son momentos decisivos de acompañamiento y apoyo familiar porque de ello depende el futuro académico del estudiante. Dentro de este acompañamiento el cual la familia debe otorgar a los hijos, a nivel académico es preciso que coincidan tres acciones fundamentales para brindar apoyo al niño. Las tres actividades a coexistir con las cuales se proyecta un buen desarrollo educativo son: a) acompañar al niño de forma significativa en la realización de las tareas; b) fijar un tiempo y espacio dentro de la casa para el estudio; c) comunicarse de forma constante con los profesores del estudiante (Faires, Nichols y Rickelman, 2000).

Pero debemos de tomar en consideración que el acompañamiento no debe limitarse únicamente en la realización de tareas escolares; esta actividad debe ir más allá y extenderse a aspectos como revisión y seguimiento de las mismas una vez calificadas, entre demás ejercicios con los que se optimice el apoyo. Por consiguiente y dicho de otra manera, el apoyo afectivo que se efectúa hace alusión a la unión, comunicación, confianza, convivencia y soporte que existe entre los miembros de la familia. Es decir, los comportamientos de los padres que realmente ejercen una ayuda de manera segura y positiva al bienestar de los hijos. Los jóvenes que experimentan un apoyo emocional sólido en casa pueden tener una mayor confianza en sí mismos y sentirse respaldados en sus emociones y necesidades. Estas conductas transmiten a los jóvenes que son amados, valorados y aceptados tal como son, lo que fortalece su sentido de valía personal.

El sociólogo Pierre Bourdieu (1930), desde su perspectiva, nos habla de que el apoyo afectivo de los padres a sus hijos se puede vincular con su teoría del capital cultural y la reproducción social. Bourdieu argumenta que las familias transmiten no sólo bienes materiales, sino también conocimientos, habilidades, valores y normas que son cruciales para el éxito en la sociedad. En el contexto de la secundaria, el apoyo afectivo de los padres puede ser visto como una forma de capital cultural transmitido de generación en generación, es decir, es una forma de reproducción de las estructuras sociales y la posición de los adolescentes dentro de ellas, proporcionado por un ambiente emocionalmente estable y afectuoso por parte de los padres a sus hijos. De esta manera, hace referencia a cuatro acciones que resaltan los motivos del porqué es importante que los padres deben de estar al tanto del progreso académico de los hijos: 1) las expectativas

que como padres tengan respecto a la educación que están recibiendo los hijos, enfocada en el futuro mismo de los niños. 2) la certeza de que al ayudarlos, el desempeño académico será mejor. 3) el aumento en la competencia académica de los padres al ayudar a los hijos, por lo cual es relativo decir que en un proceso de aprendizaje quien aprende es quien enseña. 4) la percepción positiva que tendrá el niño de los padres al observar el apoyo continuo por parte de ellos. En definitiva, el apoyo familiar afectivo promueve el rendimiento académico de los estudiantes de manera directa, pero también de forma indirecta a través de otras variables (Ferraces et al., 2021).

Ahora bien, después de haber expuesto los tres aspectos fundamentales de este estudio, que nos permiten comprender cómo la familia y su apoyo emocional inciden significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, procederemos a destacar la importancia de considerar las variables explicativas al llevar a cabo el análisis de este proyecto. En lo que respecta a la influencia del apoyo familiar afectivo en estos aspectos, estas son importantes para alcanzar buenos resultados escolares, como la satisfacción, la autoeficacia y, especialmente, los hábitos de estudio. La percepción de este apoyo se ha asociado con una mayor persistencia de los estudiantes hacia el estudio y la realización de las tareas escolares.

Considerando la primera variable explicativa, que se refiere a la estructura familiar, se refiere a la composición y organización de una familia, incluyendo la relación y distribución de roles entre sus miembros. Factores como la presencia de padres, número de hijos, relaciones familiares y la presencia de otros parientes pueden influir en la estructura familiar. Es crucial reconocer que el apoyo afectivo juega un papel fundamental independientemente de la configuración familiar. Aunque, en las últimas décadas, a pesar de que el volumen sobre la relación entre el tipo de estructura familiar y el rendimiento académico ha sido inferior respecto al que han tenido otras variables familiares, ha ido cobrando mayor importancia. Ello se debe a los cambios demográficos y sociales que se han producido en la estructura familiar, con el gran crecimiento de estructuras familiares distintas a la familia tradicional nuclear, como pueden ser la monoparental, la reconstruida y la extensa (Urdiales et al., 2021).

Retomando el contexto, el apoyo fortalece los vínculos familiares, lo que puede ayudar a superar los desafíos que enfrentan las familias en situaciones no convencionales. Sin embargo, es influyente para su desarrollo educativo no sólo si el alumno vive con una familia nuclear, ensamblada, extensa o monoparental, sino en concreto las prácticas familiares que realizan dichas familias, como sus expectativas educativas y el propio apoyo afectivo. Este es esencial independientemente de la estructura que se tenga, ya que específicamente puede ayudar a mitigar los posibles impactos negativos y potenciar los beneficios de cada situación. Es cierto que hay investigaciones que han encontrado que el alumnado que vive en familias no nucleares puede sufrir problemas educativos, teniendo un 25% más de probabilidades de repetir un curso que los estudiantes pertenecientes a familias nucleares, y que los efectos perjudiciales académicos de no vivir

en una familia nuclear eran mayores en secundaria que en primaria (Santín y Sicilia, 2016). No obstante, es probable que esto se deba a las condiciones económicas y sociales particulares que pueden experimentar ciertos tipos de familias, como las monoparentales. Así que, en nuestro estudio actual, consideramos relevante investigar esta variable explicativa, ya que puede ayudarnos a comprender mejor cómo estos factores afectan en el rendimiento académico de los estudiantes.

El nivel socioeconómico es el siguiente elemento importante que debemos tener en cuenta ya que puede influir notablemente en la educación de un niño, además de en el desarrollo y bienestar en un adolescente. La investigación educativa ha demostrado una alta correlación entre el nivel educativo de los padres y su situación laboral. Esta relación proporciona información sobre el estatus económico y social de la familia, ya que no solo refleja los ingresos o la formación necesaria para el desempeño de ciertas profesiones, sino también el prestigio y la cultura asociados a un determinado grupo socioeconómico.(Sirin, 2005). De hecho, la ocupación de los padres y su nivel de educación han sido de los criterios más comúnmente empleados para medir el estatus socioeconómico de una familia.

Esta variable por lo tanto, influye en varios aspectos clave de la vida familiar y como bien es así, en los recursos disponibles, el estrés familiar, el acceso a oportunidades educativas y las redes de apoyo social, lo que hace referencia a las personas y recursos a los que una persona puede recurrir en tiempos de necesidad o dificultad. Algunos ejemplos en los que el nivel socioeconómico afecta directamente a las familias y adolescentes son: 1) Recursos económicos y acceso a oportunidades educativas. Como bien podríamos pensar, las familias con un nivel socioeconómico más alto generalmente tienen más recursos disponibles para invertir en la educación de sus hijos y están expuestas a entornos culturales e intelectuales más estimulantes, lo que conlleva a una mejor capacidad para comprender las lecciones y para comunicarse con los profesores, además de que estos les evalúen de manera más favorable. Pueden permitirse acceder a mejores escuelas, materiales educativos adicionales, tutorías privadas y actividades extracurriculares que enriquecen la experiencia educativa del niño. Por otro lado, las familias con un nivel socioeconómico más bajo pueden enfrentar dificultades para acceder a estos recursos adicionales, lo que puede limitar las oportunidades educativas de sus hijos. 2) Expectativas educativas ya que las familias con nivel socioeconómico más alto y una mayor educación tienden a tener expectativas más altas en cuanto al rendimiento académico y las aspiraciones educativas de sus hijos. Esto puede influir en la motivación del niño para alcanzar el éxito académico y perseguir metas educativas más altas.

Acerca del rendimiento académico, la última variable explicativa, es un concepto fundamental que hemos ido relatando para completar el análisis de nuestro estudio. Este indicador, es un factor fundamental en la trayectoria educativa de los estudiantes, ya que refleja su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar. Se

entiende como la habilidad de demostrar competencias significativas que permitan el progreso en todos los ámbitos educativos. Para ser concretos, según la Real Academia Española, el rendimiento académico alude al producto o utilidad que una persona obtiene en relación con los medios utilizados, destacando así la repercusión de la eficiencia en el proceso educativo. Sin embargo, no está determinado únicamente por las capacidades intelectuales del estudiante, sino también por sus creencias personales sobre sus propias habilidades. Según Bandura (1987), la diferencia entre adquirir una capacidad y saber realizarla radica en la capacidad percibida del individuo para aplicar sus conocimientos en diversas situaciones. Por lo tanto, la percepción que tiene el estudiante sobre sus destrezas personales puede influir considerablemente en su rendimiento académico.

Como bien sabemos y se ha argumentado, investigaciones previas han demostrado que el apoyo afectivo familiar está asociado positivamente con el rendimiento académico de los estudiantes (Bempechat et al., 2011). Los estudiantes que perciben un mayor nivel de apoyo afectivo por parte de sus familias tienden a tener un mejor desempeño académico, ya que se sienten más seguros, motivados y capaces de enfrentar los desafíos escolares. Para medir este criterio, nos fundamentamos en la nota de acceso a la universidad, la cual no solo refleja el desempeño académico del estudiante, sino también el impacto de los factores mencionados anteriormente: la familia, la etapa de secundaria, el apoyo afectivo, la estructura familiar y el nivel socioeconómico. Ya que, en su conjunto todas toman parte del resultado educativo, siendo por consiguiente los elementos proporcionados para efectuar este marco teórico integral que ayuda a comprender la compleja interacción entre los diferentes indicadores, en este caso, el rendimiento académico y su contexto socioeconómico y familiar.

Para concluir, el papel del control parental, especialmente cuando se ejerce con afecto y existen buenas condiciones familiares, tiene un impacto pertinente en diversos aspectos de la sociedad, los cuales estos son asociados a un mejor desempeño cognitivo y académico de los estudiantes, ya que permiten tener al alumnado en un contexto óptimo para su desarrollo físico, mental, emocional y social. Además, proporcionan oportunidades para un mayor acceso a espacios y materiales educativos y culturales, respecto al alumnado que crece en unas condiciones familiares más desfavorables (Alves et al., 2017; Oxford y Lee, 2011). Los comportamientos que muestran los estudiantes influidos negativamente por sus variables familiares son muy heterogéneas, por lo que pueden dar menor importancia a los logros escolares, tener una actitud más negativa hacia la escuela que sus compañeros, problemas de comportamientos, mayor absentismo escolar e, incluso, disminución durante la adolescencia de factores tan importantes para su rendimiento escolar como la motivación, el autoconcepto académico y la autoeficacia (Benner et al., 2016; Merritt y Buboltz, 2015; Mitchall y Jaeger, 2017).

A partir de la descripción teórica anterior la cual también recoge una revisión de literatura sobre investigaciones previas, este proyecto tiene dos grandes objetivos: 1) investigar cuáles son las variables más relevantes asociadas al rendimiento académico; 2) caracterizar al alumnado con mejor y peor rendimiento académico según los resultados sobre sus variables explicativas.

Para el estado de la cuestión que abordamos en este marco teórico decidimos incluir una serie de teorías con una importante relación con el tema que vamos a tratar, ya que proporcionan un contexto conceptual sólido y fundamentan el estudio en los conocimientos previos:

Bowlby en su teoría del Vínculo afectivo, enfatiza la importancia de los vínculos emocionales tempranos en el desarrollo humano. En el ámbito educativo, esto significa que un fuerte apoyo emocional desde la familia puede influir positivamente en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Cuando los estudiantes se sienten seguros y amados en su entorno familiar, es más probable que se sientan motivados y comprometidos con su educación. Además, estos lazos afectivos pueden proporcionar un sentido de pertenencia y seguridad que son fundamentales para el éxito académico.

Cohen y Wills en su teoría del Apoyo Social, sugieren que el apoyo social, incluido el apoyo familiar, es crucial para ayudar a las personas a enfrentar el estrés y los desafíos. En el contexto escolar, el apoyo emocional de la familia puede crear un ambiente seguro y motivador que facilita el aprendizaje y el rendimiento académico. Cuando los estudiantes se sienten respaldados por sus familias, es menos probable que experimenten efectos negativos del estrés y más probable que se desempeñen bien en la escuela.

El Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, resalta la importancia de considerar los diversos contextos en los que interactúan los individuos para comprender su desarrollo. En el caso del rendimiento académico en la secundaria, el entorno familiar es un contexto crucial que influye en el éxito educativo. Un ambiente familiar positivo puede fomentar la participación activa en la escuela, promover hábitos de estudio, y crear un sentido de apoyo que contribuye al logro académico del adolescente. Además estudios previos, como las investigaciones empíricas, han demostrado una correlación positiva entre el apoyo emocional familiar y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Los estudiantes que perciben un mayor apoyo emocional de sus familias tienden a obtener mejores calificaciones y muestran una mayor motivación para el estudio. Esto sugiere que el apoyo familiar afectivo juega un papel importante en el éxito académico de los estudiantes.

Erikson en su teoría del Desarrollo Psicosocial, propone que los individuos enfrentan diferentes crisis en cada etapa de su vida, y que resolver estas crisis es crucial para su desarrollo. En el contexto del rendimiento académico en la secundaria, el apoyo

emocional familiar durante la adolescencia puede influir en la resolución exitosa de la crisis de identidad de Erikson, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en el desarrollo académico del estudiante.

Por último el enfoque funcionalista, sostiene que cada institución en la sociedad tiene una función específica y necesaria. En el caso de la familia, su función es crucial en la socialización y el desarrollo de los individuos. Esto implica que el apoyo emocional y el ambiente familiar positivo proporcionan los cimientos necesarios para que los estudiantes prosperen académicamente y se conviertan en miembros productivos de la sociedad.

En resumen, estas teorías comparten la idea de que el apoyo emocional y el ambiente familiar positivo son fundamentales para el desarrollo integral y el rendimiento académico de los estudiantes. Desde la perspectiva de Bowlby, el vínculo afectivo temprano proporciona una base sólida para el bienestar emocional y el compromiso con la educación. Cohen y Wills destacan el papel del apoyo social, incluido el apoyo familiar, en la capacidad de los estudiantes para enfrentar el estrés y prosperar en la escuela. El modelo ecológico de Bronfenbrenner enfatiza la influencia del entorno familiar en el éxito educativo, mientras que las investigaciones empíricas respaldan la correlación positiva entre el apoyo emocional familiar y el rendimiento académico. Además, la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson sugiere que el apoyo familiar durante la adolescencia es crucial para resolver las crisis de identidad y promover el desarrollo académico. En última instancia, estas teorías subrayan la importancia de la familia como un factor clave en el éxito educativo de los estudiantes.

Para abordar la compleja relación en su totalidad, partimos también de un enfoque metodológico, el cual permite una comprensión detallada de cómo el apoyo familiar afectivo y otras variables, influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. Al integrar la teoría con la investigación empírica, este proyecto contribuirá a ampliar nuestros conocimientos sobre aquellos factores que afectan y proporcionan información valiosa para orientar las intervenciones educativas y familiares destinadas a mejorar los resultados y el desempeño académico de los jóvenes.

### **3. METODOLOGÍA**

El paradigma metodológico del que parte esta investigación es de un diseño no experimental tipo cuantitativo, centrado en el análisis y recolección de datos numéricos para comprender la influencia del apoyo familiar afectivo en el rendimiento académico en secundaria. Esta investigación transversal, se diseñó como un estudio correlacional para explorar la relación entre las variables de interés.

La muestra se seleccionó a partir de una población de estudiantes de primero de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, obteniendo un total de 37 participantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que teníamos a mano a nuestros compañeros de clase para poder aplicar este cuestionario.

Este apartado puede comenzar con un párrafo introductorio a la metodología, y normalmente incluye los siguientes subapartados (los puedes modificar en función del trabajo presentado). Todo el texto debe estar en letra Calibri, tamaño 11, alineación justificada, interlineado a 1.5 líneas, espaciado entre párrafos de 6 puntos tanto por encima como por debajo, y sin sangría de ningún tipo.

### **Cuestiones de Investigación/Hipótesis**

El propósito de esta investigación es explorar la relación entre el apoyo afectivo familiar y el rendimiento académico de los estudiantes de Secundaria. Para ello, se plantea una hipótesis principal y se formulan varias cuestiones de investigación que permiten abordar el estudio desde diferentes perspectivas. Estas cuestiones se centran en analizar la percepción del apoyo familiar y su influencia en aspectos específicos del desempeño académico y actitud de los estudiantes.

Hipótesis principal:

- ¿Influye el apoyo afectivo de los padres en el rendimiento de los estudiantes de secundaria?

Cuestiones de investigación:

- ¿Los estudiantes de educación secundaria con alto rendimiento académico perciben un mayor nivel de apoyo en comparación con los de bajo rendimiento?
- ¿Qué impacto tiene el interés de los padres en las situaciones propias del entorno de sus hijos sobre el rendimiento académico?
- ¿La percepción del apoyo en la realización de tareas, la fijación de normas y la motivación de los padres se correlaciona positivamente en la actitud de los estudiantes?
- ¿El interés de los padres en el futuro del alumno tiene relación con el rendimiento académico?
- ¿En qué medida la fijación de normas y la exigencia por parte de los padres conlleva al éxito o al fracaso?

Estas cuestiones buscan responder tanto a la influencia directa del apoyo como a la implicación de los padres en aspectos motivacionales y normativos que puedan incidir en resultados académicos y el desarrollo personal de los estudiantes.

### **Objetivos**

Los objetivos que hemos definido se centran en realizar una serie de actividades específicas y estructuradas para cumplir con los propósitos de la investigación. Entre ellos:

1. Evaluar la percepción del apoyo afectivo familiar durante la secundaria:

- a. Diseñar y distribuir cuestionarios tipo likert a estudiantes universitarios para evaluar su percepción del apoyo afectivo familiar recibido durante la secundaria.
2. Correlacionar el apoyo afectivo familiar con el rendimiento académico en secundaria:
  - a. Aplicar técnicas de análisis estadístico para relacionar los datos sobre el apoyo afectivo familiar con los rendimientos académicos.
  - b. Utilizar software estadístico especializado para identificar patrones y relaciones significativas entre estas variables.
3. Desarrollar un marco teórico:
  - a. Integrar los resultados de la investigación en un marco teórico que explique la relación entre el apoyo afectivo familiar y el rendimiento académico. Este marco teórico servirá como base para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en contextos educativos.

Esta serie de objetivos no solo contribuyen al entendimiento académico de la problemática, sino que también pretenden aportar recomendaciones y metodologías aplicables la práctica educativa y familiar.

### **Paradigma y diseño**

El paradigma metodológico del que parte esta investigación es de un diseño no experimental tipo cuantitativo, centrado en la análisis y recolección de datos numéricos para comprender la influencia del apoyo familiar afectivo en el rendimiento académico en secundaria. Esta investigación, se diseñó como un estudio correlacional para explorar la relación entre las variables de interés.

### **Población y muestra**

La muestra se seleccionó a partir de una población de estudiantes de primero de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, obteniendo un total de 37 participantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que teníamos a mano a nuestros compañeros de clase para poder aplicar este cuestionario.

### **Instrumentos y variables**

Las variables a analizar de este estudio incluye a la variable criterio, la cual va a ser "el rendimiento académico" de los estudiantes de secundaria, por lo que representa la medida principal que se está tratando de entender o predecir en función de la variable independiente, que en este caso es la "sensación de apoyo familiar en la secundaria".

Además, de que también introducimos las tres variables explicativas conformadas por: nivel socioeconómico , estructura familiar y rendimiento académico .

El "nivel socioeconómico", se refiere a la posición relativa de una persona o familia en la sociedad, considerando factores como los ingresos, nivel educativo, ocupación y otras

características económicas y sociales. A menudo se utiliza para comprender las disparidades económicas entre diferentes grupos de personas.

La "estructura familiar" se centra en la composición y roles dentro de la familia, que afecta el desarrollo emocional y social de sus miembros. Factores como la presencia de padres, número de hijos, relaciones familiares y la presencia de otros parientes pueden influir en la estructura familiar. Esto puede tener un impacto significativo en el desarrollo emocional y social de los individuos.

Por último, el "rendimiento académico", medido conforme a la nota de acceso a la universidad, que es una puntuación que se calcula a partir de los resultados obtenidos en exámenes específicos o pruebas estandarizadas que evalúan el conocimiento y las habilidades adquiridas durante la educación secundaria. Esto refleja el desempeño estudiantil en pruebas específicas y es clave para determinar oportunidades educativas y profesionales. La variable medida a través de la nota de acceso a la universidad es fundamental en investigaciones que buscan entender la relación entre estos diferentes factores y el éxito académico de los estudiantes.

El instrumento seleccionado para llevar a cabo el análisis, ha sido un cuestionario de tipo Likert de 5 puntos, siendo el 1 (totalmente de acuerdo) y el 5 (totalmente en desacuerdo). El mismo se compone inicialmente de una introducción indicando el propósito del estudio, seguidamente incluye 3 secciones, conformadas por la misma introducción, las variables explicativas y la variable criterio.

A continuación, en las respectivas secciones se relatan una serie de cuestiones conforme a las variables explicativas, diseñadas para elegir una opción entre varias, salvo la última, que es de respuesta corta. En cambio, las preguntas de la tercera cuestión conforme a la variable criterio, se estructurará en base a las dimensiones elegidas, en este caso el "control parental" y "apoyo parental", donde los participantes deberán indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con el tema.

Una vez obtenidos los resultados de la encuesta, nos hemos apoyado en los programas de Excel y Jasp para la exploración y representación de datos. En primer lugar se creó una hoja de cálculos partiendo de la encuesta, que fue tratada posteriormente en un archivo de Excel en el cual los datos fueron organizados en las respectivas celdas según las variables de interés, además de calcular el promedio de cada dimensión. Finalmente, este archivo fue importado en Jasp para realizar datos estadísticos más avanzados, generando tablas, gráficos y correlaciones.

Este proceso nos permitió no solo obtener una visión estructurada y clara de los actos, sino también identificar patrones, tendencias y posibles relaciones entre las variables. La combinación de herramientas permitió enriquecer el análisis, ya que el programa de Excel facilitó la organización inicial y los cálculos básicos, mientras que Jasp ofreció funcionalidades estadísticas más sofisticadas, como el análisis de regresión, comparación

de medias y el cálculo de niveles de significación. Gracias a ello, fue posible evaluar e interpretar los resultados de manera más precisa y fundamentada.

#### 4. RESULTADOS

##### Análisis descriptivo de las variables explicativas

En relación con los resultados obtenidos, se realizó una hoja de cálculos basada en la información de la encuesta proporcionada. Los datos fueron analizados utilizando el programa de Excel y posteriormente, con el programa JASP para obtener un análisis más detallado. Es importante desglosar y entender las diferentes variables y cómo se relacionan entre sí. A continuación, se presentan las principales variables analizadas con sus respectivos resultados, acompañados de tablas y figuras que ilustran las distribuciones y hallazgos clave, pues bien, es importante desglosar y entender cómo estas se relacionan entre sí.

La tabla 1 detalla la frecuencia de los tipos de estructura familiar de los participantes. A partir de la muestra obtenida de 36 personas, se observa que la mayoría de los integrantes son familias nucleares, siendo casi el 100% de los encuestados. Sin embargo, solo una familia está compuesta por padres separados, siendo esta una fracción pequeña del total (2,78%), lo que sugiere que en este estudio en cuanto a la organización familiar, las familias nucleares son las predominantes.

**Tabla 1.**

*Tabla de frecuencias de la estructura familiar*

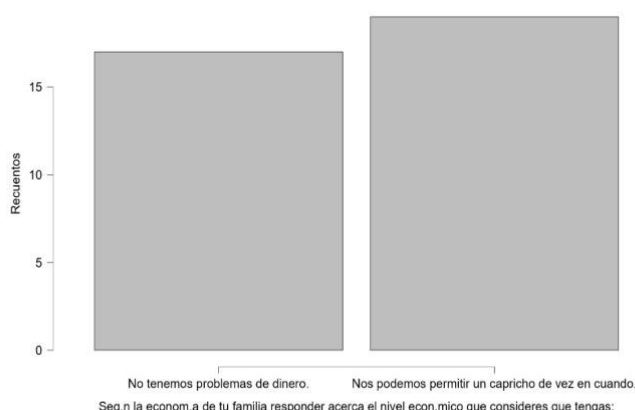
	Frecuencia	Porcentaje Acumulado (%)
Familia de padres separados.	1	2.78%
Familia nuclear (padres e hijos).	35	97.22%
Total	36	100%

En cuanto al nivel socioeconómico, la Figura 1 presenta la distribución de la muestra según el nivel económico percibido por los participantes. A partir de la muestra obtenida, los resultados indican que la mayoría de los participantes (más del 50%) se consideran en una situación económica donde pueden permitirse algunos caprichos. Por otro lado, el resto de los participantes se distribuyen de manera aproximada (más del 45% ) no tienen problemas de dinero. Lo que sugiere que la mayoría de los integrantes de la muestra se sienten económicamente seguros, con una distribución casi equilibrada entre aquellos que pueden permitirse algunos lujos y aquellos que no enfrentan problemas económicos.

Como complemento de los anteriores resultados, el gráfico 1 evidencia una distribución donde ambos grupos tienen frecuencias similares, aunque con una ligera diferencia a favor del segundo grupo ( "nos podemos permitir un capricho de vez en cuando"). Eso sugiere que, en general, los participantes consideran su situación económica es estable o con cierta comodidad financiera.

**Figura 1.**

*Gráfico de barras nivel socio-económico*



### Rendimiento académico

Finalmente, la Tabla 2 muestra la distribución de la muestra por el rendimiento académico (medido según la nota de acceso a la Universidad). Se observa una nota media de 9.757, lo que nos indica que hay un alto rendimiento en general. La desviación típica es de 1,42 lo que sugiere que, aunque la mayoría de los estudiantes se agrupan alrededor de la media, hay diferencias notables en los extremos. El análisis de las calificaciones revela que la calificación más alta registrada fue de 13 puntos, mientras que la más baja fue de 6. Estos datos reflejan una dispersión significativa en las notas, con un rendimiento notablemente alto en algunos casos y más bajo en otros.

**Tabla 2.**

*Estadísticos descriptivos sobre el rendimiento académico*

	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Rendimiento académico: ¿Cuál ha sido tu nota de acceso a la Universidad?	9.757	1.420	6.00	13.00

### Análisis descriptivo variable criterio

La tabla 3 muestra la distribución de puntuaciones de las dimensiones "Control" y "Apoyo", de las cuales se evidencia una alta tendencia general de autopercepción en la dimensión de "Apoyo" en comparación con la de "Control".

En cuanto a los ítems, en la dimensión de "Apoyo", tienen medias que oscilan entre 2,639 y 4.528. Los ítems 1, 4, 8 y 11 muestran puntuaciones particularmente altas, señalando una fuerte percepción de competencia en estas áreas. El ítem 9 de esta dimensión muestra la puntuación más baja, con una media de 2.639, sugiriendo áreas donde los estudiantes se consideran menos competentes, lo cual podría estar relacionado con un aspecto más técnico del apoyo familiar que no es tan ampliamente percibido por los estudiantes.

En cambio, en la dimensión de "Control", las puntuaciones medias de los ítems varían entre 2.917 y 4.667. El ítem con la puntuación más alta es el 1, señalando un aspecto

fundamental del control. Sin embargo, los ítems con puntuaciones más bajas son el 3 y 4. Esto sugiere que los estudiantes reciben menor control en estos aspectos específicos, que podrían estar relacionado con áreas donde la familia es menos efectiva o frecuente.

En suma, estos hallazgos subrayan la importancia del apoyo afectivo familiar en el contexto del rendimiento académico, destacando que un entorno familiar comprensivo y solidario puede tener una influencia positiva significativa en los resultados académicos de los estudiantes.

**Tabla 3.**

*Distribución de los ítems y dimensiones según el criterio. Apoyo Afectivo Familiar*

Ítem	TD(%)	D(%)	NA(%)	A(%)	TA(%)	Media	Sx
<b>DIMENSIÓN 1: Control</b>							
BÚSQ ÍTEM 1	0%	0%	0%	32.4%	67.6%	4.667	0.478
BÚSQ ÍTEM 2	5.4%	10.8%	16.2%	27%	40.5%	3.833	1.231
BÚSQ ÍTEM 3	18.9%	16.2%	29.7%	18.7%	16.2%	2.917	1.317
BÚSQ ÍTEM 4	18.9%	27%	10.8%	24.3%	18.9%	2.917	1.422
BÚSQ ÍTEM 5	18.9%	18.9%	16.2%	24.3%	21.6%	3.056	1.433
Puntuación Total Dimensión 1						3.476	4,734
<b>DIMENSIÓN 2: Apoyo</b>							
BÚSQ ÍTEM 1	0%	2.7%	18.9%	27%	51.4%	4.250	0.874
BÚSQ ÍTEM 2	8.1%	16.2%	8.1%	24.3%	43.2%	3.750	1.381
BÚSQ ÍTEM 3	8.1%	16.2%	24.3%	024.3%	27%	3.444	1.297
BÚSQ ÍTEM 4	0%	0%	24.3%	29.7%	45.9%	4.250	0.806
BÚSQ ÍTEM 5	0%	10.8%	13.5%	29.7%	45.9%	4.083	1.025
BÚSQ ÍTEM 6	0%	8.1%	13.5%	48.6%	29.7%	4.000	0.894
BÚSQ ÍTEM 7	0%	8.1%	18.9%	27%	45.9%	4.083	0.996
BÚSQ ÍTEM 8	2.7%	0%	5.4%	24.3%	67.6%	4.528	0.845
BÚSQ ÍTEM 9	32.4%	13.5%	24.3%	10.8%	18.9%	2.639	1.477
BÚSQ ÍTEM 10	0%	10.8%	16.2%	40.5%	32.4%	3.917	0.967
BÚSQ ÍTEM 11	0%	2.7%	8.1%	24.3%	64.9%	4.500	0.775
Puntuación Total Dimensión 2						3.949	1.030

#### Análisis Correlacional:

La relación entre las variables explicativas y la dimensión de control (Tabla 4) muestra una diversidad de resultados que ayudan a entender cómo estos factores pueden influir en el control parental percibido por los estudiantes.

En primer lugar, se observa que existe relación directa de intensidad baja o prácticamente nula entre la estructura familiar y el control parental, señalando que ciertos aspectos de la estructura familiar pueden tener una influencia mínima el control ejercido por los padres. Esto sugiere que la organización de la familia tiene poco o ningún impacto en la percepción del control que los padres ejercen sobre los estudiantes. Es posible que dicho

control parental dependa más de dinámicas individuales o del estilo de crianza que de la composición familiar.

Sin embargo, en cuanto al nivel socioeconómico podemos interpretar que existe una relación directa de intensidad media, especificando que los sujetos con mayor nivel económico reciben más control parental. Esto podría reflejar que las familias con mayores recursos tienen más oportunidades para involucrarse en las decisiones de sus hijos, supervisar sus actividades o establecer límites. También podría estar relacionado con la disponibilidad de tiempo y recursos que permiten un monitoreo más cercano.

Respecto al rendimiento podemos observar que es una relación prácticamente nula. Esto sugiere que el rendimiento académico en cuanto a la nota de acceso a la universidad no se relaciona con el control parental. Es decir, los padres parecen mantener un nivel de control independientemente de si los estudiantes presentan un rendimiento tanto alto como bajo. Esto podría estar ligado a una percepción generalizada de que el control es necesario en cualquier caso, sin ajustarse a las diferencias académicas.

Como ampliación textual, esto podría señalar que el control parental opera más como un conjunto de normas familiares estandarizadas, menos dependientes de las circunstancias individuales de los estudiantes.

**Tabla 4.**

*Correlación entre las variables explicativas y control*

<b>Variable criterio</b>	<b>Variable Explicativa</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Valor</b>
Control	Estructura familiar	Correlación de Spearman	0.017
	Nivel socioeconómico	Correlación de Spearman	0.161
	Rendimiento (nota de acceso a la universidad)	Correlación de pearson	-0.082

La relación entre las variables explicativas y el apoyo parental se presenta en la Tabla 5. Los resultados muestran variaciones en la intensidad y dirección de las correlaciones con respecto a la estructura familiar, el nivel socioeconómico y el rendimiento académico.

En primer lugar, se destaca una relación inversa de intensidad moderada entre la estructura familiar y el apoyo parental, por lo que su interpretación nos lleva a entender que los estudiantes de familias nucleares parecen percibir un menor nivel de apoyo parental en comparación con aquellos de familias con padres separados, por lo que esto nos sugiere que ciertos aspectos de la estructura familiar pueden influir en la percepción del apoyo parental por parte de los estudiantes, pero de forma significativa y negativa, siendo más bajo en familias nucleares. Esto puede deberse a que en familias con padres separados, los padres intenten compensar la situación dedicando más tiempo o mostrando un mayor nivel de apoyo emocional.

Por otro lado, podemos ver una relación débil o prácticamente nula entre el nivel socioeconómico y el apoyo parental. Independientemente de si los estudiantes pertenecen a familias con mayor o menor nivel económico, no hay evidencia de que esto

afecte cómo perciben el apoyo de sus padres, por lo que el nivel económico de los sujetos no se relaciona significativamente con la percepción de apoyo parental. En cuestión, esta variable no parece jugar un papel importante en este contexto.

En cuanto al rendimiento académico, representado por la nota de acceso a la universidad, se observa de nuevo una relación inversa de intensidad moderada. Pues bien, los estudiantes con un rendimiento académico más bajo perciben un mayor nivel de apoyo emocional. Esto sugiere que los padres pueden ofrecer más apoyo práctico o emocional a aquellos estudiantes que enfrentan mayores dificultades académicas. Por el contrario, los estudiantes con un alto rendimiento pueden recibir menos apoyo porque posiblemente se les considera más independientes o autosuficientes.

En suma, esto nos dice que constar de un rendimiento académico más bajo está asociado con una mayor percepción de apoyo parental por parte de los estudiantes, por lo que existe una relación significativa que destaca como el apoyo parental puede compensar las dificultades académicas.

**Tabla 5.**

*Correlación entre las variables explicativas y apoyo*

<b>Variable criterio</b>	<b>Variable Explicativa</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Valor</b>
Control	Estructura familiar	Correlación de Spearman	-0.252
	Nivel socioeconómico	Correlación de Spearman	-0.022
	Rendimiento ( nota de acceso a la universidad)	Correlación de pearson	-0.170

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio presentado aborda la influencia del apoyo familiar afectivo en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. Este enfoque es de gran relevancia, ya que el rendimiento académico es un indicador crucial del éxito educativo y del desarrollo futuro de los jóvenes. A continuación, realizaremos un análisis crítico y profundo de los hallazgos previstos y su relevancia en el campo educativo.

Diversas investigaciones han demostrado que el apoyo familiar afectivo está fuertemente correlacionado con el rendimiento académico. Los estudiantes que perciben un mayor apoyo emocional de sus familias tienden a obtener mejores calificaciones y muestran una mayor motivación hacia el estudio . Esto se alinea con la teoría del Apoyo Social de Cohen y Wills, que sugiere que el apoyo emocional ayuda a enfrentar el estrés y los desafíos, creando un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Dentro de la influencia del contexto familiar encontramos el modelo ecológico de Bronfenbrenner, que subraya la importancia del entorno familiar en el desarrollo

educativo. Un ambiente familiar positivo no solo fomenta la participación activa en la escuela, sino que también promueve hábitos de estudio y proporciona un sentido de apoyo esencial para el éxito académico del adolescente.

El estudio también analiza otras variables explicativas como el nivel socioeconómico y la estructura familiar. El nivel socioeconómico puede afectar el acceso a recursos y oportunidades educativas, mientras que la estructura familiar influye en la organización y distribución de roles dentro de la familia . Estas variables son esenciales para comprender las disparidades en el rendimiento académico.

Dentro de las teorías psicológicas encontramos la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson que propone que el apoyo emocional durante la adolescencia es crucial para resolver la crisis de identidad, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico . Este enfoque resalta cómo el apoyo familiar puede influir en etapas críticas del desarrollo personal.

Los resultados previstos del estudio tienen implicaciones importantes para el campo educativo. Reconocer la influencia del apoyo familiar afectivo puede guiar el diseño de intervenciones educativas y familiares que busquen mejorar el rendimiento académico. Además, el estudio proporciona una base empírica para futuras investigaciones y políticas educativas que promuevan un entorno familiar positivo como un componente crucial del éxito educativo. Pues bien, la evidencia obtenida sugiere que a modo de intervención práctica, en las escuelas se debería trabajar de manera conjunta con las familias para reforzar esta dinámica de apoyo. Por ejemplo, se deberían diseñar programas de formación para padres que subrayen la importancia del apoyo emocional y ofrezcan estrategias para mejorar las relaciones familiares. Así como, un acompañamiento psicoeducativo en el que se incorporen orientación y tutorías en las escuelas que permitan identificar a estudiantes en riesgo de falta de apoyo y poder brindarles soporte adicional.

Por otro lado podemos comprobar que los hallazgos de esta investigación tienen varias implicaciones importantes para el campo de la educación y la sociología:

En primer lugar, la investigación valida teorías establecidas sobre la importancia del tema a tratar, proporcionando evidencia empírica que refuerza la relación entre el apoyo emocional familiar y el rendimiento académico. Al añadir datos recientes y específicos del contexto local, la investigación también complementa estudios previos, ofreciendo una actualización necesaria en el campo.

Desde una perspectiva sociológica, los hallazgos subrayan la familia como un agente crucial de socialización y desarrollo. La investigación subraya la forma en que las transformaciones en la estructura familiar, como el aumento de las familias monoparentales, tienen un impacto en el rendimiento académico, reflejando así las dinámicas y tendencias sociales contemporáneas.

Es así como estos hallazgos de la investigación confirman y complementan lo expuesto en el estado de la cuestión: El apoyo familiar afectivo se destaca como un factor fundamental para el éxito académico, y su influencia es respaldada por diversas teorías psicológicas y sociológicas. Estos resultados tienen importantes repercusiones, sugiriendo que fortalecer el entorno emocional familiar puede ser una estrategia efectiva para mejorar los resultados educativos y el bienestar de los estudiantes. Además, de que se invita a las instituciones educativas y legisladores a considerar estrategias integrales que refuercen y fortalezcan las relaciones familiares y disminuyan las brechas socioeconómicas, sentando las bases para una educación más inclusiva y equitativa.

## 6. REFERENCIAS

Agirre, I. A., Fernández, A. R., & Revuelta, L. R. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118.

Alves, A.F., Gomes, C.M., Martins, A., y da Silva Almeida, L. (2017). Cognitive performance and academic achievement: How do family and school converge? *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 49-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.001>

Benner, A.D., Boyle, A., y Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence*, 45(6), 1053-1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>

Dura, E., & Garcés, J. (s.f.). *La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos*. Recuperado de <file:///C:/Users/IRI/Downloads/Dialnet-LaTeoriaDelApoyoSocialYSusImplicacionesParaElAjust-111762.pdf>

Ferraces, M., Lorenzo, M., Godás, A., y Santos, M.A. (2020). Students' Mediator Variables in the Relationship between Family Involvement and Academic Performance: Effects of the Styles of Involvement. *Psicología Educativa*, 27(1), 85-92. <https://doi.org/10.5093/psed2020a19>

González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. <https://doi.org/10.1234/rpe.2020.15.2.45>

LaRocque, M., Kleiman, I., y Darling, S.M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing school failure*, 55(3), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>

Merritt, D.L., y Buboltz, W. (2015). Academic success in college: Socioeconomic status and parental influence as predictors of outcome. *Open Journal of Social Sciences*, 3(5), 127-135. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.35018>

- Mitchall, A.M., y Jaeger, A.J. (2018). Parental influences on low-income, first-generation students' motivation on the path to college. *The Journal of Higher Education*, 89(4), 582-609. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1437664>
- NeuronUP. (s.f.). *La teoría del apego: ¿Qué es, postulados, aplicaciones y trastornos?* Recuperado de <https://neuronup.com/neurociencia/neuropsicologia/la-teoria-del-apego-que-espostulados-aplicaciones-y-trastornos/>
- Ortiz Castelló, V., & Urraco Solanilla, M. (2022). Conciliación familiar y rendimiento escolar: una mirada sistémica a las condiciones del mercado de trabajo. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales*, 76, 59-74. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8369538.pdf>
- Oxford, M.L., y Lee, J.O. (2011). The effect of family processes on school achievement as moderated by socioeconomic context. *Journal of School Psychology*, 49(5), 597-612. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.06.001>
- Regader, B. (2015). La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson. *Psicología y Mente*. Recuperado de <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-del-desarrollo-psicosocial-erikson>
- Rodríguez Herrera, M (2021). El papel de las creencias de los padres, en la participación familiar. *Revista Copala. Construyendo Paz Latinoamérica*, vol. 6 (11), 168-179.
- Rodríguez, J. (2020). El papel de la familia en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria: un enfoque sociológico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20(2), 45-62. <https://doi.org/10.1000/xyz123>
- Rodríguez-Rodríguez, D., y Guzmán, R. (2021). Academic performance of secondary education students in socio-familial risk contexts. *Suma Psicológica*, 28(2), 104-111. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n2.5>
- Romagnoli, C., & Cortese, I. (2015). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición "Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos"(2007). Recuperado de *Centro de Recursos VALORAS*: [www.valoras.uc.cl](http://www.valoras.uc.cl)
- Santín, D., y Sicilia, G. (2016). Does family structure affect children's academic outcomes? Evidence for Spain. *The Social Science Journal*, 53(4), 555-572. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2016.04.001>
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.2307/3515987>
- Smith, J. (2020). El papel de la familia en el rendimiento académico: un análisis desde diversas teorías psicológicas. *Revista de Psicología Educativa*, 15(2), 45-60.

Torrigo Linares, E., Sánchez, M. C., & Sánchez, M. C. (2007). Variables implicadas en los diferentes contextos que forman el microsistema del paciente oncológico. *Revista de Psicología*, 25(1), 103-116. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16718103.pdf>

Treviño Villarreal, D. C., & González Medina, M. A. (2022). Involucramiento parental y logro educativo: un acercamiento a su relación en estudiantes de bachillerato. *RELIEVE-Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 28(1).

Urdiales, B., Caurcel, M.J., y Crisol, E. (2021). La diversidad familiar desde la perspectiva de los futuros docentes de Educación Infantil: necesidades formativas. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 349. <http://dx.doi.org/10.5209/r>

# La Ambición Académica

*Jimena Fernández; Paula Galea, Lucía Quintanilla; Florina Brehm; Lucía Gutiérrez.*

Universidad de Salamanca

## Resumen

El estudio se enfoca en analizar los factores que influyen en la ambición académica de los estudiantes del primer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. Se consideraron variables como recibir becas, el nivel educativo de los progenitores, el tipo de escuela en secundaria y el nivel de integración en clase. A través de una metodología cuantitativa con una muestra de 57 estudiantes y un diseño no experimental transversal, se recolectaron datos mediante un cuestionario. Las correlaciones entre variables independientes fueron analizadas, revelando en general relaciones de baja intensidad. Las hipótesis planteadas no mostraron diferencias significativas entre los grupos, concluyendo que recibir beca, el nivel educativo de los progenitores, el tipo de escuela durante la etapa de secundaria y el nivel de integración en clase no tienen una influencia significativa en la ambición académica de los estudiantes. Las limitaciones del estudio incluyen el tamaño de la muestra y la técnica de muestreo utilizada.

**Palabras clave:** ambición académica, estudiantes, becas, nivel educativo de los progenitores, escuela en secundaria, integración en clase, metodología cuantitativa, hipótesis.

## Abstract

The study focuses on analyzing the factors influencing the academic ambition of first-year students in the Primary Education Teaching Degree at the University of Salamanca. Variables considered include receiving scholarships, parents' educational level, type of secondary school attended, and level of classroom integration. Using a quantitative methodology with a sample of 57 students and a non-experimental cross-sectional design, data was collected via a questionnaire. Correlations between independent variables were analyzed, generally revealing low-intensity relationships. The hypotheses showed no significant differences between groups, concluding that receiving scholarships, parents' educational level, type of secondary school, and level of classroom integration do not significantly influence students' academic ambition. Study limitations include the sample size, and the sampling technique used.

**Keywords:** academic ambition, students, scholarships, parents' educational level, secondary school attendance, classroom integration, quantitative methodology, hypotheses.

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro propósito ha sido estudiar los distintos factores que influyen en la ambición académica que tienen los estudiantes de la Universidad de Salamanca, concretamente, del grupo de mañana del primer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria.

A lo largo de nuestra vida y trayectoria académica, nos hemos dado cuenta de que la ambición académica diferencia a los estudiantes y por ende, amplía o limita su futuro escolar y laboral. Hemos elegido este tema porque nos parece interesante cómo algunos aspectos de la vida cotidiana (el entorno social, familiar, laboral y económico) pueden influir en la ambición académica de los estudiantes.

El papel del profesor es vital para el desarrollo personal y profesional de los alumnos. Entre sus funciones encontramos la responsabilidad de crear ambientes educativos que tengan en cuenta a todos los estudiantes, con sus diversas necesidades y aspiraciones. Por tanto, un ambiente de aprendizaje seguro y positivo es esencial para el desarrollo de la ambición académica y con ella, del éxito académico.

Por el contrario, el maestro podría estar sentenciando a sus estudiantes al fracaso escolar, con todo lo que eso conlleva a corto y a largo plazo: menores oportunidades laborales, aislamiento social, problemas psicológicos, baja autoestima y motivación, etc.

Es por eso que el profesor debe de ser consciente de todas las realidades existentes dentro del aula, para poder solventar los problemas e impulsar a sus alumnos hacia la plenitud personal y escolar, aumentando así su autoestima y felicidad.

Para investigar lo presentado, nos planteamos las siguientes hipótesis que responderemos al final del informe:

1. Recibir beca de estudios influye en la ambición académica.
2. Los hijos de progenitores con un nivel de estudios superior tendrán mayor ambición académica.
3. El tipo de escuela en Secundaria influye en la ambición académica.
4. Un alto nivel de integración en clase favorece a la ambición académica.

En cuanto a la estructura del informe, iniciaremos el mismo presentando el marco teórico, donde quedarán reflejados los resultados y conclusiones obtenidos en los estudios escogidos previamente (antecedentes) al inicio de la investigación.

Como tercer apartado, expondremos la metodología seguida en esta investigación. Presentaremos el enfoque de la investigación, el diseño de la investigación, las variables de estudio, siendo la variable dependiente la ambición académica y las variables independientes recibir beca de estudios, el nivel de estudios del progenitor con mayor formación, el tipo de escuela en secundaria y el nivel de integración en clase. Continuaremos exponiendo las hipótesis de investigación, el instrumento de recogida de información, la población y muestra, la técnica de muestreo y el procedimiento seguido.

El cuarto apartado de nuestra investigación corresponde a los resultados obtenidos. En él se reflejarán los descriptivos de la variable dependiente, los descriptivos de las cuatro

variables independientes, las correlaciones entre las dimensiones de la escala y la resolución o contraste de hipótesis.

En quinto lugar, que es la discusión y conclusión, vamos a comentar los resultados obtenidos. Responderemos así a las cuestiones de investigación planteadas al principio.

En el sexto apartado recogeremos algunas de las limitaciones que hemos encontrado a la hora de realizar la investigación y por último, expresaremos en el séptimo apartado nuestro agradecimiento a las personas que nos han ayudado a llevar a cabo esta investigación.

## **MARCO TEÓRICO: ANTECEDENTES**

Hemos encontrado cuatro artículos que consideramos que se relacionan de manera indirecta con el tema de estudio escogido. En ellos, los autores analizan cómo la ambición académica se ve influenciada por otros factores, el funcionamiento de una herramienta para evaluar el rendimiento académico y por último, las motivaciones sociales y el rendimiento académico en estudiantes.

A continuación comentamos brevemente cada uno de los estudios:

Artículo 1: El texto subraya que la ambición, si no se gestiona de manera adecuada, puede derivar en prácticas poco éticas en la investigación académica, tales como el plagio y la manipulación de datos. Este comportamiento pone en riesgo la calidad y la credibilidad del conocimiento científico. Además, enfatiza la necesidad de promover una cultura académica que valore la integridad y la transparencia, con el fin de asegurar que la investigación se realice con los más altos estándares éticos. En este contexto, se hace un llamado a gestionar la ambición de forma responsable, especialmente en el ámbito universitario y de la investigación, para evitar que influya negativamente en las acciones de los investigadores.

Artículo 2: El artículo trata de reflexionar sobre cómo piensa este investigador (José María Izquierdo Arroyo) sobre la influencia y contribución que tienen algunos factores en la ambición académica. Piensa que una de las principales causas de que los alumnos cada vez tengan menos ambición es el hecho de haber cambiado el sistema educativo, de haber pasado a uno antiguo hasta llegar al más "moderno" de la historia educativa que es el que tenemos ahora. Piensa que las metodologías que se emplean ahora en la docencia no motivan igual que antes y por ello ha bajado su ambición y su rendimiento. Se refleja en sus calificaciones, su falta de asistencia, poca concentración en las clases...

Artículo 3: El rendimiento académico de los estudiantes se ve afectado por factores como el ambiente, la familia y la motivación, y ha sufrido por la transición a la educación virtual durante la pandemia. Este estudio busca validar una escala de rendimiento académico (RAU) con la participación de 287 estudiantes universitarios, utilizando un análisis factorial confirmatorio y encontrando resultados confiables y válidos. La escala mide tres dimensiones: aportación en actividades académicas, dedicación al estudio y organización

de recursos didácticos. La investigación concluye que la escala es una herramienta válida y confiable para evaluar el rendimiento académico, recomendando su validación en contextos de secundaria.

Artículo 4: En este estudio se analizó la relación entre la motivación al logro social de los estudiantes de educación y su rendimiento académico. Los resultados de Morris y Maisto (2005) y Newstrom (2007) indican que hay una relación significativa entre una alta motivación social de logro y un mejor rendimiento académico. Los estudiantes con mayor motivación tienden a alcanzar metas más altas, muestran mayor responsabilidad y esfuerzo, y persisten incluso cuando las tareas son difíciles. Estos hallazgos son relevantes para explorar posibles relaciones entre recibir o no una beca, el tipo de escuela secundaria y la motivación del estudiante, la cual está estrechamente vinculada con la ambición académica.

Por otro lado, estudios de Feldmann (2006) y Robbins (2004) muestran que personas con alta motivación de afiliación, que buscan relaciones cercanas y cooperativas, pueden tener un impacto ambiguo en su rendimiento académico. Puede existir una relación inversa, donde un mayor deseo de cooperación reduce el desempeño académico debido a menos tiempo dedicado a los estudios y un mayor interés en metas sociales. Sin embargo, Sánchez y Pirela (2006) encontraron que una alta motivación de afiliación puede resultar en un mejor rendimiento académico. Estas relaciones entre afiliación social y rendimiento académico son útiles para este estudio, que busca comprobar si el nivel de integración en clase está relacionado con la ambición académica.

## **METODOLOGÍA**

### Cuestiones de investigación/Hipótesis/Objetivos

Para guiar el estudio, se han considerado dos preguntas de investigación más amplias. La primera se centra en la variable predictora "recibir beca de estudios":

1. ¿Recibir beca de estudios o apoyo financiero en la carrera educativa influirá en la ambición académica?

Aparte de este aspecto, también interesa conocer si existe la siguiente relación:

2. ¿Tener una mayor ambición académica dependerá del tipo de centro al que se haya acudido en secundaria?

Para poder comprobar dichas cuestiones, al principio del estudio se han planteado varias hipótesis de investigación que guiarán el estudio realizado. Cada una de estas hipótesis relaciona una variable predictora con la variable criterio sobre la cual gira el estudio: la ambición académica. Esto servirá para comprobar si existe o no una relación entre ellas.

A partir de ellas se han planteado las siguientes hipótesis:

1. Recibir beca de estudios influye en la ambición académica.

2. Los hijos de progenitores con un nivel de estudios superior tendrán mayor ambición académica.
3. El tipo de escuela en Secundaria influye en la ambición académica.
4. Un alto nivel de integración en clase favorece a la ambición académica.

El objetivo será comprobar a través de la estadística inferencial si estas hipótesis se pueden considerar ciertas o falsas.

#### Enfoque/Diseño de la Investigación/Paradigma de la investigación

El enfoque de la investigación es cuantitativo. De este modo, nos centramos en analizar los resultados en forma de datos numéricos para establecer relaciones entre las variables y poder probar las hipótesis formuladas de manera más objetiva.

Por otro lado, se ha realizado un diseño no experimental transversal pues no se ha aplicado ningún tratamiento o manipulación de las variables predictoras. Además, tan solo se ha aplicado un único cuestionario a la muestra pues según está planteado el tema de investigación, no interesa comprobar si sus respuestas han cambiado con el paso del tiempo.

#### Población y Muestra/Participantes/Destinatarios

La población de esta investigación son los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca; y se ha tomado como muestra a 57 estudiantes del primer curso del grupo de mañana.

#### Técnica de muestreo

Por otro lado, a la hora de seleccionar la muestra de estudio se ha empleado una técnica de muestreo no probabilístico. En concreto, el muestreo por conveniencia ya que los recursos y el tiempo disponible para su ejecución nos permite invertir menos tiempo que con otros métodos. Además, destacamos la simplicidad de este tipo de muestreo para escoger a los sujetos de la muestra por dos motivos: la proximidad de los sujetos con respecto a los investigadores y que no requieren pasar por una lista de verificación para poder dar acceso a los miembros a ser parte de la muestra.

#### Instrumentos/VARIABLES

Con el fin de observar y medir las variables de investigación con la mayor exactitud posible, se ha empleado el cuestionario como único instrumento de recogida de información. Dado el tamaño de la muestra (57 sujetos) y el objetivo de la investigación, consideramos que este método cuantitativo permite tener un control más preciso de los datos obtenidos en el estudio. Por ello, el cuestionario incluirá ítems relacionados con la ambición académica (variable criterio), así como de los posibles factores que pueden influir en ella (variables predictoras), como son: la recepción de becas, el tipo de centro al que se acudió en secundaria, el nivel de estudios de los progenitores con mayor formación y el nivel de integración del alumno en el aula.

Por tanto, las variables predictoras son:

- 1) Recibir beca de estudios o no
- 2) El tipo de centro durante la Educación Secundaria
- 3) El nivel de estudios del progenitor con mayor formación
- 4) Nivel de integración en el aula.

## RESULTADOS

### *Descriptivos de las cuatro variables independientes*

**Tabla 1.**

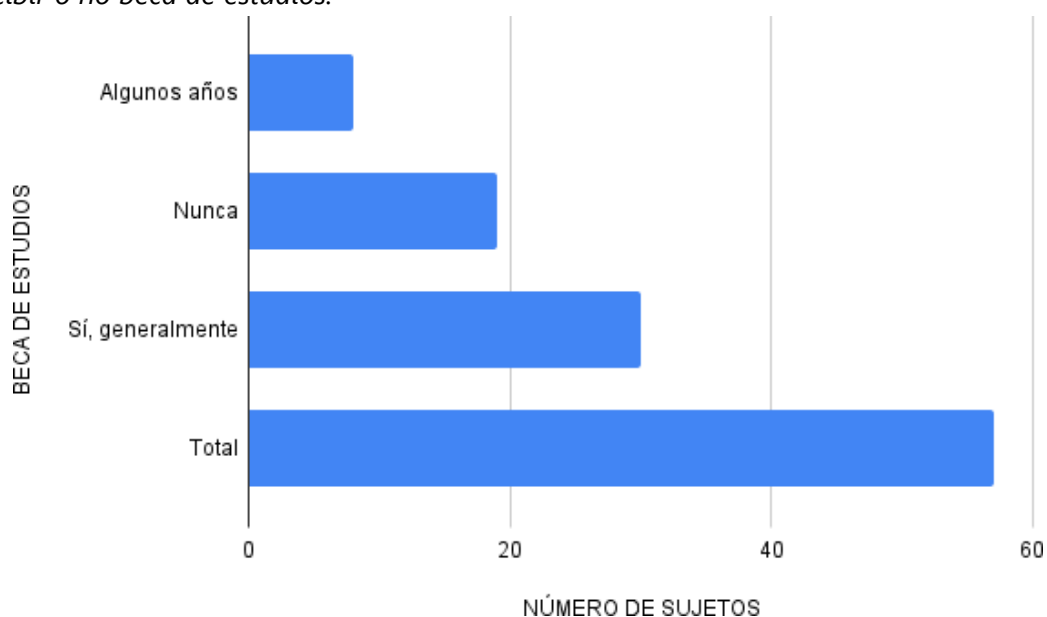
*Frecuencias de recibir beca de estudios. Primera variable predictora (independiente)*

<b>Beca de estudios</b>	<b>Frecuencia (ni)</b>	<b>Porcentaje (p)</b>	<b>Frecuencia acumulada (Na)</b>	<b>Porcentaje acumulado (Pa)</b>
Algunos años	8	14,03%	8	14,03%
Nunca	19	33,33%	33	47,36%
Sí, generalmente	30	52,63%	52	100%
Total	57	100%		

Podemos percibir que la mayoría de los sujetos reciben generalmente beca de estudios. Por el contrario, 19 sujetos no reciben nunca beca de estudios y únicamente 8 sujetos reciben beca de estudios algunos años.

**Figura 1.**

*Recibir o no beca de estudios.*



**Tabla 2.**

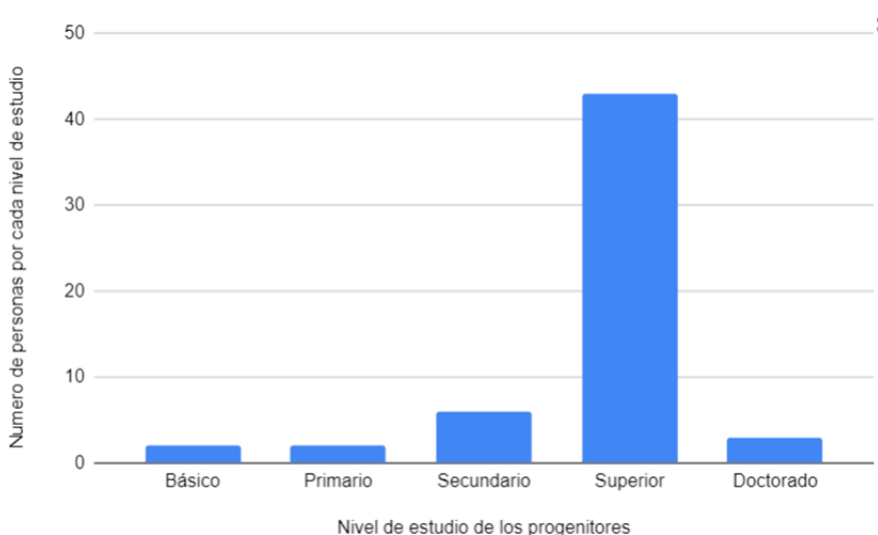
*Frecuencias de nivel de estudios de los progenitores. Segunda variable predictora (independiente)*

<b>Nivel de estudios de los progenitores</b>	<b>Frecuencia (ni)</b>	<b>Porcentaje (pi)</b>	<b>Frecuencia acumulada (Fa)</b>	<b>Porcentaje acumulado (Pa)</b>
Básicos	2	3,57%	2	3,571
Primarios	2	3,57%	4	7,143
Secundarios	6	10,71%	10	17,857
Superiores	43	76,78%	53	94,643
Doctorado	3	5,35%	56	100,00
Total	56	100		

Podemos percibir que la mayoría de los sujetos tienen un nivel de estudios superiores (43) y a continuación con número bastante menor las personas con estudios secundarios (6). Por el contrario, 2 sujetos han obtenido un nivel de estudios básicos, 2 un nivel de estudios primarios y tan solo 3 un nivel de estudios de doctorado.

**Figura 2.**

*Nivel de estudios de los progenitores*



**Tabla 3.**

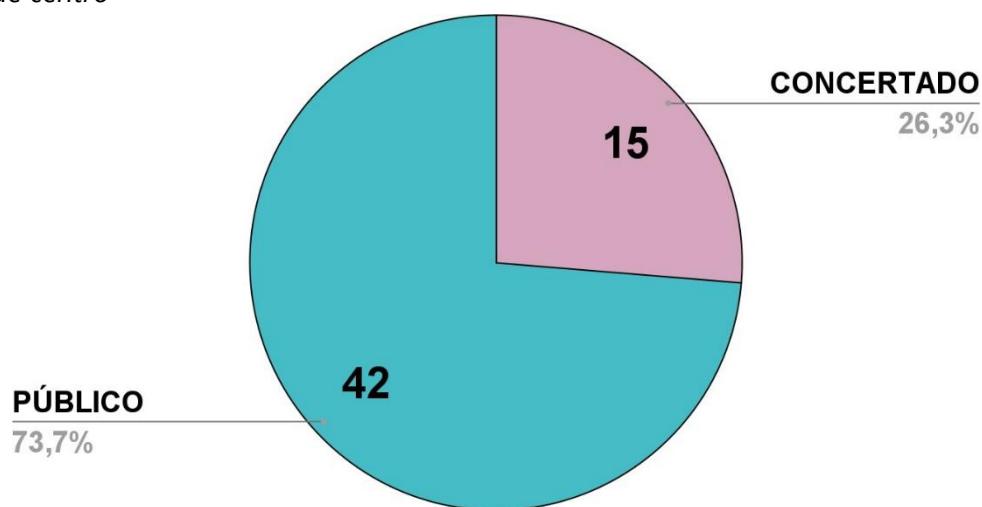
*Tipo de centro al que acudieron los estudiantes en la etapa secundaria. Tercera variable predictora (independiente).*

Tipo de centro	Frecuencia ( $n_i$ )	Porcentaje ( $P_i$ )	Frecuencia acumulada ( $N_a$ )	Porcentaje acumulado ( $P_a$ )
Concertado	15	26,31%	15	26,31%
Público	42	73,68%	57	100%
Total	57	100		

Según los resultados obtenidos, podemos observar que la mayoría de los sujetos de la muestra (42 personas) han acudido durante su formación secundaria a centros públicos frente al 26,3 % que acudieron a un centro concertado.

**Figura 3.**

*Tipo de centro*



**Tabla 4.**

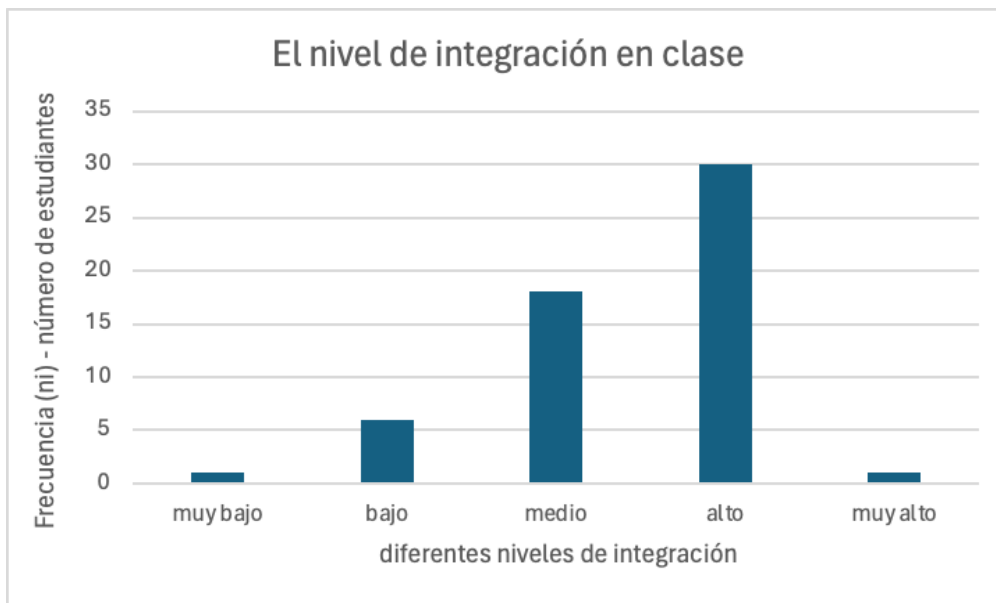
*Nivel de integración en clase. Cuarta variable predictora (independiente)*

Integración en clase	Frecuencia ( $n_i$ )	Porcentaje ( $P_i$ )	Frecuencia acumulada ( $N_a$ )	Porcentaje acumulado ( $P_a$ )
Muy bajo	1	1,79%	1	1,79%
Bajo	6	10,71%	7	12,5%
Medio	18	32,14%	25	44,64%
Alto	30	53,57%	55	98,21%
Muy alto	1	1,79%	56	100%
Total	56	100%		

Los resultados muestran que predominan valores altos, la mayoría de los estudiantes (30; 53.57%) tiene un nivel alto de integración en su clase. El segundo grupo más representado son estudiantes con un nivel medio. Los dos extremos (una relación muy baja o muy alta) solo los cumple una persona.

**Figura 4.**

*Nivel de integración en clase*



### **Correlaciones entre las variables independientes**

Las variables independientes se pueden correlacionar de varias formas:

- Recibir beca de estudios y el nivel de estudios del progenitor con mayor formación.
- Recibir beca de estudios y el tipo de escuela en Secundaria.
- Recibir beca de estudios y el nivel de integración en clase.
- El nivel de estudios del progenitor y el tipo de escuela en Secundaria.
- El nivel de estudios del progenitor con mayor formación y el nivel de integración en clase.
- El tipo de escuela en Secundaria y el nivel de integración en clase.

Ahora bien, siguiendo los intereses de nuestra investigación y acorde a nuestro criterio personal, hemos decidido analizar la correlación entre las siguientes variables independientes:

- El nivel de estudios del progenitor con mayor formación y el tipo de escuela en Secundaria.
- El tipo de escuela en Secundaria y el nivel de integración en clase.
- Recibir beca de estudios y el nivel de integración en clase.
- Recibir beca de estudios y el nivel de estudios del progenitor con mayor formación.

En primer lugar vamos a estudiar la correlación existente entre la variable "nivel de estudio del progenitor" y "tipo de escuela en Secundaria". La primera de ellas es una variable ordinal con 5 tipos de respuesta y la segunda de las variables es de carácter cualitativo dicotómica (con dos opciones de respuesta). El coeficiente de correlación que debemos emplear para medir este tipo de variables es el de contingencia.

**El valor CC es 0,252.** En este caso, al ser un valor más cercano a 1 que a 0, podemos deducir que existe una relación de intensidad baja entre el tipo de centro de Secundaria y el nivel de estudios del progenitor. Además, en los porcentajes por columnas de cada fila observamos diferencias entre las puntuaciones de los centros.

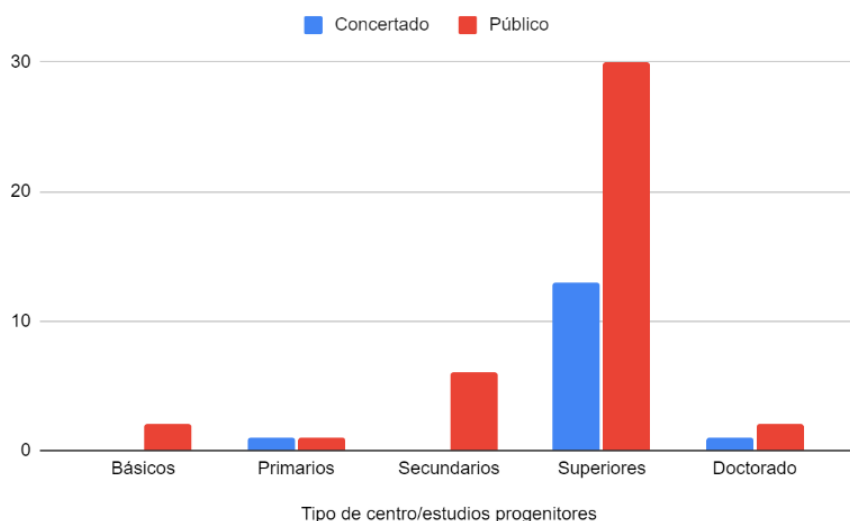
**Tabla 5.**

*Correlación entre la variable "nivel de estudio del progenitor con mayor formación" y la variable "tipo de escuela en Secundaria"*

	<b>Básicos</b>	<b>Primarios</b>	<b>Secundarios</b>	<b>Superiores</b>	<b>Doctorado</b>	<b>Total</b>
Concertado	0 (0%)	1 (50%)	0 (0%)	13 (30,23%)	1 (33,33%)	15 (26,78%)
Público	2 (100%)	1 (50%)	6 (100%)	30 (69.76%)	2 (66,66%)	41 (73,21%)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**Figura 5.**

*Diagrama de barras conjuntas entre la variable "tipo de centro en Secundaria" y "nivel de estudios del progenitor con mayor formación"*



En segundo lugar, comprobaremos la relación que existe entre la variable "tipo de escuela en Secundaria" y "nivel de integración en clase". La primera es una variable cualitativa dicotómica mientras que la segunda es una variable ordinal con 6 opciones de respuesta. El coeficiente de contingencia más adecuado para medir la relación entre este tipo de variables predictoras es el de contingencia.

**El valor CC es de 0,23.** Este valor nos indica que existe una relación de intensidad baja entre el tipo de centro y el nivel de integración en clase. Hemos extraído el porcentaje por columnas de cada fila para comprobar las diferencias entre puntuaciones de manera más clara. Así pues, observamos que tienen un mayor nivel de integración los alumnos que acudieron a centros públicos.

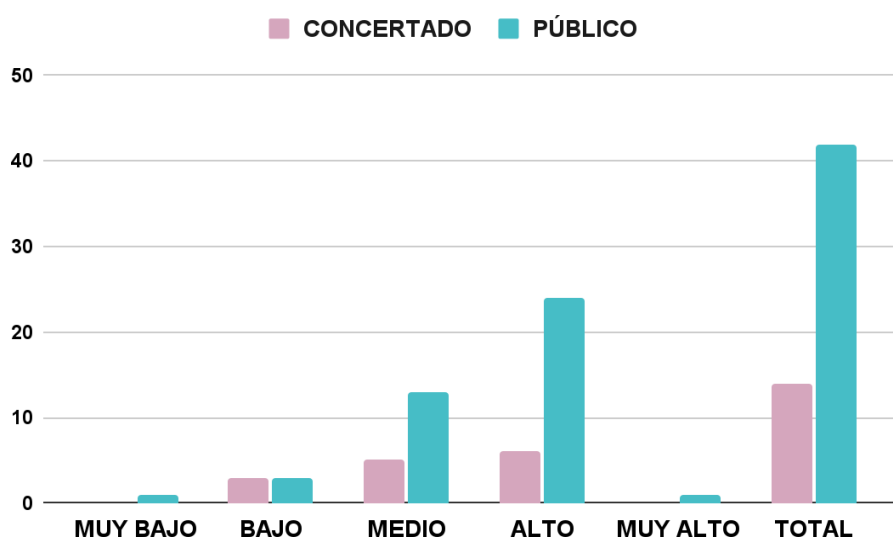
**Tabla 6.**

*Correlación entre la variable "tipo de escuela en Secundaria" y la variable "nivel de integración en clase".*

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
Concertado	0 (0%)	3 (50%)	5 (27,8%)	6 (20%)	0 (0%)	14 (25%)
Público	1	3 (50%)	13 (72,22%)	24 (80%)	1 (100%)	42 (75%)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**Figura 6.**

Diagrama de barras conjuntas entre la variable "tipo de centro en Secundaria" y "nivel de integración en clase"



En tercer lugar vamos a estudiar la correlación existente entre la variable "recibir beca de estudios" y "nivel de integración en clase". La primera de ellas es una variable cualitativa politómica y la segunda de las variables es ordinal con seis opciones de respuesta (muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto). El coeficiente de correlación que debemos emplear para medir este tipo de variables es el de contingencia.

**El valor CC es 0,312.** Este valor nos indica que existe una relación entre las variables de intensidad media. Es decir, hay una diferencia en el porcentaje por columnas de cada fila. Observamos así, que tienen un mayor nivel de integración los alumnos que reciben beca generalmente.

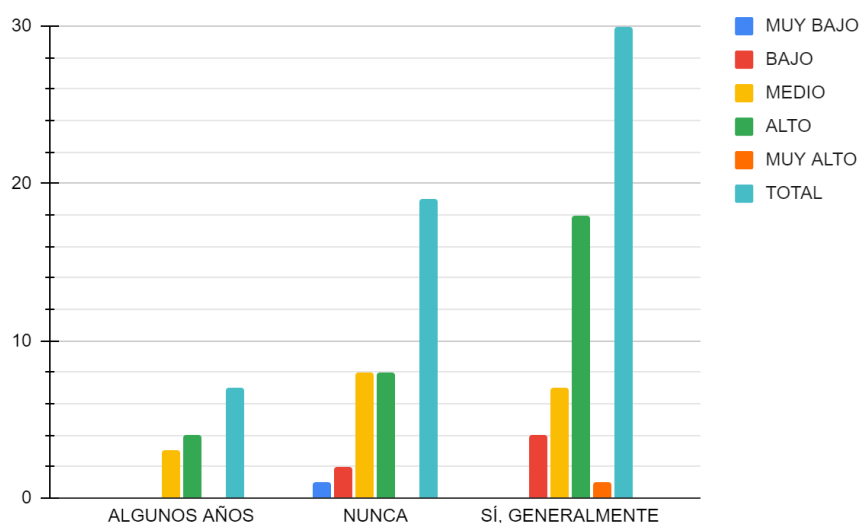
**Tabla 7.**

Correlación entre la variable "recibir beca de estudios" y la variable "nivel de integración en clase"

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
Algunos años	0 (0%)	0 (0%)	3 (16,66%)	4 (13,33%)	0 (0%)	7 (12,5%)
Nunca	1 (100%)	2 (33,33%)	8 (44,44%)	8 (26,66%)	0 (0%)	19 (33,92%)
Sí, generalmente	0 (0%)	4 (66,66%)	7 (38,88%)	18 (60%)	1 (100%)	30 (53,57%)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	56 (100%)

**Figura 7.**

*Diagrama de barras conjuntas entre la variable "recibir beca de estudios" y "nivel de integración en clase"*



Por último, se ha comprobado la correlación que existe entre las variables predictoras "recibir beca de estudios" y "nivel de estudios del progenitor con mayor formación". El coeficiente de correlación que se ha empleado para medir dicha relación es el de contingencia pues la primera variable es cualitativa politómica y la segunda es ordinal con 5 opciones de respuesta.

**El valor CC es 0.368.** Este valor nos indica que existe relación con intensidad media entre los estudios de los progenitores y el hecho de recibir beca o no. Se observa en los porcentajes recogidos de la tabla que hay una tendencia de mayor recepción de becas en aquellos estudiantes cuyos progenitores tienen un nivel de estudios más alto (estudios superiores, secundarios y doctorado en especial).

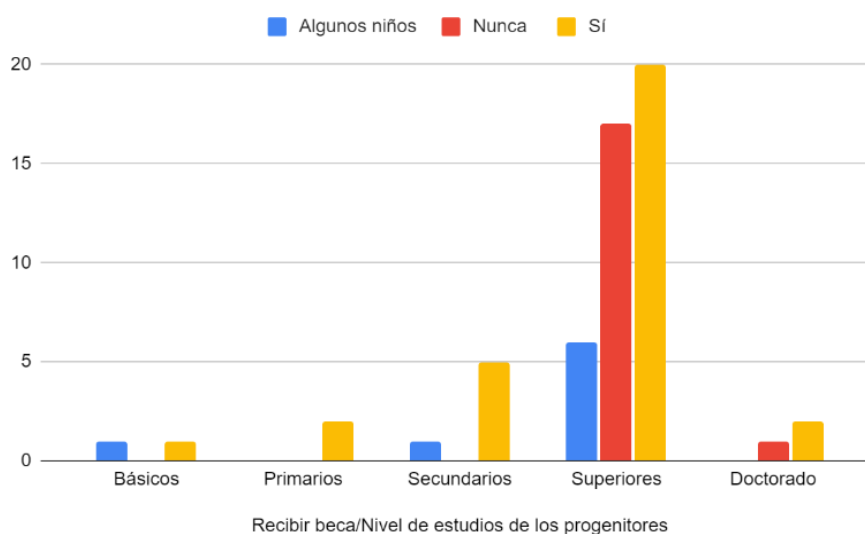
**Tabla 8.**

*Correlación entre la variable "recibir beca de estudios" y la variable "nivel de estudios del progenitor con mayor formación"*

	Básicos	Primarios	Secundarios	Superiores	Doctorado	Total
Algunos años	1 (50%)	0 (0%)	1 (16,67%)	6 (13,95%)	0 (0%)	8 (14,29%)
Nunca	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17 (39,53%)	1 (33,33%)	18 (32,14%)
Sí, generalmente	1 (50%)	2 (100%)	5 (83,333%)	20 (46,512%)	2 (66,667%)	30 (53,571%)
<b>Total</b>	<b>2 (100%)</b>	<b>2 (100%)</b>	<b>6 (100%)</b>	<b>43 (100%)</b>	<b>3 (100%)</b>	<b>56 (100%)</b>

**Figura 8.**

*Diagrama de barras conjuntas entre la variable "recibir beca" y "nivel de estudios del progenitor con mayor formación"*



### **Contrastes de hipótesis**

Las hipótesis de investigación formuladas al inicio del estudio plantean relaciones entre la variable criterio (ambición académica) y cada una de las variables predictoras que pueden influir en ella en mayor o menor medida. Así pues, encontramos las siguientes hipótesis de investigación:

1. Recibir beca de estudios influye en la ambición académica.
2. Los hijos de progenitores con un nivel de estudios superior tendrán mayor ambición académica.
3. El tipo de escuela al que se acudió en Secundaria influye en la ambición académica.
4. Un alto nivel de integración en clase favorece a la ambición académica.

A continuación se probará cada una de las conjeturas por medio de los resultados obtenidos de la muestra recolectada:

**HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN 1:** Recibir beca de estudios influye en la ambición académica.

La primera impresión en relación a la media muestral es que aquellas personas que reciben beca generalmente tienen una mayor ambición académica. Esta suposición se basa en que la media de aquellas personas que reciben beca generalmente es de 36,36; frente a la media de aquellos que solo reciben beca algunos años (33,25) y aquellos que nunca reciben beca (32,94).

La muestra se divide en tres grupos: los sujetos que reciben beca algunos años (8), los que nunca la reciben (19) y los que la reciben habitualmente (30). El primer requisito no se cumple ya que en dos de los tres grupos el número de sujetos es inferior a 30. En este

caso, no alcanzan los 30 sujetos el grupo que recibe beca algunos años y el grupo que nunca recibe beca.

Al no cumplirse con el primer requisito pasamos directamente a emplear la técnica no paramétrica basada en las medianas: "PRUEBA H de Kruskal-Wallis", puesto que vamos a comparar tres grupos.

La hipótesis nula ( $H_0$ ) es: las medianas son iguales ( $p > 0,05$ ).

La hipótesis alternativa ( $H_1$ ) es: las medianas son diferentes ( $p < 0,05$ )

Una vez realizada la "Prueba H" obtenemos que  $p$  es igual a 0,118. Como este valor es superior a 0,05 aceptamos la hipótesis nula ( $H_0$ ). Es decir, decimos que las medianas son iguales.

Concluimos entonces afirmando que la primera hipótesis de la investigación, en relación a recibir beca de estudios, es falsa. Esto se debe a que la hipótesis nos indica que las medianas son iguales, es decir, no hay diferencia entre ellas. Por tanto, el hecho de recibir o no beca de estudios no influye en la ambición académica de los alumnos.

**HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN 2:** Los hijos de progenitores con un nivel de estudios superior tendrán mayor ambición académica.

Nos encontramos ante el análisis de dos variables. La variable predictora, en este caso "nivel de estudios del progenitor con mayor formación", cuenta con más de dos grupos, por lo que a la hora de analizarlo vamos a tener que tenerlo en cuenta.

Bajo una primera impresión a nivel muestral y en relación a la media, las personas con progenitores que contaban con estudios secundarios, tienen una mayor ambición académica con respecto a la de los demás. La media de este grupo es del 39,833, frente a la del grupo con estudios primarios con un 33,500, estudios básicos con un 33,500, estudios superiores con un 34,326 y por último de doctorado con 36,667. Por lo que en un principio, no podríamos decir que nuestra hipótesis es cierta.

La muestra se divide en cinco grupos dependiendo del nivel de estudios de los progenitores: estudios básicos, estudios primarios, estudios secundarios, estudios superiores y aquellos que tengan un doctorado (siendo este último el nivel de estudios más alto).

Como ya sabemos, la muestra se divide en cinco grupos; tan solo en uno de ellos se supera la cifra mínima de 30 sujetos que haría que se cumpliera el primer requisito. En este caso, el único grupo que ha llegado a la cifra mínima es el de estudios superiores. Por ello, concluimos con que el primer requisito no se cumple ya que en cuatro de los cinco grupos el número de sujetos es inferior a 30.

Al no cumplirse con el primer requisito pasamos directamente a emplear la técnica no paramétrica basada en las medianas: "PRUEBA H de Kruskal-Wallis", pues vamos a comparar más de dos grupos distintos.

La hipótesis nula ( $H_0$ ) es: las medianas son iguales ( $p > 0,05$ ).

La hipótesis alternativa ( $H_1$ ) es: las medianas son diferentes ( $p < 0,05$ )

Una vez realizada la "Prueba H de Kruskal- Wallis" obtenemos que  $p$  es igual a 0,430. Como este valor es superior a 0,05 aceptamos la hipótesis nula ( $H_0$ ), lo que indica que las medianas son iguales.

Finalmente, podemos concluir que la segunda hipótesis de investigación planteada en relación al nivel de estudio de los progenitores y la ambición académica es falsa. Esto se debe a que la hipótesis estadística nos indica que no hay diferencias entre las medianas, por lo tanto, el nivel de estudio de los progenitores no va a influir en la ambición académica de los estudiantes.

**HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN 3:** El tipo de escuela a la que se acudió en Secundaria influye en la ambición académica.

Bajo una primera impresión, los alumnos que acudieron a un centro público durante la etapa secundaria presentan mayor media en relación a la ambición académica. Los alumnos de centros públicos obtuvieron un 35,476 de media frente al 32,867 de los que fueron a un centro concertado.

La muestra se divide en dos grupos dependiendo del tipo de centro al que se acudió en secundaria: los que fueron a uno público y los que fueron a uno concertado.

Fueron a un centro público 42 sujetos mientras que a uno concertado acudieron 15. El primer requisito no se cumple ya que en uno de los dos grupos el número de sujetos es inferior a 30. En este caso, no alcanza esta cifra el grupo que fue a un centro concertado.

Al no cumplirse con el primer requisito pasamos directamente a emplear la técnica no paramétrica basada en las medianas: "PRUEBA U de Mann-Whitney", pues vamos a comparar dos grupos distintos.

La hipótesis nula ( $H_0$ ) es: las medianas son iguales ( $p > 0,05$ ).

La hipótesis alternativa ( $H_1$ ) es: las medianas son diferentes ( $p < 0,05$ )

Una vez realizada la "Prueba U" obtenemos que  $p$  es igual a 0,170. Como este valor es superior a 0,05 aceptamos la hipótesis nula ( $H_0$ ), lo que indica que las medianas son iguales.

Finalmente, podemos concluir que la tercera hipótesis de investigación planteada en relación al tipo de centro y la ambición académica es falsa. Esto se debe a que la hipótesis estadística nos indica que no hay diferencias entre las medianas, por lo tanto, el hecho de acudir a un centro u otro no va a influir en la ambición académica de los estudiantes.

**HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN 4:** Un alto nivel de integración en clase favorece a la ambición académica.

Bajo una primera impresión, a nivel muestral parece que hay diferencias muy grandes. Da la impresión de que con un nivel mayor de integración en clase, el valor de la ambición también será más alto. Es decir, cuándo sube el nivel de integración en clase, también sube el valor de la ambición académica. Esto se demuestra en que los estudiantes con un nivel de integración muy bajo presentan una media de 27.000 en la ambición académica, frente a los estudiantes con un nivel de integración en clase muy alto, con una media de

43.000. Por ello, decimos que las diferencias son grandes y se puede esperar que también sean significativas a nivel poblacional.

La muestra se divide en cinco grupos dependiendo del nivel de integración en clase (muy bajo, bajo, medio, alto, muy alto). Como el tamaño de todos los grupos es inferior a 30 personas (muy bajo y muy alto 1, bajo 6, medio 18 y alto 30), el primer requisito (ser un grupo con más de 30 sujetos), no se cumple y como consecuencia, la muestra no es representativa.

Al no cumplirse con el primer requisito y al ser más de dos grupos (5 grupos), pasamos directamente a emplear la técnica no paramétrica basada en las medianas: "PRUEBA H de Kruskal-Wallis". Cómo surge un error en JASP cuando únicamente una persona ha respondido una opción de respuesta de la VI, y este es el caso con las respuestas "muy bajo" y "muy alto", tenemos que quitarlos del cálculo estadístico para poder realizar la prueba H.

La hipótesis nula ( $H_0$ ) es: las medianas son iguales ( $p = 0.05 / > 0,05$ ). La hipótesis alternativa ( $H_1$ ) es: las medianas no son iguales ( $p < 0.05$ )

Realizando la prueba H, nos da un valor p de 0.332. Como este valor es superior a 0.05, aceptamos la hipótesis nula ( $H_0$ ), lo que indica que las medianas son iguales.

Tras obtener esta información, podemos concluir que la hipótesis de investigación es falsa. La hipótesis estadística nos indica que no hay diferencias entre las medianas, significa por tanto que el nivel de integración en clase no influye en la ambición académica.

Sin embargo, cabe mencionar que el hecho de haber tenido que excluir las respuestas "muy bajo" y "muy alto" del cálculo estadístico, podría haber influido en la respuesta final. Es importante tener en cuenta que la persona con un nivel de integración más bajo también tenía la media del valor "ambición académica" más baja (27.000). Además, la persona con un nivel de integración en clase más alto tenía la media del valor "ambición académica" más alta (43.000). La diferencia entre estos dos valores es bastante grande, por eso teníamos la impresión de que podía ser significativo también a nivel poblacional.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A continuación, vamos a resumir los resultados obtenidos tras el estudio para responder así a las cuestiones de investigación planteadas al inicio del informe. Con las cuestiones

que expusimos al principio de esta investigación, hemos querido analizar las hipótesis que relacionan cada una de las variables predictoras con la variable criterio.

Los resultados obtenidos en relación a las hipótesis son los siguientes:

1. ¿Recibir beca de estudios o apoyo financiero en la carrera educativa influirá en la ambición académica?

Después de analizar los datos, hemos llegado a la conclusión de que no existen diferencias significativas entre recibir beca o no recibirla y el nivel de ambición académica.

Nuestra creencia inicial era que aquellos alumnos que reciben beca de estudios tendrían un nivel mayor de ambición académica. Esta percepción se basa en los sesgos sociales que hemos adquirido desde nuestra experiencia personal, puesto que en algunas ocasiones, para mantener la beca de estudios es necesario cumplir con una serie de requisitos académicos. Por el contrario, se ha demostrado que esta variable no influye en la ambición académica.

2. ¿Tener una mayor ambición académica dependerá del tipo de centro al que se haya acudido en secundaria?

Tras haber realizado los análisis de esta cuestión de investigación, concluimos que no hay diferencias significativas entre la gente que ha acudido a centros públicos y concertados en relación con la ambición académica. Al inicio de la investigación, considerábamos que las personas que han acudido a un centro público tendrán una mayor ambición académica. Esto probablemente estuviera motivado por nuestras propias experiencias tanto en centros públicos como en centros privados y también por la asociación involuntaria que realizamos al vincular a los alumnos que asisten a concertados con un nivel socioeconómico más alto. Teniendo así, desde nuestra perspectiva, menos ambición académica.

Finalmente, se concluye que ninguna de las variables predictoras investigadas (recibir beca de estudios, nivel de estudios de los progenitores, tipo de escuela en Secundaria y nivel de integración en clase) tiene una influencia significativa sobre la ambición académica de los estudiantes. Los resultados obtenidos mediante pruebas no paramétricas indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en las medianas de los grupos comparados, lo que sugiere que estos factores no afectan la ambición académica. Por tanto, otros elementos no considerados en este estudio podrían estar influyendo en la ambición académica de los alumnos, consideramos por lo tanto que este debería ser un tema estudiado con mayor profundidad en futuras investigaciones.

## **REFERENCIAS**

García Marco, F.J. (2014). *Reflexiones en torno a las aportaciones de José María Izquierdo. Arroyo a la representación y la organización del conocimiento: ambición teórica,*

*perspectiva humanística y compromiso académico. Scire. 20:1.*

Hernández Ramos, J.P (2019) *Tema 08: Análisis inferencial de datos*. Apuntes no publicados, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.

Hernández Ramos, J. P. (coord.). (2019). *Investigar en la sociedad, para la sociedad. Experiencias de los estudiantes*. Universidad de Salamanca.

Monje, C.A. (2011). *Guía Didáctica. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA*. Universidad Surcolombiana.

Remaycuna-Vásquez, A., Carrión Barco, G., Espinoza-Porras, F. R., y Maquen, G. L. E. (2023). Validez y confiabilidad de la escala de rendimiento académico desde la percepción del alumno. *Revista de Ciencias Sociales*, 29 (Nº Extra 7).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9034432>

Sánchez de Gallardo, M., Pirela de Faría, L. (2009). Motivos sociales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Caso: Universidad del Zulia, mención orientación. *Investigación y Postgrado*, 24 (Nº 3).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3674417>

# **“Más allá de las apariencias”. Trabajo de investigación sobre la autoestima**

*Laura Laorden Angulo, Patricia Moreno Ortiz, Isabel María Sánchez Castro, Claudia Qi Sánchez Estrella e Iris Sanguino Blázquez*

Universidad de Salamanca

## **Resumen**

Este estudio examina cómo varios factores, como la sociabilidad, el apoyo familiar, el uso de redes sociales y el nivel sentimental, influyen en la autoestima de las personas.

Se utiliza un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental transversal. Se recopilan datos de estudiantes universitarios del primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, del turno de mañana, en la Universidad de Salamanca y se formulan hipótesis para explorar las relaciones entre las variables.

En los resultados vemos que el estado sentimental no afecta la autoestima, mostrando una relación de intensidad baja. El uso de redes sociales podría tener una relación inversa con la autoestima, pero es insignificante. La sociabilización y el apoyo familiar tienen una relación directa con la autoestima, con una intensidad media, indicando que mayores niveles de ambos mejoran la autoestima.

El estudio analizó la relación entre la autoestima y cuatro variables ordinales: estado sentimental, tiempo en redes sociales, sociabilización y apoyo familiar, utilizando el Coeficiente de Spearman. Ninguna hipótesis mostró diferencias significativas. Concluyeron que la autoestima no está significativamente afectada por estas variables, rechazando las hipótesis planteadas.

**Palabras clave:** autoestima; sociabilidad; apoyo familiar; redes sociales; nivel sentimental; diseño no experimental transversal y Coeficiente de Spearman.

## **Abstract**

This study examines how various factors, such as sociability, family support, the use of social networks, and sentimental level, influence people's self-esteem.

A quantitative approach and a non-experimental cross-sectional design are used. Data are collected from university students of the morning first shift at the University of Salamanca, and hypotheses are formulated to explore the relationships between the variables.

The results show that sentimental status does not affect self-esteem, indicating a low-intensity relationship. Social media use could have an inverse relationship with self-esteem, but it is insignificant. Socialization and family support have a direct relationship with self-esteem, with medium intensity, suggesting that higher levels of both improve self-esteem.

The study analyzed the relationship between self-esteem and four ordinal variables: sentimental status, time spent on social media, socialization, and family support, using the Spearman Coefficient. None of the hypotheses showed significant differences. They concluded that self-esteem is not significantly affected by these variables, rejecting the proposed hypotheses.

**Keywords:** self-esteem; sociability; family support; social networks; sentimental level; non-experimental cross-sectional design and Spearman Coefficient.

## **INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

En España, desde hace años, se ha detectado un bajo estado de ánimo a nivel general de la población, destacando sobre todo las preocupantes cifras en adolescentes y jóvenes, y es por esto por lo que hemos seleccionado este tema. Nos preocupa mucho que esta variable se vea afectada desde muy temprana edad de forma negativa en los jóvenes de hoy en día. Últimamente, la tasa de suicidios en nuestro país ha aumentado considerablemente y una de las razones que llevan a la persona a realizar esta acción es la baja autoestima. Por lo tanto, es preciso encontrar las variables que intervienen en este estado de ánimo y saber cómo pueden afectar a la persona que los sufre. Es necesario conocerlas para poder tenerlas en cuenta de cara a tratar con las personas que nos rodean. Este estudio nos parece interesante debido a que influye en nosotros directamente como futuros docentes y, además, por la etapa que estamos atravesando.

El estudio a tratar en este informe se centra en la autoestima. Las variables que hemos decidido investigar son las siguientes: el nivel sentimental, el nivel de sociabilización, las horas al día en redes sociales y el nivel de apoyo familiar. Consideramos que estas variables pueden afectar notablemente, de forma que nos preguntamos: ¿tener pareja estable aumentará la autoestima?, ¿un nivel de sociabilidad bajo podría disminuir la autoestima?, ¿pasar más horas al día en redes sociales aumentará la autoestima? y ¿tener un nivel de apoyo familiar alto aumentará la autoestima?

Para formular estas cuestiones nos hemos documentado en varios artículos y libros. La primera pregunta la hemos planteado tras leer el artículo "Apego y relación de pareja en jóvenes de 18 a 27 años". En este, se muestra la relación entre el apego afectivo durante la infancia y cómo afecta para crear relaciones estables y duraderas, de forma que, la respuesta a nuestra pregunta es que sí existe una relación entre las personas sin pareja y la baja autoestima.

En la obra de Emilio Sánchez, titulada "Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad", menciona que la autoestima colectiva presenta una relación positiva con la socialización, pero, sin embargo, no hay relación entre la autoestima personal y el nivel de sociabilización. Por lo tanto, concluimos que los niveles de autoestima son más altos perteneciendo a un grupo comunitario.

En tercer lugar, fijándonos en el libro “#BeYourself ¿Pueden las redes sociales ayudar a mejorar la autoestima de los adolescentes?”, llegamos a la conclusión de que las personas que pasan más tiempo en las redes sociales presentan un nivel más alto de autoestima ya que las usan como apoyo.

Por último, la figura del docente es muy importante para los alumnos; principalmente, para los más pequeños, ya que el maestro es uno de sus referentes principales. Para los niños, los maestros son la fuente de toda sabiduría; por lo que, las palabras del profesor se consideran ciertas. Por ello, es fundamental tener mucha prudencia con el vocabulario y contenido que empleamos frente a los niños y la forma en que les contamos lecciones. En relación estricta a la cuestión que nos preguntamos, gracias al libro “Apoyo familiar y su influencia en la autoestima de jóvenes universitarios”, sabemos que el apoyo familiar influye en el rendimiento académico y a su vez en el nivel de autoestima. Asimismo, el estudio demostró que la relación entre alumnos y profesores influye en su autoconcepto de forma que también en su autoestima.

A continuación, los puntos que vamos a tratar son el marco teórico (antecedentes), la metodología que hemos utilizado, los resultados obtenidos de nuestro estudio y discusión y conclusiones a las que hemos llegado con el trabajo.

### **MARCO TEÓRICO: ANTECEDENTES**

El objetivo de los estudios se orienta en todos los casos hacia un fin común. Su estudio pretende medir la influencia de un factor concreto en el nivel de autoestima. De este modo, podrán comprobar si estos diferentes factores afectan de manera positiva o negativa a la autoestima. Por lo tanto, se podría decir que el objetivo principal de todos los estudios coincide.

El primer estudio mide la influencia del nivel de sociabilidad de las personas, o su participación en la comunidad, en la autoestima. Para ello, parte de si tiene un nivel de sociabilidad o participación muy alto, alto, medio, bajo o muy bajo.

El segundo estudio evalúa el nivel de apoyo familiar y cómo afecta a la autoestima. Se mide a través de un cuestionario de Acosta agregando variables como el sexo, la edad y el apoyo o falta de apoyo familiar.

El tercer estudio plantea que las horas que pasa una persona utilizando las redes sociales, influye en su nivel de autoestima. Se fundamenta en si pasan en las redes sociales de una a dos horas, de tres a cinco horas, de seis a ocho horas o más de ocho.

El cuarto estudio pretende comprobar la influencia del nivel sentimental de las personas en la autoestima, basándose en si estas tienen pareja estable, están iniciando una relación o no tienen pareja.

Sin embargo, a pesar de compartir el mismo objetivo general de analizar la autoestima y la influencia de factores sobre ella, los estudios concluyen con resultados muy dispares:

En el primer estudio se muestra que existen dos tipos de autoestima: una autoestima personal y una autoestima colectiva. A través de un análisis de la autoestima en general y la participación en la comunidad, se pudo observar una relación positiva entre la autoestima colectiva y la participación en la comunidad, así como entre la autoestima personal y la autoestima colectiva. Sin embargo, no se encontró una relación entre la autoestima personal y la participación en la comunidad. Los miembros de asociaciones comunitarias mostraron niveles significativamente más altos de autoestima en comparación con los no miembros. Por lo tanto, podemos decir que la valoración dentro de un grupo (autoestima colectiva) puede influir en la participación comunitaria, aunque no siempre.

El segundo estudio llega al resultado de que el apoyo familiar positivo es muy importante, ya que ayuda a superar las dificultades con las que los estudiantes se pueden encontrar. Además, gracias a este apoyo se consigue éxito escolar, por lo tanto, provoca en los universitarios que la autoestima sea mayor. Los resultados estadísticos a los que se llega con las variables edad, sexo y apoyo familiar en universitarios del TSU en Citología Cervical de la FM-UAS nos revelan que a la edad de 18-42 años, teniendo en cuenta que el 53,6% de la muestra de 56 estudiantes son de sexo femenino y resto masculino, el 5,8% no tienen apoyo familiar en sus estudios. Y de este último porcentaje solamente corresponde el 1,78% a las mujeres.

Comparándolo con la estadística de la autoestima y el promedio de las notas de los estudiantes, nos damos cuenta de que el 35,71% del sexo femenino y el 14,78% de los hombres presentan autoestima baja. En relación a la autoestima, el 3,4% tienen rendimiento bajo (considerando de 7,5 hacia abajo) de los cuales solo son 1,78% hombres. Incluso el 3,57% de todos los sujetos dicen que no tienen apoyo familiar. Por otra parte, en este estudio se considera muy importante que los profesores ayuden a conservar el mantenimiento positivo de las emociones en sus estudiantes, debido a que estas motivan sus acciones y puede conseguir que mejoren en el proceso de aprendizaje. El apoyo familiar también consigue de la misma manera reforzar la autoestima. Otro factor que impacta es el autoconcepto, el cual es fundamental para las conductas y logros que desarrollan las personas a lo largo de su vida.

El tercer estudio averigua que las horas que pasan las personas en redes sociales influyen de manera positiva en su autoestima. Se justifica en que las redes sociales ayudan a los adolescentes a sentirse más conectados con la vida cotidiana de sus amigos y con sus propios sentimientos, además de ofrecerles un lugar donde recibir el apoyo de los demás en momentos difíciles. Por otro lado, la aceptación o el rechazo es un factor que influye en la autoestima, por lo que los adolescentes recurren a la autopresentación. Los resultados de la autopresentación son favorables, pues el 78% reciben comentarios positivos. Además, afirma que los adolescentes se encuentran en una etapa complicada construyendo su identidad y su personalidad. En este proceso es fundamental la socialización con su grupo de iguales. En las redes sociales también pueden encontrar

hashtags, lo cual actúa como un colectivo de gente con una característica particular, con el objetivo de ayudar a las personas a sentirse mejor con ellas mismas. En definitiva, concluye con la teoría de que pasar más tiempo en redes sociales aumenta la autoestima porque los adolescentes encuentran apoyo.

El cuarto estudio investiga sobre cómo tener pareja estable y duradera influye en el nivel de autoestima. La importancia del apego en la infancia proporciona seguridad emocional e independencia necesaria para la adaptación y desenvolvimiento en el entorno social.

Los resultados mostraron correlaciones significativas entre dimensiones como la resolución de conflictos hostiles, la autoestima, la autosuficiencia y la expresión de sentimientos.

El hecho de tener resultados distintos puede deberse a las diferentes variables extrañas que no aparecen reflejadas en los estudios previamente mencionados, como pueden ser el nivel de sensibilidad personal, el nivel de ansiedad causado por situaciones concretas, la perspectiva que tenga de sí misma según la elección de amistades a lo largo de su vida, la situación familiar en la que está... Además, la autoestima es algo muy personal que puede variar en gran medida de una persona a otra.

Por ejemplo, en el primer estudio se habla del nivel de sociabilidad y cómo la participación en la sociedad puede afectar a la autoestima de una persona, podemos observar que habla de algo que puede variar a grandes rasgos. Una persona puede ser introvertida y tener una mayor autoestima que una persona más extrovertida que ella, o al revés, pero no es un factor que cambie la autoestima siempre, ya que hay muchos otros factores que están en juego. Por ello, considero que en el estudio hablan sobre dos tipos de autoestima: la personal y la colectiva, al distinguir ambos tipos de variables, pudiendo llegar a ser un poco más preciso en los resultados.

En cuanto a los demás estudios, ocurre lo mismo. A pesar de que haya factores que puedan afectar en mayor medida a la autoestima como puede ser lo mencionado en el segundo estudio del apoyo familiar. Considero que este es un factor muy importante ya que la familia es la primera figura de apego con la que conectamos y puede influir en la autoestima de forma significativa. Sin embargo, es cierto que depende mucho de la situación familiar en la que te encuentres; y, según cómo la estés llevando, pueden surgir diferentes reacciones para las mismas situaciones. Por ejemplo, para un niño cuya madre esté en la cárcel y su padre tenga que trabajar, sacar un 5 sin ayuda y teniendo que cuidar todos los días a sus hermanos, puede implicar una alegría. Por el contrario, para otro niño que en su casa dispone de todas las ayudas posibles y saca un 5 a pesar de todo el esfuerzo, puede llevar a frustrarse y, en consecuencia, tener una baja autoestima.

Lo mencionado en el tercer y cuarto estudio es algo más ambiguo, a pesar de que cada vez nos afecta más. Tanto las redes sociales como el nivel sentimental son factores que en la adolescencia cada vez afectan más a la autoestima de las personas, dado a la

importancia que se les da a ambas en nuestra sociedad actual, sobre todo en esas edades donde se sufren muchos cambios y donde la sensibilidad ante estos aumenta.

## **METODOLOGÍA**

### ***Enfoque de la investigación***

Enfoque cuantitativo, que se identifica con el paradigma positivista, basado en los resultados, y buscar descubrir el conocimiento, a diferencia del paradigma constructivista que se basa en el proceso.

Este enfoque pretende explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto.

Se busca la neutralidad, por lo que debe reinar la objetividad.

### ***Diseño de la investigación***

Diseño no experimental transversal, ya que no realizamos ningún tipo de tratamiento ni modificación de variables, sino que realizamos un cuestionario dirigido hacia la muestra elegida (57 estudiantes) y analizamos los resultados obtenidos a partir de la prueba realizada.

### ***Cuestiones de la investigación***

En este estudio encontramos las siguientes variables:

Por un lado, la variable dependiente (variable criterio al encontrarnos en un diseño no experimental); es la autoestima.

Por otro lado, las variables independientes (variables predictoras al encontrarnos en un diseño no experimental) son: nivel sentimental (pareja estable/iniciando relación/sin pareja); nivel de socialización (muy bajo/bajo/medio/alto/muy alto); horas al día en redes sociales (de 1-2h/de 3-5h/de 6-8h/+ de 8h); y nivel de apoyo familiar.

### ***Hipótesis de investigación***

Formulamos las siguientes hipótesis: tener pareja estable aumentará el nivel de autoestima; pasar más horas al día en redes sociales aumentará la autoestima; tener un nivel de socialización muy bajo reducirá la autoestima; tener un nivel de apoyo familiar alto aumentará la autoestima.

### ***Población y muestra***

En cuanto a la muestra que vamos a utilizar como objeto de estudio, se enfoca hacia estudiantes del primer curso de la Universidad de Salamanca del Grado de Maestro en Educación Primaria del turno de mañana; por lo tanto, con un rango de edad de entre 18 y 20 años. En total responden al cuestionario 57 alumnos y alumnas de este curso.

Aplicamos la técnica de muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia, ya que se utiliza como muestra a los individuos a los que se tiene fácil acceso y conviene seleccionar por proximidad o cercanía. En este caso, el ser alumno o alumna del 1º curso

del Grado de Maestro en Educación Primaria era lo más cómodo y cercano ya que son nuestros compañeros de clase.

En cuanto al procedimiento seguido, a la hora de realizar la investigación, antes de realizar ningún tipo de prueba, recogimos información sobre la autoestima, teniendo en cuenta diferentes variables independientes que afectarían a la misma. A partir de ello, formulamos una serie de cuestiones de investigación y de hipótesis de investigación para poder verificarlas al final de la investigación, tras analizar los resultados de la misma.

Para realizar este estudio adoptamos un enfoque cuantitativo, basado en los resultados, y buscando descubrir el conocimiento. Con ello pretendíamos explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto, en este caso con las variables elegidas, relacionado principalmente con la autoestima.

Para conseguir todos los datos que necesitábamos saber sobre la autoestima y cómo las variables independientes elegidas (*Nivel sentimental* (pareja estable/iniciando relación/sin pareja); *Nivel de socialización* (muy bajo/bajo/medio/alto/muy alto); *Horas al día en redes sociales* (de 1-2h/de 3-5h/de 6-8h/+ de 8h); *Nivel de apoyo familiar*) afectarían a esta realizamos una investigación de diseño no experimental transversal. Con este tipo de diseño, aplicaríamos un cuestionario como instrumento de recogida de información a 57 estudiantes, nuestra muestra. Esta fue seleccionada utilizando una técnica de muestreo no probabilística por conveniencia o intencional, para poder realizar la prueba de forma más sencilla al ser individuos a los que tenemos fácil acceso. Tras realizar el cuestionario recogemos y analizamos los resultados obtenidos a través de la prueba realizada. Por último, contrastamos las hipótesis planteadas con los resultados obtenidos y sacamos nuestras propias conclusiones a partir de ello.

## **RESULTADOS**

Los datos que analizaremos provienen de una encuesta realizada a los alumnos del primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

### ***Descriptivos de las variables independientes y la variable dependiente (sólo de la nueva variable creada a partir de la escala)***

La información de la que se dispone se distribuye en función de las siguientes 4 variables, que aparecen en la *Tabla 1. Variables del estudio*; sobre las que recogeremos datos de los sujetos de la muestra que aparecen en la *Tabla 2. Muestra del estudio*.

Los resultados se verán reflejados en: *Tabla 3. Variable independiente "estado sentimental"*; *Tabla 4. Variable independiente "tiempo en redes sociales"*; *Tabla 5. Variable independiente "sociabilización"*; y *Tabla 6. Variable independiente "apoyo familiar"*.

Por último, identificaremos la moda, mediana y cuartiles de cada variable independiente en la *Tabla 7. Estadísticos descriptivos*.

#### **Tabla 1.**

*Variables del estudio*

<b>Variables</b>	
Estado sentimental	Pareja estable/ Sin pareja/ Iniciando relación
Tiempo en redes sociales	Poco 1-2h/ Algo 3-5h/ Bastante 6-8h/ Mucho +8h
Sociabilización	Muy bajo/ bajo/ medio/ alto/ muy alto
Apoyo familiar	Muy bajo/ bajo/ medio/ alto/ muy alto

VD → Autoestima (medida como una variable cuantitativa)  
 VI → Estado sentimental, tiempo en redes sociales, sociabilización y apoyo familiar.  
 Estas variables son ordinales.

**Tabla 2.**

*Muestra del estudio*

Nº de sujetos que han respondido	57
----------------------------------	----

**Tabla 3.**

*Variable independiente "estado sentimental"*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Sin pareja	30	52.632%	52.632%
Iniciando relación	6	10.526%	63.158%
Pareja estable	21	36.842%	100.00%
<b>Total</b>	<b>57</b>	100%	

**Tabla 4.**

*Variable independiente "tiempo en redes sociales"*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Poco 1-2h	10	17.544	17.544
Algo 3-5h	25	43.860	61.404
Bastante 6-8h	19	33.333	94.737
Mucho +8h	3	5.263	100.000
Total	57		

**Tabla 5.**

*Variable independiente "sociabilización"*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Muy bajo	1	1.754	1.754
Bajo	2	3.509	5.263

Medio	19	33.333	38.702
Alto	24	42.105	80.702
Muy alto	11	19.298	100.000
Total	57		

**Tabla 6.**

*Variable independiente "apoyo familiar"*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	1	1.754	1.754
Medio	5	8.772	10.526
Alto	20	35.088	45.614
Muy Alto	31	54.386	100.000
Total	57		

**Tabla 7.**

*Estadísticos descriptivos*

	<b>Moda</b>	<b>Mediana</b>	<b>Q1,2 y 3</b>
Estado sentimental	No tener pareja	Sin pareja	Q1: sin pareja Q2: sin pareja Q3: pareja estable
Tiempo en redes sociales	Algo (3-5h)	Bastante 6-8h	Q1: Bastante 6-8h Q2: Bastante 6-8h Q3: Mucho +8h
Sociabilización	Alto	Alto	Q1: Medio Q2: Alto Q3: Alto
Apoyo familiar	Muy alto	Muy alto	Q1: Alto Q2: Muy alto Q3: Muy alto

***Correlaciones entre las variables independientes***

El coeficiente de correlación mide la relación entre dos variables. Indica el tipo de relación entre dos variables y la intensidad de la relación. En este caso, todas las variables son

ordinales, por lo tanto, mediremos su relación mediante el Coeficiente de Spearman, reflejado en la *Tabla 8. Coeficiente de Spearman*.

Relacionamos cada una de las variables independientes con la autoestima.

**Tabla 8.***Coefficiente de Spearman entre la Autoestima y las VI*

Estado sentimental	0.088 (no existe relación)
Tiempo en redes sociales	-0.032 (relación inversa)
Sociabilización	0.270 (no existe relación)
Apoyo Familiar	0.221 (relación directa)

En el primer caso, no existe relación entre el estado sentimental (con pareja, sin pareja o iniciando una relación) y la autoestima, ya que encontramos un valor próximo a cero. Por ello, tiene una intensidad baja.

En el segundo caso, puede existir una relación inversa entre el tiempo en redes sociales y la autoestima, ya que obtenemos un valor negativo. Sin embargo, al estar muy cerca de cero, no existe relación y, además, tiene una intensidad baja.

Por último, tanto la sociabilización como el apoyo familiar tienen una relación directa, es decir, hay correlación. Es decir, a mayor nivel de sociabilización, mayor autoestima o viceversa; y, cuánto mayor nivel de apoyo familiar, mayor autoestima o viceversa. En cuanto a la intensidad, en ambos casos sería media ya que el valor se aproxima más a 0 que a 1.

### **Contrastes de hipótesis**

*HIPÓTESIS 1: Las personas que tienen pareja estable, tienen mayor autoestima (Variables implicadas: VI - Estado sentimental; VD -Autoestima).*

Las primeras impresiones muestran que hay pequeñas diferencias a nivel muestral. Parece que las personas que tienen pareja estable tienen la autoestima más alta.

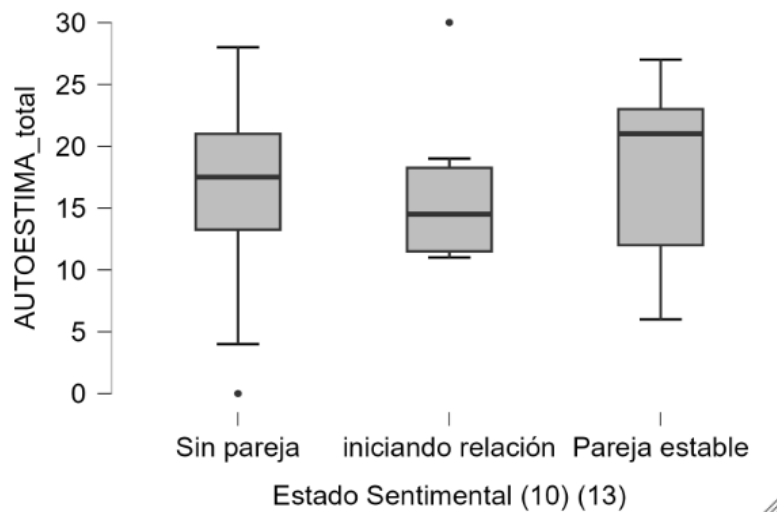
El tamaño de los grupos no se cumple, ya que no cuentan con más de 30 sujetos en cada grupo: hay 30 sujetos en el primer grupo (sin pareja), 6 sujetos en el segundo grupo (iniciando relación) y 21 sujetos en el tercer grupo (pareja estable). Ya que no se cumplen todos los requisitos, pasamos a la técnica no paramétrica que corresponde a la variable que tiene más de dos grupos, la prueba H de Kruskal-Wallis ( $H_0$ : medianas iguales  $\rightarrow p \geq 0,05$  /  $H_1$ : medianas desiguales  $\rightarrow p < 0,05$  ).

El valor p es = a 0.716. Es mayor a 0,05, lo que quiere decir que no hay diferencias significativas entre las medianas; por lo tanto, no rechazamos la hipótesis nula. La hipótesis planteada "Las personas que tienen pareja estable, tienen mayor autoestima" es falsa, ya que no hay diferencias significativas.

Estos resultados se ven reflejados en la *Figura 1*.

**Figura 1.**

*Estado sentimental - Autoestima*



El diagrama de cajas se emplea en la representación de variables ordinales o cuantitativas. Muestra la distribución de la variable en función Q1, 12 y Q3. Este diagrama de cajas compara los niveles de autoestima en función del estado sentimental, dividido en tres categorías: sin pareja, iniciando una relación y con pareja estable. El 30 representa el valor máximo; el 0, el valor mínimo. Los datos que quedan por encima de los extremos son el valor atípico, se representan mediante puntos. Es un valor que es mucho mayor o menor que la mediana. Las líneas horizontales que aparecen dentro de las cajas representan la mediana, que es igual al Percentil 50, al Cuartil 2, y al Decil 5.

En el caso de las personas sin pareja, la mediana se encuentra entre el 15 y el 20; en el caso de personas que están iniciando una relación, la mediana se encuentra en el 15; y en el caso de las personas que tienen pareja estable, la mediana se encuentra entre el 20 y el 25. Por lo que, las personas con pareja estable tienen mayor autoestima, a diferencia de las que no tienen; así como las personas que están iniciando una relación son las que menos autoestima tienen de los tres grupos. Sin embargo, estas diferencias son mínimas.

*HIPÓTESIS 2: Las personas que pasan mucho tiempo en redes sociales, tienen mayor autoestima (Variables implicadas: VI - Tiempo en redes sociales; VD – Autoestima).*

Las primeras impresiones muestran que no hay grandes diferencias a nivel muestral. Parece que las personas que pasan más tiempo en redes sociales no tienen la autoestima más alta que aquellas personas que pasan menos tiempo en redes sociales.

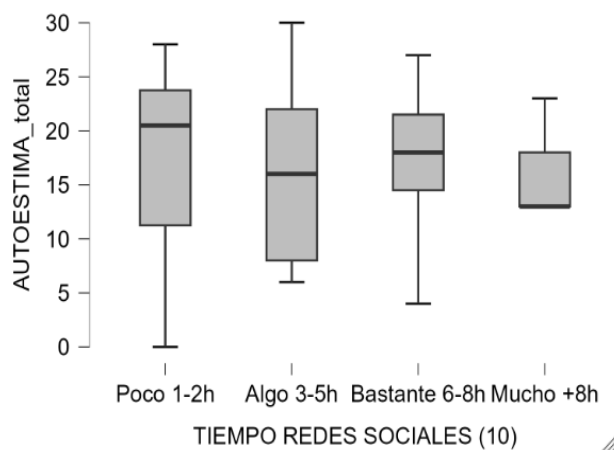
El tamaño de los grupos no se cumple, ya que no cuentan con más de 30 sujetos en cada grupo: hay 10 sujetos en el primer grupo (pasar poco tiempo en redes sociales), 25 sujetos en el segundo grupo (algo de tiempo), 19 sujetos en el tercer grupo (bastante tiempo) y 3 sujetos en el cuarto grupo (mucho tiempo). Ya que no se cumplen todos los requisitos, pasamos a la técnica no paramétrica que corresponde a las variables con más

de dos grupos, la prueba H de Kruskal-Wallis ( $H_0$ : medianas iguales  $\rightarrow p \geq 0,05$  /  $H_1$ : medianas desiguales  $\rightarrow p < 0,05$  ).

El valor p es = a 0.850. Es mayor a 0,05, lo que quiere decir que no hay diferencias significativas entre las medianas; por lo tanto, no rechazamos la hipótesis nula. La hipótesis planteada "Las personas que pasan mucho tiempo en redes sociales, tienen mayor autoestima" es falsa, ya que no hay diferencias significativas. Estos resultados se ven reflejados en la *Figura 2*.

**Figura 2.**

*Tiempo en redes sociales - Autoestima*



El diagrama de cajas se emplea en la representación de variables ordinales o cuantitativas. Muestra la distribución de la variable en función Q1, 12 y Q3. Este diagrama de cajas compara los niveles de autoestima en función del estado sentimental, dividido en tres categorías: sin pareja, iniciando una relación y con pareja estable. El 30 representa el valor máximo; el 0, el valor mínimo. Las líneas horizontales que aparecen dentro de las cajas representan la mediana, que es igual al Percentil 50, al Cuartil 2, y al Decil 5.

En el caso de las personas que pasan poco tiempo (1-2h), la mediana se encuentra aproximadamente en 20; en el caso de personas que pasan algo (3-5h) y bastante (6-8h) se encuentra ligeramente por encima de 15; en el caso de las personas que pasan mucho tiempo (+8h), la mediana se encuentra entre el 10 y el 15. Por lo que, las personas que pasan menos tiempo en redes sociales tienen mayor autoestima, a diferencia de las que pasan más tiempo. Las personas que pasan bastante tiempo tienen mayor autoestima que las que pasan algo de tiempo; por último, las personas que pasan más de ocho horas son las que menor autoestima tienen de todos los grupos. Sin embargo, estas diferencias son mínimas.

*HIPÓTESIS 3: Las personas con nivel de socialización muy bajo, tienen menor autoestima (Variables implicadas: VI -Sociabilización; VD- Autoestima).*

Las primeras impresiones muestran que hay pequeñas diferencias a nivel muestral. Parece que las personas con sociabilización muy alta tienen la autoestima más alta. El

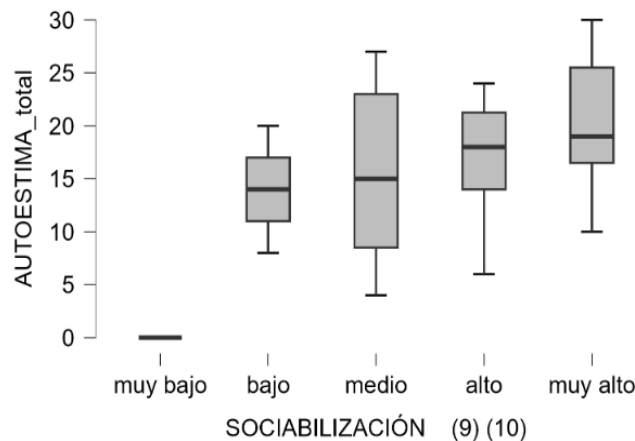
tamaño de los grupos no se cumple, ya que no cuentan con más de 30 sujetos en cada grupo: hay 1 sujeto en el primer grupo (muy bajo), 2 sujetos en el segundo grupo (bajo), 19 sujetos en el tercer grupo (medio), 24 sujetos en el cuarto grupo (alto) y 11 sujetos en el último grupo (muy alto).

Ya que no se cumple uno de los requisitos, pasamos a la técnica no paramétrica que corresponde a las variables con más de dos grupos, la prueba H de Kruskal-Wallis ( $H_0$ : medianas iguales  $\rightarrow p \geq 0,05$  /  $H_1$ : medianas desiguales  $\rightarrow p < 0,05$  ).

El valor p es = a 0.379. Es mayor a 0,05, lo que quiere decir que no hay diferencias significativas entre las medianas; por lo tanto, no rechazamos la hipótesis nula. La hipótesis planteada "Las personas con nivel de socialización muy bajo, tienen menor autoestima" es falsa, ya que no hay diferencias significativas. Estos resultados se ven reflejados en la *Figura 3*.

**Figura 3.**

*Sociabilización - Autoestima*



El diagrama de cajas se emplea en la representación de variables ordinales o cuantitativas. Muestra la distribución de la variable en función Q1, 12 y Q3. Este diagrama de cajas compara los niveles de autoestima en función del nivel de sociabilidad, dividido en cinco categorías: nivel de sociabilidad muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. El 30 representa el valor máximo; el 0, el valor mínimo. Las líneas horizontales que aparecen dentro de las cajas representan la mediana, que es igual al Percentil 50, al Cuartil 2, y al Decil 5.

En el caso de las personas con nivel de sociabilidad muy bajo, la mediana se encuentra en el 0; en el caso de las personas con nivel de sociabilidad bajo, la mediana se encuentra aproximadamente en el 15; en el caso de personas con nivel de sociabilidad medio, la mediana se encuentra en el 15; en el caso de las personas con nivel de sociabilidad alto, la mediana se encuentra entre el 15 y el 20; y en el caso de las personas con nivel de sociabilidad muy alto, la mediana se encuentra entre el 15 y el 20. Por lo que, las personas con un nivel muy alto de sociabilización son las que mayor autoestima tienen, a diferencia de los demás grupos. Las personas que tienen un nivel bajo o medio de sociabilización

tienden a tener un nivel similar de autoestima; así como las personas con un nivel alto y muy alto de socialización, también tienen valores similares. Sin embargo, estas diferencias son mínimas.

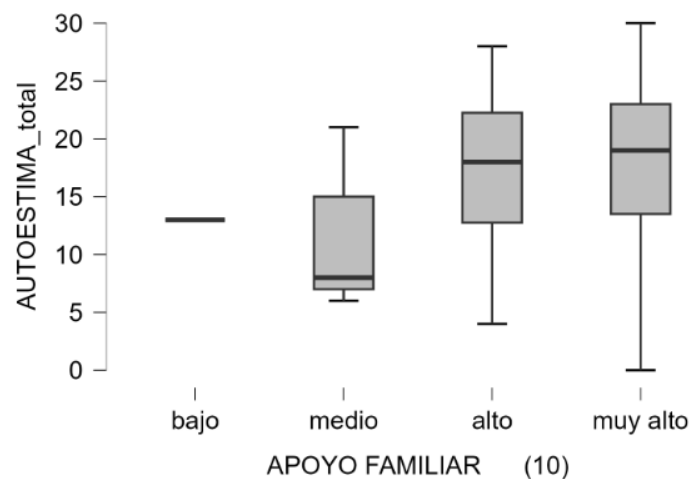
*HIPÓTESIS 4: Las personas que tienen apoyo familiar muy alto, tienen mayor autoestima (Variables implicadas: VI -Apoyo familiar; VD – Autoestima)*

Las primeras impresiones muestran que no hay grandes diferencias a nivel muestral. Parece que las personas que tienen apoyo familiar muy alto tienen mayor autoestima. El tamaño de los grupos no se cumple, ya que no cuentan con más de 30 sujetos en cada grupo: en el primer grupo hay 1 sujeto (bajo apoyo familiar), en el segundo grupo hay 5 sujetos (apoyo familiar medio), en el tercer grupo hay 20 sujetos (apoyo familiar alto), y en el último hay 31 sujetos (apoyo familiar muy alto). Ya que no se cumple uno de los requisitos, pasamos a la técnica no paramétrica que les corresponde a las variables con más de dos grupos, la prueba H de Kruskal-Wallis ( $H_0$ : medianas iguales  $\rightarrow p \geq 0,05$  /  $H_1$ : medianas desiguales  $\rightarrow p < 0,05$  ).

El valor p es = a 0.139. Es mayor a 0,05, lo que quiere decir que no hay diferencias significativas entre las medianas; por lo tanto, no rechazamos la hipótesis nula. La hipótesis planteada “Las personas que tienen apoyo familiar muy alto, tienen mayor autoestima” es falsa, ya que no hay diferencias significativas. Estos resultados se ven reflejados en la *Figura 4. Apoyo familiar*.

#### **Figura 4.**

*Apoyo familiar*



El diagrama de cajas se emplea en la representación de variables ordinales o cuantitativas. Muestra la distribución de la variable en función Q1, 12 y Q3. Este diagrama de cajas compara los niveles de autoestima en función del apoyo familiar, dividido en cuatro categorías: apoyo familiar bajo, medio, alto y muy alto. El 30 representa el valor máximo; el 0, el valor mínimo. Las líneas horizontales que aparecen dentro de las cajas representan la mediana, que es igual al Percentil 50, al Cuartil 2, y al Decil 5. En el caso de las personas con apoyo familiar bajo, la mediana se encuentra entre el 10 y el 15; en

el caso de personas con apoyo familiar medio, la mediana se encuentra entre el 5 y el 10; en el caso de las personas con apoyo familiar alto, la mediana se encuentra entre el 15 y el 20; y en el caso de las personas con apoyo familiar muy alto, la mediana se encuentra entre el 15 y el 20.

Por lo que, las personas con mayor apoyo familiar tienden a tener mayor autoestima, a diferencia de las que tienen menos; así como las personas que tienen un apoyo familiar medio son las que menos autoestima tienen de los cuatro grupos. Sin embargo, estas diferencias son mínimas.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Este estudio pretende contrastar el nivel de autoestima en función de cuatro variables: el estado sentimental, el tiempo que pasan las personas en redes sociales, el nivel de sociabilización y el nivel de apoyo familiar. Para obtener los datos, hemos proporcionado un formulario a los alumnos del primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria (turno de mañana), de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Una vez obtenidos los datos, hemos formulado las siguientes hipótesis: hipótesis 1 "Las personas que tienen pareja estable, tienen mayor autoestima", hipótesis 2 "Las personas que pasan mucho tiempo en redes sociales, tienen mayor autoestima", hipótesis 3 "Las personas con nivel de socialización muy bajo, tienen menor autoestima" y, por último, la hipótesis 4 "Las personas que tienen apoyo familiar muy alto, tienen mayor autoestima".

Una vez definidas la variable dependiente (la autoestima) y las variables independientes, hemos medido la relación entre las mismas a través del coeficiente de correlación. En este caso, todas las variables son ordinales, por lo tanto, mediremos su relación mediante el Coeficiente de Spearman.

En el primer caso, entre el estado sentimental (con pareja, sin pareja o iniciando una relación) y la autoestima, no existe relación y su intensidad es baja, ya que el valor resulta de 0.088, el cual es un valor cercano a 0. En el segundo caso, entre el tiempo en redes sociales y la autoestima, puede existir una relación inversa al ser un valor negativo; sin embargo, al estar muy cerca de cero, con un valor de -0.032, tampoco existe relación con la autoestima y su intensidad es baja. En el tercer caso, la sociabilización tiene una relación directa de intensidad media con la autoestima, es decir, hay correlación, ya que el valor resulta de 0.270. En el último caso, el apoyo familiar tiene una relación directa de intensidad media con la autoestima, es decir, también hay correlación, con un valor de 0.221.

En primer lugar, la hipótesis planteada "Las personas que tienen pareja estable, tienen mayor autoestima" es falsa, ya que no hay diferencias significativas. Las personas con pareja estable tienen mayor autoestima, a diferencia de las que no tienen; así como las personas que están iniciando una relación son las que menos autoestima tienen de los tres grupos. Sin embargo, estas diferencias son mínimas. Por lo tanto, no rechazamos la hipótesis nula. Nuestras primeras impresiones eran erróneas, ya que parecía que había

diferencias a nivel muestral, mientras que contrastando la hipótesis, descubrimos que no las hay.

En segundo lugar, la hipótesis planteada “Las personas que pasan mucho tiempo en redes sociales, tienen mayor autoestima” es falsa, ya que no hay diferencias significativas. Las personas que menos tiempo pasan en redes sociales tienen mayor autoestima, a diferencia de las que pasan más tiempo. Las personas que pasan bastante tiempo tienen mayor autoestima que las que pasan algo de tiempo; por último las personas que pasan más de ocho horas son las que menor autoestima tienen de todos los grupos. Sin embargo, estas diferencias son mínimas. Por lo tanto, no rechazamos la hipótesis nula. Nuestras primeras impresiones eran ciertas, ya que parecía que no había diferencias a nivel muestral y contrastando la hipótesis, descubrimos que no las hay.

En tercer lugar, la hipótesis planteada “Las personas con nivel de socialización muy bajo, tienen menor autoestima” es falsa, ya que no hay diferencias significativas. Las personas con un nivel muy alto de sociabilización son las que mayor autoestima tienen, a diferencia de los demás grupos; las personas que tienen un nivel bajo o medio de sociabilización tienden a tener un nivel similar de autoestima; así como las personas con un nivel alto y muy alto también tienen valores similares; teniendo el nivel alto, un valor inferior al muy alto. Sin embargo, estas diferencias son mínimas. Por lo tanto, no rechazamos la hipótesis nula. Nuestras primeras impresiones eran erróneas, ya que parecía que había diferencias a nivel muestral, mientras que contrastando la hipótesis, descubrimos que no las hay.

Por último, la hipótesis planteada “Las personas que tienen apoyo familiar muy alto, tienen mayor autoestima” es falsa, ya que no hay diferencias significativas. Las personas con un nivel muy alto de sociabilización son las que mayor autoestima tienen, a diferencia de los demás grupos; las personas que tienen un nivel bajo o medio de sociabilización tienden a tener un nivel similar de autoestima; así como las personas con un nivel alto y muy alto también tienen valores similares. Sin embargo, estas diferencias son mínimas. Por lo tanto, no rechazamos la hipótesis nula.

Nuestras primeras impresiones eran erróneas, ya que parecía que había diferencias a nivel muestral, mientras que contrastando la hipótesis, descubrimos que no las hay.

En conclusión, en las cuatro hipótesis que planteamos, no rechazamos la hipótesis nula ya que no hay diferencias significativas. Por lo tanto, las cuatro hipótesis son falsas a nivel poblacional, aunque se detectan tendencias a nivel muestral.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Adilene, H. M., Enrique, D. S., & Michelle, A. G. (2021). *Apego y relación de pareja en jóvenes de 18 a 27 años*. Dialnet. (nivel sentimental)

Blasco, M. M. (2019). «#BeYourself»: ¿Pueden las redes sociales ayudar a mejorar la autoestima de los adolescentes? Dialnet. (redes sociales) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7437848> [Texto completo](#)

Hernández Ramos, J.P (2019) *Tema 08: Análisis inferencial de datos*. Apuntes no publicados, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Castilla y León.

Medina, A. R. (s. f.). *Vista de RELACIÓN ENTRE LA AUTOESTIMA PERSONAL, LA AUTOESTIMA COLECTIVA y LA PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD*.

Quintero, V., Zárate, N., Rodríguez, C., Pineda, D., & Belío, I. (2014). *Apoyo familiar y su influencia en la autoestima de jóvenes universitarios*. Dialnet. (Capítulo 15, p. 154-159) (apoyo familiar)

## Confianza y miedo al hablar en público

*María Calvo Vadillo, Claudia Crespo Cobos, Naima Luis Romero, Raquel Martín Bolao,  
Leire Cotton Briñas, Saúl Julián Rodríguez.*

Universidad de Salamanca

### Resumen

La confianza para hablar en público es una habilidad indispensable para transmitir ideas de manera clara y comprensible y, dado que es esencial que los futuros docentes presenten esta competencia para poder ejercer su labor de manera eficiente se ha realizado este estudio, con el objetivo de conocer el nivel autopercebido de confianza y de miedo al hablar en público de los estudiantes de la titulación de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca.

Para ello se ha llevado a cabo una investigación no experimental transversal utilizando un muestreo no probabilístico por disponibilidad, con una muestra de 30 alumnos del primer curso del turno de mañana de esta universidad, dónde las variables criterio son el grado de confianza y de miedo al hablar en público que tienen los estudiantes de magisterio en su primer año de carrera y las variables explicativas son la edad, el género y si han pensado en hacer cursos para mejorar esta habilidad. Tras analizar los resultados se observa que el miedo de los estudiantes ante la exposición pública es superior a la confianza. Además, se aprecia que ninguna de las variables explicativas afecta a la confianza, mientras que las dos últimas si se relacionan con el miedo.

Al término de esta investigación se puede apreciar que, aunque a veces el tema pase desapercibido, para los jóvenes puede suponer muchas limitaciones, por lo que se deberá seguir profundizando en la investigación para poder obtener resultados más significativos.

**Palabras clave:** Comunicación; Hablar en Público; Confianza; Miedo; Universitarios.

### Abstract

The confidence to speak in public is an essential skill for conveying ideas clearly and understandably. Since it is crucial for future educators to possess this competence to perform their duties effectively, this study was conducted to assess the self-perceived level of confidence and fear of public speaking among students in the Early Childhood Education degree program at the University of Salamanca.

To this end, a non-experimental cross-sectional study was carried out using a non-probabilistic convenience sampling method with a sample of 30 first-year morning-shift students from this university. The criterion variables were the level of confidence of fear of public speaking among education students in their first year of study, while the explanatory variables were age, gender, and whether they had considered taking courses to improve this skill. The analysis of the results reveals that students' fear of public

speaking exceeds their confidence. Additionally, it was found that none of the explanatory variables influenced confidence in public speaking, whereas the latter two variables were associated with fear.

At the conclusion of this study, it becomes evident that although the issue sometimes goes unnoticed, it can impose significant limitations on young people. Therefore, further research is needed to obtain more meaningful results.

**Keywords:** Communication; Public Speaking; Confidence; Fear; University Students.

## **INTRODUCCIÓN/CONTEXTUALIZACIÓN/JUSTIFICACIÓN**

A lo largo de nuestra vida académica hemos podido constatar que muchos estudiantes presentan dificultades a la hora de hablar en público y, sin embargo, esta es una actividad a la que se tienen que enfrentar de manera recurrente. Los estudiantes experimentan frecuentemente ansiedad, miedo y falta de seguridad en sí mismos a la hora de exponer frente a los demás, pero, aun así, el tema no se aborda con la frecuencia que en nuestra opinión merece. Esto es un desafío común entre ellos, y entender sus efectos resulta ser fundamental para superarlo y mejorar nuestras competencias comunicativas.

Desde nuestra perspectiva a pesar de que haya investigaciones sobre el tema, y seamos conscientes de que estas dificultades existen, desde el ámbito académico las pautas de actuación para su mejora son escasas.

Es por esto por lo que a la hora de elegir un tema sobre el que investigar rápidamente nos decantamos por este; con el fin de evaluar si nuestra percepción, extraída de nuestra experiencia personal, se reducía a eso, una mera percepción o, por el contrario, era un problema más común de lo esperado.

## **MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

La comunicación es un término muy amplio, pero para definirlo consideraremos la acepción de la RAE, que la describe como “acción y efecto de comunicarse” (RAE, 2024, acepción 1). Esta acción puede presentarse de diversas formas como son la intrapersonal, la interpersonal, la grupal, la organizacional y la masiva (Santos, 2012).

En esta investigación se abordará la comunicación interpersonal dado que es una tarea que, lejos de verse como algo opcional, es una necesidad del ser humano en todos los ámbitos de su vida y entre ellos se encuentra la oratoria, aspecto que nos concierne. Esta disciplina se puede definir como el arte de hablar elocuentemente y de persuadir, es decir, la práctica de la comunicación oral propia de un discurso (París, 2014) o, visto de otra manera, hablar en público.

Dirigirse a unos espectadores puede resultar una tarea compleja ya que precisa que el emisor posea una serie de características psicológicas que hagan que la transmisión de información sea efectiva, y en esta investigación trataremos dos de ellas, la confianza y el miedo.

Pero antes, para poder abordar este tema de manera correcta, se deben tener claros los conceptos de miedo y confianza. Para comenzar, según el autor Andrés Minguez Vela, la confianza es un estado emocional que implica una esperanza que debe ser confirmada, es decir, que la persona que confía obtiene ante este hecho una respuesta que satisface sus expectativas. De esta manera, como indica este mismo autor, existe una relación entre la confianza y la satisfacción diferenciándose estos dos conceptos en que el primero se orienta hacia el futuro y el segundo hacia el pasado y el presente. Además, también explica que la confianza presenta tres dimensiones, la conductual, la cognitiva y la afectiva, las cuales no entraremos a explicar detalladamente, pero es preciso aclarar que la base de las tres se basa en la confianza en uno mismo, en sus posibilidades y limitaciones, en las expectativas propias que tiene cada uno en relación a sus logros, y en la percepción subjetiva del entorno.

Por otro lado, y definiendo así el concepto de miedo, Bude, H. (2017) explica que “<<miedo>>, es un concepto que recoge lo que la gente siente, lo que es importante para ella, lo que ella espera y lo que le lleva a la desesperación.” (p. 2).

Hoy en día se pueden encontrar multitud de definiciones muy diversas para el concepto de “Miedo a hablar en público” (MHP) aunque cómo equipo de investigación nos decantamos por la realizada por Bados (1986), citado en Gallego (2009) desde un enfoque conductual, es decir, centrado en estudiar cómo influyen los procesos mentales en el comportamiento humano. Este autor explica que el MHP es un patrón de conducta de gran complejidad y que puede verse afectado por múltiples variables. Además, detalla que este comportamiento implica tres sistemas de respuesta separados, pero relacionados entre sí, el cognitivo, el conductual y el fisiológico, y que se producen en reacción a estímulos externos (socioambientales) e internos (cognitivos y fisiológicos).

En los sistemas de clasificación diagnóstica de la actualidad, el miedo a hablar en público (MHP) se engloba dentro de las fobias sociales (American Psychological Association; APA, 2000), y se define como:

un temor acusado y persistente por una o más situaciones sociales o actuaciones en público en las que el sujeto se ve expuesto a personas que no pertenecen al ámbito familiar o a la posible evaluación por parte de los demás. El individuo teme actuar de un modo (o mostrar síntomas de ansiedad) que sea humillante o embarazoso (p. 456).

Como hemos visto, este miedo puede derivar en trastornos de ansiedad (TA) que, como indican Delgado et al. (2021), son patologías mentales frecuentes, que comúnmente pueden provocar sufrimiento y discapacidad, y que contribuyen a una carga significativa en los ámbitos sociales y económicos.

Relacionando estos trastornos con nuestro tema de estudio, el miedo a hablar en público, podemos ver cómo García- Fernández et al (2015) señalan una relación entre la ansiedad ante exposiciones orales y la falta de habilidades sociales, así como con la ansiedad

interpersonal. Además, se resalta también la importancia de abordar este problema en el contexto universitario para mejorar el rendimiento académico y el bienestar personal de los estudiantes, sugiriendo estrategias como desarrollar habilidades de comunicación y promover la confianza interpersonal.

Por otro lado, y en lo que respecta a la confianza al hablar en público, esta puede ser definida como la habilidad emocional que posee una persona al enfrentarse a un público para exponer un contenido verbal de forma tranquila y segura. Conlleva sentimientos como la esperanza de que todo va a salir según lo esperado, sin tener en cuenta factores externos que puedan alterar dicha exposición, dejando a un lado el miedo o preocupación por futuros errores o inconvenientes que pudieran surgir. El orador o presentador del tema a tratar mantiene una postura cercana, decidida e invulnerable, exponiendo de forma fluida y sin presentar ningún tipo de muletillas que dejen ver su inseguridad y que a su vez impidan a la audiencia comprender la cuestión fácilmente y sin distracciones.

En las aulas de la universidad, el alumnado debe aprender no solo los propios conocimientos de su titulación; sino también a comunicarse y expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos. (García et al., 2015).

Sin embargo, como explica Orejudo et al. (2005) no todos los alumnos son capaces de mejorar la confianza al hablar en público realizando únicamente actividades en el aula...alumnos con buenos niveles de motivación de logro, autoeficacia general o baja ansiedad general puedan mejorar esta habilidad únicamente con las actividades ordinarias del aula, mientras que los casos más extremos pueden requerir otras intervenciones adicionales, por ejemplo, en forma de seminarios específicos (p.6).

Por ello esta investigación tratará de conocer la confianza o el miedo al hablar en público de los estudiantes de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca, con el fin de que, en futuras investigaciones, podamos mejorar estos aspectos mediante una intervención o con proyectos o seminarios específicos mencionados anteriormente.

Tras analizar diversos informes acerca del fenómeno de estudio, la confianza y el miedo a hablar en público, se ha podido apreciar las siguientes conclusiones:

En estudios como el de García et al. (2015) se destaca la generalización que existe de este problema en los jóvenes y la preocupación por la invisibilidad y la poca importancia que se le da al mismo.

Además, se explica que esta situación plantea un problema para el cumplimiento de los intereses y propósitos de la universidad que intenta que esta habilidad sea trabajada y potenciada al máximo. El estudio habla sobre la Universidad de Córdoba, dónde este problema parece pasar desapercibido y no se ayuda a los jóvenes a superar esta situación o a entrenarla.

Cada vez está más presente este problema en la universidad y sin embargo no se le da la importancia necesaria en el entorno académico y social de las universidades. Que las facultades no brinden el reconocimiento adecuado a este tema ni proporcionen recursos para mejorar esta habilidad puede afectar a los estudiantes en términos académicos y en cuanto a su bienestar personal. En este estudio destacan la importancia de tomar medidas para que esta situación pueda ser resuelta identificando el problema y atajando este de la mejor forma posible.

También se habla sobre la existencia de una relación significativa entre la ansiedad que se experimenta al hablar y la naturaleza de la ansiedad asociada con las interacciones sociales. Esta relación sugiere que las personas que muestran altos niveles de ansiedad en situaciones de interacción social también tienden a experimentar altos niveles de ansiedad al realizar presentaciones. Esto se debe a que ambas situaciones implican estar en público, lo que puede provocar reacciones de ansiedad similares en personas que tienden a sentirse incómodas o nerviosas en situaciones sociales festivas. Por lo tanto, es importante reconocer y manejar este rasgo de ansiedad, ya que puede afectar significativamente el desempeño académico y laboral de las personas con esta ansiedad, así como la salud mental en su totalidad.

Por último, el estudio concluye con la información de que el fenómeno de la ansiedad ante las exposiciones orales en los estudiantes universitarios a veces pasa desapercibido, pero se hace evidente en carreras universitarias donde la comunicación oral hábil es una competencia general crucial.

Los resultados descriptivos obtenidos indican que en relación a la Escala de Ansiedad ante una Audiencia de Leary (1983), se señala el deseo de los estudiantes de no ponerse nerviosos cuando hablan ante un grupo de personas (60.2%). Además, se observa que un 66.4% de la muestra presenta ansiedad severa y marcada cuando tienen que enfrentarse ante una audiencia. Los resultados sobre el Inventario de Asertividad de Rathus destacan que la mayoría no muestran dificultades al relacionarse con los demás en un 57% (ansiedad normal), sin embargo, el 18% se define como poco habilidosos al desenvolverse en sociedad. Por último, el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad apunta una clara prevalencia de ansiedad a nivel fisiológico (55.3%). Es decir, son mayores las respuestas fisiológicas producidas por la ansiedad, tales como náuseas y mareo, escalofríos, etc. seguidas de respuestas cognitivas (30.5%), como temor a ser evaluado negativamente, e inseguridad; y, por último, se destacan las respuestas a nivel motor (24.2%), como la realización de movimientos repetitivos, rascarse, moverse y hacer cosas sin una finalidad concreta.

Con el objetivo de identificar las variables con mayor poder predictivo respecto a la ansiedad de los participantes en las exposiciones orales ante una audiencia, se realizó la correlación de Pearson que estableció correlaciones entre todas las variables del estudio, obteniendo resultados significativos en todos los casos. Todas las variables

correlacionaron positivamente con índice de ansiedad ante una audiencia salvo el asertividad que lo hizo negativamente.

En otro estudio, en este caso experimental publicado por Orejudo et al. (2005) se ha demostrado que una intervención destinada a mejorar las competencias específicas de comunicación oral en estudiantes universitarios de nuevo ingreso aumenta su autoeficacia para manejar situaciones difíciles y que los resultados no solo se mantienen, sino que incluso mejoran con el paso del tiempo. Según otras investigaciones con estudiantes universitarios en España, las intervenciones para hablar en público pueden aliviar este temor (Badós y Saldaña, 1990; Montorio et al., 1996; Olivares y García-López, 2002). Aunque en comparación con estos el estudio 2 (Orejudo et al., 2012) ha tenido una duración más corta de lo habitual, nueve horas en lugar de las 14–20 de los anteriores, lo que se puede atribuir al tipo de población a la que se dirige, como el hecho de haber trabajado con grupos más grandes.

Se observa que tanto el grupo control como el experimental muestran niveles similares de autoeficacia ( $F_{1,253}=.401, p=.527$ ), en torno a la media teórica del instrumento (31,35 en el caso del grupo experimental y 31,88 en el del control). Incluyendo la edad como una covariable, se puede concluir que el tratamiento es efectivo siendo la autoeficacia del grupo de control 33,17 y la del grupo experimental 35,64.

Por último, en el estudio de Olivares (2002) Este estudio también responde a un diseño experimental, los resultados muestran la generalización de los logros a largo plazo, tras la aplicación de un tratamiento cognitivo-conductual, de duración breve, dirigido a modificar la conducta de los sujetos en una situación social específica (miedo a hablar en público). La eficacia del tratamiento encuentra apoyo en las diferencias halladas tanto en las comparaciones intergrupo como intragrupo, lo que, unido al reducido número de sesiones de tratamiento, sugiere la eficiencia de esta intervención.

Los resultados del estudio mostraron que seis sujetos del grupo experimental y ninguno del grupo control cumplieron los criterios mencionados en el postest. En el seguimiento fueron siete sujetos (77.8%) del grupo experimental y uno en el grupo control los que seguían cumpliendo los criterios requeridos.

Por lo que teniendo en cuenta los tres artículos anteriormente mencionados se puede guiar la investigación basando esta en un diseño no experimental y siendo nuestra variable la confianza de los estudiantes al hablar en público.

## **METODOLOGÍA**

Para realizar la investigación de este proyecto se ha llevado a cabo una primera fase, la búsqueda de información en la que se ha leído y estudiado en profundidad varios artículos académicos que tratan este tema. En segundo lugar, se ha decidido los objetivos del estudio y cuál de los instrumentos de medición era el más adecuado y acorde para el estudio, resultando ser el cuestionario de confianza para hablar en público (Méndez et al., 1999 citado en Orejudo et al., 2012), llevando a cabo una adaptación de las

preguntas propuestas cambiando algunas palabras relacionadas con conferencias por otras relacionadas con la clase y presentaciones académicas. Una vez adaptado el cuestionario se ha pasado a los miembros de la clase de primero de Educación Infantil del grupo de mañana de la Universidad de Salamanca que llevarán a cabo la función de muestra para el estudio, siendo la población los estudiantes de primero de esta misma titulación. Se tendrán en cuenta variables sociodemográficas

como la edad, género, número de veces que se ha hablado en público este curso o si ha asistido a charlas para mejorar sus presentaciones en público.

Posteriormente, mediante un cuestionario con 30 ítems, unos para medir la variable de la confianza y otros para la variable del miedo, se obtuvieron las respuestas de una muestra de 30 personas. Gracias a sus respuestas y empleando el programa JASP se pudieron analizar los datos obtenidos. A través de esta, se calcularon las medias y los coeficientes de correlación, de manera que, se obtuvieron unos resultados muy concretos en ambas variables. Asimismo, con estos resultados se pudieron sacar distintas conclusiones.

### **Objetivos**

Los objetivos de nuestra investigación se pueden dividir en dos subapartados.

Objetivos generales:

- Conocer el nivel autopercebido de confianza al hablar en público de los estudiantes de primero del grado de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca.
- Conocer el nivel autopercebido de miedo al hablar en público de los estudiantes de primero del grado de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca.

Objetivos específicos:

- Conocer las percepciones de los alumnos respecto a su facilidad para hablar en público.
- Identificar el nivel de dificultad de los estudiantes de primero del grado de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca respecto a las dificultades para hablar en público.

### **Hipótesis**

Este estudio se centra en el análisis de los datos obtenidos con la muestra de estudiantes de primer curso del Grado en Maestro de Educación Infantil. Las siguientes hipótesis giran en torno a las distintas influencias que pueden tener las distintas variables en las dos dimensiones propuestas: la confianza y el miedo. Las principales variables sociodemográficas que afectan son: el género, la edad, el curso académico que estén

cursando y como variable explicativa su disposición a hacer cursos para mejorar las explicaciones en público.

La primera hipótesis que se plantea es que los estudiantes de primero de grado de educación infantil de la Universidad de Salamanca presentan un grado medio-bajo de confianza al hablar en público.

La siguiente hipótesis es que los estudiantes de primero de grado de educación infantil de la Universidad de Salamanca presentan un nivel medio-alto de miedo al hablar en público.

En cuanto a la tercera hipótesis que se propone es que los estudiantes de primero de grado de educación infantil de la Universidad de Salamanca que son mujeres presentan un nivel de confianza más bajo que los hombres.

La cuarta hipótesis es que los estudiantes de primero de grado de educación infantil de la Universidad de Salamanca que son hombres presentan un menor nivel de miedo en relación con las mujeres.

La siguiente hipótesis es que los estudiantes de primero de grado de educación infantil de la Universidad de Salamanca que tengan más edad presentan un nivel de confianza mayor que los de menos edad.

La sexta hipótesis es que los estudiantes de primero de grado de educación infantil de la Universidad de Salamanca que tengan más edad presentan un nivel de miedo menor que los de menos edad.

Y por último la séptima hipótesis que es que los estudiantes de primero de grado de educación infantil de la Universidad de Salamanca que hayan tenido la idea de hacer cursos para mejorar su habilidad al hablar en público tienen más miedo que los que no se lo han planteado.

En conclusión, en este estudio se propone examinar y hacer un análisis de las diversas hipótesis y tras obtener los datos de los cuestionarios, entender cómo afectan las distintas variables a cada una de las personas de la muestra para así conocer e identificar diferencias significativas que influyen en la capacidad de comunicación de los estudiantes. Además, esto puede ayudar a otros investigadores a que, tras finalizar el estudio, se puedan facilitar programas de mejora y estrategias para aumentar y potenciar la confianza a la hora de hablar en público y disminuir el miedo.

### ***Paradigma de la investigación***

Se ha utilizado un paradigma cualitativo con la ayuda del instrumento "Cuestionario de confianza al hablar en público" de Bados (1986), con la finalidad de conocer los datos sobre dichas variables en los estudiantes.

### ***Diseño de la Investigación***

La investigación seguirá un diseño no experimental transversal.

## **Población y Muestra**

La población del estudio son los estudiantes de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca. A su vez, la muestra está compuesta por 30 alumnos del primer año del grado de maestro en Educación Infantil. Esta muestra se obtuvo como resultado de un muestreo no probabilístico por conveniencia.

## **Variables**

Las variables que se utilizan son, en primer lugar, las variables criterio, en la cuales se centra el estudio, la confianza y el miedo de los estudiantes a la hora de hablar en público. Asimismo, se utilizan variables explicativas como el interés por hacer charlas o cursos para mejorar esta habilidad, y variables sociodemográficas como la edad y el género.

## **Instrumentos**

El instrumento que se va a utilizar la adaptación española del cuestionario de confianza al hablar en público (Bados, 1986) el cual presenta dos modificaciones: omite la referencia a la charla más reciente y sustituye el formato de respuesta verdadero-falso por una escala de 6 puntos (1 = completamente de acuerdo; 6 = completamente en desacuerdo). La puntuación mínima es 30 y la máxima 180, siendo su valor central 105. Se corrige invirtiendo la puntuación de los ítems negativos y sumándose a la de los ítems positivos, de modo que a mayor puntuación menos confianza y, por tanto, más miedo a hablar en público.

El cuestionario incluye un encabezado que indica los responsables de la investigación, en este caso son el grupo de investigación sociedad y comunicación, que pertenece a la Universidad de Salamanca.



En cuanto a las cuestiones se localizan variables sociodemográficas como el género, la edad o los estudios que permitirán la caracterización de la muestra y posteriormente los ítems que se van a utilizar adaptados a los sujetos. Estos se encuentran a continuación divididos en dos dimensiones, ítems positivos y negativos.

## **Figura 1.**

*Ítems del cuestionario original*

<i>Ítems positivos</i>
1. Espero con ilusión una oportunidad para hablar en público
4. Los auditorios parecen amables cuando me dirijo a ellos
6. Al final de la charla siento que he tenido una experiencia desagradable
9. No tengo miedo de estar enfrente del auditorio
10. Aunque estoy nervioso/a justo antes de ponerme de pie, pronto olvido mis temores y disfruto de la experiencia
11. Afronto con completa confianza la perspectiva de dar una charla
12. Creo que estoy en completa posesión de mí mismo/a mientras hablo
14. Me gusta observar las reacciones del auditorio ante mi charla
16. Me siento relajado/a y a gusto mientras hablo
17. Aunque no me gusta hablar en público, no le tengo particular temor
21. Me gusta preparar una charla
22. Mi mente está clara cuando me encuentro delante del auditorio
23. Tengo bastante fluidez verbal
27. Encuentro ligeramente agradable la perspectiva de hablar en público
30. Tengo una sensación de atención vigilante al estar enfrente de un auditorio
<i>Ítems negativos</i>
2. Me tiemblan las manos cuando trato de coger algo estando en la tarima
3. Tengo un miedo constante de olvidar lo que voy a decir
5. Mientras preparo la charla, estoy en un constante estado de ansiedad
7. Me desagrada utilizar el cuerpo y la voz expresivamente
8. Cuando hablo delante de un auditorio, los pensamientos se me confunden y mezclan
13. Prefiero tener notas a mano por si olvido mi charla
15. Aunque hablo con fluidez con mis amigos, no encuentro palabras para expresarme en la tarima
18. Siempre que me es posible, evito hablar en público
19. Las caras del auditorio aparecen desdibujadas cuando las miro
20. Me siento a disgusto conmigo mismo/a después de intentar dirigir la palabra o dar una charla a un grupo de personas
24. Sudo y tiemblo antes de levantarme para hablar
25. Mi postura parece forzada y poco natural
26. Tengo miedo y estoy tenso/a todo el tiempo que estoy hablando delante de un grupo de gente
28. Me resulta difícil buscar con calma en mi cabeza las palabras adecuadas para expresar mis pensamientos
29. Me siento aterrorizado/a ante la idea de hablar delante de un grupo de personas

### ***Adaptación del instrumento***

Para poder adaptar esta escala a la investigación que se lleva a cabo con los estudiantes de 1º de Educación Infantil, se han sustituido “estando en la tarima” por “mientras expongo” en el ítem 2, “los auditorios” por “mis compañeros” en el ítem 4, la palabra “charla” por “exposición” en el ítem 6, “del auditorio” por “de la clase” en el ítem 9, 14 y 19, “en la tarima” por “ante la clase” en el ítem 15, “auditorio” por “clase” en el ítem 22, y “enfrente de un auditorio” por “enfrente de una clase” en el ítem 30.

### Ítems del cuestionario adaptado

#### Ítems positivos

Ítem 1: Espero con ilusión una oportunidad para hablar en público.

Ítem 2: Mis compañeros me parecen amables cuando me dirijo a ellos.

Ítem 3: Al final de la exposición siento que he tenido una experiencia desagradable.

Ítem 4: No tengo miedo de estar enfrente de la clase.

Ítem 5: Aunque estoy nerviosx justo antes de ponerme en pie, pronto olvido mis temores y disfruto de la experiencia.

Ítem 6: Afronto con confianza la perspectiva de dar una charla.

Ítem 7: Creo que estoy en completa posesión de mi mismx mientras hablo.

Ítem 8: Me gusta observar las reacciones de la clase ante mi charla.

Ítem 9: Me siento relajadx y a gusto mientras hablo.

Ítem 10: Aunque no me gusta hablar en público, no le tengo particular temor.

Ítem 11: Me gusta preparar una charla.

Ítem 12: Mi mente está clara cuando me encuentro delante de la clase.

Ítem 13: Tengo bastante fluidez verbal.

Ítem 14: Encuentro ligeramente agradable la perspectiva de hablar en público.

Ítem 15: Tengo una sensación de atención vigilante al estar en frente de una clase.

Ítems negativos

Ítem 1: Me tiemblan las manos cuando trato de coger algo mientras expongo.

Ítem 2: Tengo un miedo constante de olvidar lo que voy a decir.

Ítem 3: Mientras preparo la charla, estoy en un constante estado de ansiedad.

Ítem 4: Me desagrada utilizar el cuerpo y la voz expresivamente.

Ítem 5: Cuando hablo delante de mis compañeros, los pensamientos se me confunden y mezclan.

Ítem 6: Prefiero tener notas a mano por si olvido mi charla.

Ítem 7: Aunque hablo con fluidez con mis amigos, no encuentro palabras para expresarme ante la clase.

Ítem 8: Siempre que me es posible evito hablar en público.

Ítem 9: Las caras de la clase aparecen desdibujadas cuando las miro.

Ítem 10: Me siento a disgusto conmigo mismx después de intentar dirigir la palabra o dar una charla a un grupo de personas.

Ítem 11: Sudo y tiemblo antes de levantarme para hablar.

Ítem 12: Mi postura parece forzada y poco natural.

Ítem 13: Tengo miedo y estoy tensx todo el tiempo que estoy hablando delante de un grupo de gente.

Ítem 14: Me resulta difícil buscar con calma en mi cabeza las palabras adecuadas para expresar mis pensamientos.

Ítem 15: Me siento aterrorizadx ante la idea de hablar delante de un grupo de personas.

### **Análisis de datos**

Los datos han sido recogidos de manera anónima, informando a los participantes en el estudio de los fines con los que este se realiza y de cómo van a ser tratados y, de esta manera, siguiendo los principios éticos de la Universidad. Además, para su posterior análisis se ha empleado el programa JASP.

## **RESULTADOS**

### **Análisis descriptivo de las variables explicativas.**

La Tabla 1 muestra la distribución de la muestra por género. A partir de la muestra obtenida de 30 personas, se observa que los grupos están muy desequilibrados, siendo el % de mujeres bastante superior al de hombres.

#### **Tabla 1.**

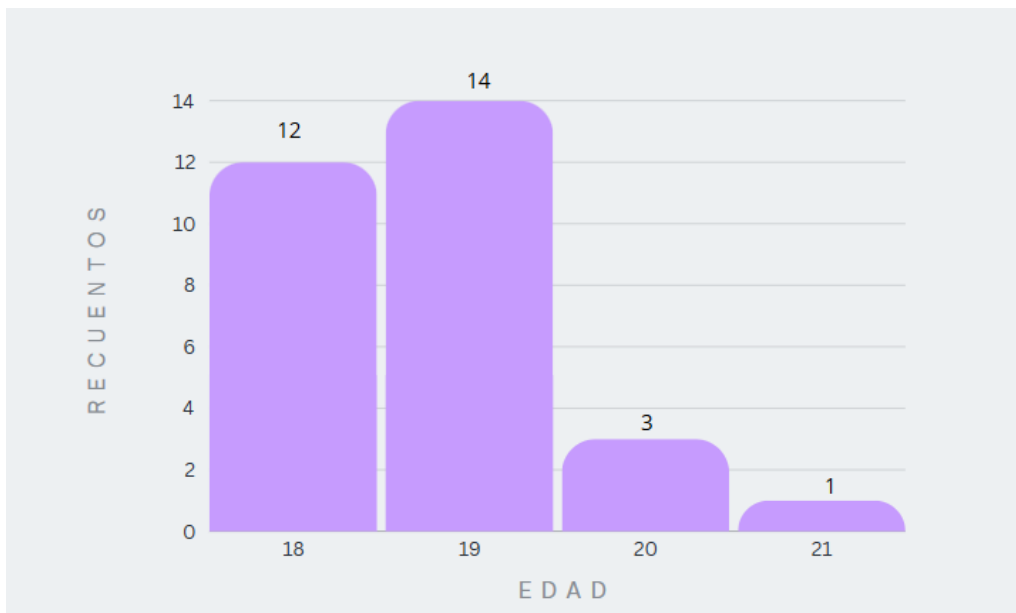
*Tabla de frecuencias variable género*

<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Femenino	28	93.333	93.333	93.333
Masculino	2	6.667	6.667	100.00
Ausente	0	0.000		
Total	30	100.000		

En cuanto a la edad, la Figura 2 presenta su distribución de puntuaciones en la muestra. Los resultados muestran que la mayor parte de la muestra (14 personas) tienen 19 años, seguidos de cerca por aquellos que tienen 18 años (12 personas). Además, se cuenta con 3 sujetos de 20 años y 1 de 21.

**Figura 2.**

*Gráfico de barras variable edad*

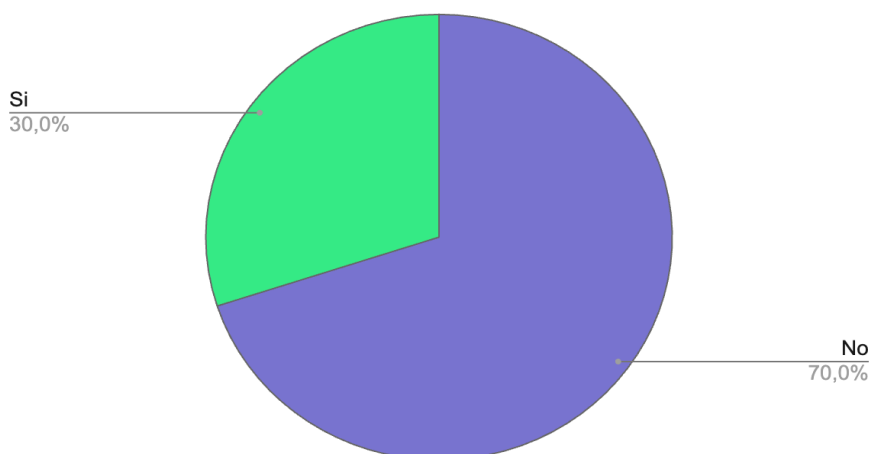


Finalmente, en la Figura 3 se muestra la distribución de la muestra en cuanto a su interés por realizar cursos para mejorar su confianza al hablar en público. Se observa que la mayoría de los encuestados, un 70% que corresponde a 21 personas, no se han planteado nunca hacer cursos para mejorar esta habilidad, frente a los otros 9, 30%, que sí lo han hecho.

**Figura 3.**

*Gráfico de sectores variable idea de realizar cursos para mejorar la confianza al hablar en público*

Idea de realizar cursos para mejorar la confianza al hablar en público.



### ***Análisis descriptivo de la variable criterio***

Dos dimensiones: Confianza (ítems positivos) y miedo (ítems negativos).

La Tabla 2 muestra la distribución de puntuaciones de los ítems de las dimensiones "Confianza al hablar en público" y "Miedo al hablar en público".

La mayoría de los sujetos se posicionan en el punto tres de la escala likert que se corresponde con "en desacuerdo", teniendo los porcentajes más altos en dicho punto. Además, se puede apreciar que las cifras de media apenas superan los 4 puntos. De esta manera se puede concluir que la mayoría de la muestra presenta un nivel de confianza bajo a la hora de hablar en público. Podemos ver también que como valor mínimo en esta dimensión tenemos 2,7 en el ítem 9 "me siento relajado y a gusto mientras hablo" y como valor máximo tenemos 4,4 en el ítem 2 "mis compañeros me parecen amables cuando me dirijo a ellos".

En el caso de la segunda dimensión, la muestra presenta medias más elevadas llegando a los 5,1 puntos en el ítem 6 "prefiero tener notas a mano por si olvido mi charla" y sin bajar del 2.8 en el ítem 8 "las caras de la clase aparecen desdibujadas cuando las miro". Sin embargo, el mayor porcentaje se concentra en el punto tres de la escala likert que está "en desacuerdo". Lo cual quiere decir que los estudiantes presentan un nivel medio-bajo nivel de miedo a la hora de hablar en público.

De esta manera se observa cómo, a nivel general, la muestra se sitúa en niveles bajos en cuanto a la confianza y en niveles medio-bajos en cuanto al miedo. En concreto, los sujetos alcanzan puntuaciones generales más elevadas en la segunda dimensión al hablar en público, por encima de 3.7 puntos de media, al contrario que en la primera, que presenta una media de 3,16 puntos. Así, el nivel de miedo autopercebido al hablar en público es superior al nivel que la muestra considera que tiene confianza al hablar en público. Por lo que los sentimientos que genera esta situación son negativos principalmente.

**Tabla 2.***Distribución de los ítems y dimensiones de la variable criterio. Confianza y miedo al hablar en público*

Ítem	TD (%)	MD (%)	D (%)	A (%)	MA (%)	TA (%)	Media	Sx
<b>DIMENSIÓN 1: Confianza al hablar en público</b>								
<b>1</b>	50.000%	3.333%	16.667%	16.667%	6.667%	6.667%	<b>2.467</b>	<b>1.697</b>
<b>2</b>	0%	3.333%	13.333%	36.667%	33.333%	13.333%	<b>4.4</b>	<b>1.003</b>
<b>3</b>	10%	23.333%	33.333%	13.333%	13.333%	6.667%	<b>3.167</b>	<b>1.392</b>
<b>4</b>	20.000%	20.000%	33.333%	13.333%	6.667%	6.667%	<b>2.867</b>	<b>1.432</b>
<b>5</b>	20.000%	16.667%	20.000%	26.667%	13.333%	3.333%	<b>3.067</b>	<b>1.461</b>
<b>6</b>	23.333%	16.667%	16.667%	36.667%	3.333%	3.333%	<b>2.9</b>	<b>1.398</b>
<b>7</b>	3.333%	16.667%	46.667%	23.333%	3.333%	6.667%	<b>3.267</b>	<b>1.112</b>
<b>8</b>	13.333%	16.667%	26.667%	23.333%	6.667%	13.333%	<b>3.333</b>	<b>1.539</b>
<b>9</b>	16.667%	23.333%	40.000%	16.667%	0%	3.333%	<b>2.7</b>	<b>1.149</b>
<b>10</b>	13.333%	13.333%	30.000%	26.667%	10.000%	6.667%	<b>3.267</b>	<b>1.388</b>
<b>11</b>	30.000%	16.667%	26.667%	16.667%	3.333%	6.667%	<b>2.667</b>	<b>1.493</b>
<b>12</b>	23.333%	13.333%	26.667%	26.667%	6.667%	3.333%	<b>2.9</b>	<b>1.398</b>
<b>14</b>	10.000%	30.000%	20.000%	30.000%	3.333%	6.667%	<b>3.067</b>	<b>1.337</b>
<b>15</b>	0%	10.000%	26.667%	33.333%	6.667%	23.333%	<b>4.067</b>	<b>1.311</b>
<b>Puntuación total DIMENSIÓN 1</b>							<b>3.16</b>	<b>0.761</b>
<b>DIMENSIÓN 2: Miedo al hablar en público</b>								
<b>1</b>	13.333%	3.333%	10.000%	43.333%	6.667%	23.333%	<b>3.97</b>	<b>1.586</b>
<b>2</b>	3.333%	3.333%	13.333%	33.333%	23.333%	23.333%	<b>4.4</b>	<b>1.276</b>
<b>3</b>	3.333%	10.000%	40.000%	20.000%	16.667%	10.000%	<b>3.667</b>	<b>1.269</b>
<b>4</b>	10.000%	23.333%	30.000%	13.333%	16.667%	6.667%	<b>3.233</b>	<b>1.431</b>

<b>5</b>	6.667%	10.000%	26.667%	23.333%	20.000%	13.333%	<b>3.8</b>	<b>1.424</b>
<b>6</b>	0%	6.667%	0%	20.000%	23.333%	50.000%	<b>5.1</b>	<b>1.155</b>
<b>7</b>	3.333%	3.333%	30.000%	26.667%	20.000%	16.667%	<b>4.067</b>	<b>1.285</b>
<b>8</b>	33.333%	16.667%	16.667%	13.333%	10.000%	10.000%	<b>2.8</b>	<b>1.73</b>
<b>9</b>	3.333%	6.667%	30.000%	23.333%	10.000%	26.667%	<b>4.1</b>	<b>1.447</b>
<b>10</b>	16.667%	20.000%	33.333%	10.000%	6.667%	13.333%	<b>3.1</b>	<b>1.583</b>
<b>11</b>	10.000%	13.333%	43.333%	10.000%	13.333%	10.000%	<b>3.333</b>	<b>1.422</b>
<b>12</b>	3.333%	16.667%	33.333%	30.000%	6.667%	10.000%	<b>3.5</b>	<b>1.253</b>
<b>13</b>	0%	10.000%	40.000%	13.333%	20.000%	16.667%	<b>3.933</b>	<b>1.311</b>
<b>14</b>	3.333%	0%	30.000%	40.000%	13.333%	13.333%	<b>4</b>	<b>1.145</b>
<b>15</b>	10.000%	23.333%	23.333%	10.000%	16.667%	16.667%	<b>3.5</b>	<b>1.656</b>
<b>Puntuación total DIMENSIÓN 2</b>							<b>3.767</b>	<b>0.912</b>

---

### **Análisis correlacional**

En la tabla 3 se observan representadas las correlaciones entre la primera dimensión de la variable criterio en este caso la Confianza al hablar en público con las variables explicativas, género, edad y la idea de realizar cursos para mejorar la confianza al hablar en público. En primer lugar, se ve que la confianza presenta una relación inversa de intensidad baja con el género, por lo que apenas está relacionada la confianza con esta variable. Además, la correlación con la edad es directa, aunque también de intensidad baja, con lo cual, la relación entre ellas es escasa. Por último, la relación con la idea de realizar cursos para mejorar la confianza al hablar en público es directa de intensidad baja, por lo que apenas hay relación.

**Tabla 3.**

*Correlación entre las variables explicativas y la confianza al hablar en público*

<b>Variable criterio</b>	<b>Variable explicativa</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Valor</b>
Confianza al hablar en público	Género	Correlación biserial puntual	-0.268
	Edad	Coefficiente de correlación de Pearson	0.128
	Idea de realizar cursos para mejorar la confianza al hablar en público	Correlación biserial puntual	0.037

En la tabla 4 podemos observar las correlaciones entre la segunda dimensión de la variable criterio, en este caso el miedo al hablar en público con las variables explicativas, género, edad y la idea de realizar cursos para mejorar la confianza al hablar en público. En primer lugar, se relaciona el miedo con el género obteniendo una relación directa de intensidad alta, por lo que sí que podemos decir que existe cierta relación entre ser hombre o mujer y tener miedo a la hora de exponer. Seguidamente, en el caso de la edad se obtiene una relación inversa de intensidad media, lo cual explica que, aunque hay cierta relación entre las variables, esta no es significativa. Por último, estudiando la correlación entre la idea de realizar cursos para mejorar la confianza y el miedo al hablar en público se obtiene una puntuación de -0.503 describiendo así que entre estas dos variables existe una relación inversa de intensidad alta, lo cual indica que sí afecta la idea de realizar cursos al miedo al hablar en público.

**Tabla 4.***Correlación entre las variables explicativas y el miedo al hablar en público*

<b>Variable criterio</b>	<b>Variable explicativa</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Valor</b>
Miedo al hablar en público	Género	Correlación biserial puntual	0.625
	Edad	Coeficiente de correlación de Pearson	-0.324
	Idea de realizar cursos para mejorar la confianza al hablar en público.	Correlación biserial puntual	-0.503

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Para concluir se ha elegido la confianza y el miedo al hablar en público para la realización de esta investigación porque como reflejan otros estudios es un tema poco tratado y profundizado, pero que está presente en la mayoría de los jóvenes que tienen que enfrentarse a diario a estas situaciones. Es un tema que parece pasar desapercibido por los más experimentados pero que a los jóvenes realmente se ven afectados. Asimismo, las universidades e instituciones educativas no suelen trabajar este gran problema con los alumnos y debería de haber más programas o cursos gratuitos para mejorar las habilidades comunicativas de los mismos. Para ejercer la profesión de maestro se necesita esta habilidad para la realización de su actividad laboral, pero el estudio se centra en los primeros niveles de la carrera donde la comunicación oral es una competencia clave a desarrollar, como se dice en el estudio de García et al., (2015). Para desarrollar esta capacidad es importante saber más sobre las variables que pueden afectar a la forma de expresarse, entre las cuáles se pueden encontrar el género o la edad, y también se han tenido en cuenta otras variables como la idea de realizar cursos para mejorar esta habilidad o si se ha realizado alguno.

Tras concretar el fenómeno de estudio y las variables que podrían influir en este, es necesario realizar una discusión para ver si las hipótesis planteadas antes de la obtención de los datos han sido correctas o por el contrario refutadas.

La primera hipótesis es que los estudiantes presentan un grado medio-bajo de confianza al hablar en público. Esta hipótesis es correcta ya que los datos obtenidos reflejan que la media de los estudiantes de la muestra no supera el 4 pero no baja del 2. Siendo esta entre los valores 0 y 6.

La siguiente es que los estudiantes presentan un nivel medio-alto de miedo al hablar en público. La hipótesis es acertada ya que con los datos obtenidos se puede observar que

en la dimensión del miedo la media se posiciona en su máximo valor en torno al 5 y su mínimo en el 2.8. Siendo la media entre los valores 0 y 6.

La tercera hipótesis trata de que las mujeres de la muestra presentan un nivel de confianza más bajo que los hombres. El coeficiente de correlación biserial puntual obtenido de estas dos variables es  $-0.268$  por lo que se observa que tiene una relación inversa de intensidad baja, por lo que se afirma que estas variables tienen un bajo nivel de relación. Como se aprecia en estos datos, la hipótesis queda refutada.

La siguiente se basa en que los estudiantes masculinos presentan un menor nivel de miedo en relación con las mujeres. A su vez, el coeficiente de correlación biserial puntual obtenido es  $0.625$ , por lo que se afirma que la relación entre las variables es directa y de alta intensidad, afirmando así que la hipótesis es correcta.

También se propone que los estudiantes que tienen más edad presentan un nivel de confianza mayor. Se analiza la relación entre la variable edad y el nivel de confianza mediante el coeficiente de Pearson, que en este caso es igual a  $0.128$ . A partir de este dato se afirma que la relación entre las variables es positiva además de muy débil y casi nula intensidad. Por lo que la hipótesis queda refutada.

En cuanto a la siguiente hipótesis, dice que los estudiantes que tienen menos edad presentan un nivel menor de confianza. Como se ha indicado anteriormente, las variables confianza y edad tienen una correlación positiva y muy débil para considerar esta hipótesis como cierta. Se afirma que esta hipótesis también queda refutada.

Y para finalizar, la última hipótesis afirma que los estudiantes que hayan tenido la idea de hacer cursos para mejorar su habilidad al hablar en público tienen más miedo que los que no se lo han planteado. Como se puede comprobar en el análisis de los resultados el coeficiente de correlación biserial puntual es de  $-0.503$ , a partir de él se obtiene información sobre el tipo de correlación la cual es inversa y de intensidad media, lo que lleva a afirmar que la hipótesis propuesta es verdadera.

También se ve necesario puntualizar los límites de la investigación, en primer lugar, la muestra que hemos empleado es demasiado pequeña y no es generalizable, incluso es muy homogénea al ser todos estudiantes de la misma titulación y solo dos, eran hombres, lo que deja 28 mujeres. Si la investigación se hubiese desarrollado con un diseño experimental sería mucho más efectiva porque se ejemplificaba si la aplicación de un tratamiento mejora la confianza y reduce el miedo de los estudiantes.

Desde otro punto de vista si la investigación se hubiera realizado con este mismo diseño, pero siendo este longitudinal, se podrían haber obtenido mejores resultados ya que a lo largo del tiempo, a través de cursos o charlas se podría observar si la media de dimensión de la confianza aumentará y la de miedo disminuirá, lo cual sería oportuno para extraer

conclusiones más concretas en el estudio y posiblemente más válidas a lo largo del tiempo.

En posteriores estudios se añadirán más variables explicativas, como si recientemente ha sentido nervios al exponer o qué cuestiones son las que hacen que se ponga nervioso/a. Se cree que el miedo al ridículo y a la decepción serían los protagonistas en estas respuestas, por lo que en futuras investigaciones se propondrá que sean añadidas.

Por último, el estudio termina con una información exhaustiva en la que se puede observar que el fenómeno de la ansiedad, a la hora de realizar exposiciones orales, en los estudiantes universitarios, suele pasar desapercibido y es un aspecto al cual no se le da importancia. Pero es evidente que existen carreras universitarias donde esta competencia es crucial, y la comunicación efectiva es un elemento clave para el buen desarrollo de la futura profesión.

## REFERENCIAS

Bados, A. (2005). Miedo a hablar en público. *Universitat de Barcelona*.  
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/353/1/120.pdf>

Bude, H. (2017). La sociedad del miedo (Ciria,A, Trad.) Herder. (Obra original publicada en 2014)  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=egSIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=miedo&ots=I5-Mw1PT3K&sig=xUH5IJ448z3vII39ZeZINUeUJcc#v=onepage&q&f=true>

Carrasco, B. S., y Torpoco, J. Y. (2021). Análisis de la relación entre ansiedad y miedo de hablar en público en estudiantes universitarios entre los años 2010 y 2020: una revisión de la literatura científica.  
<https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25984/Trabajo%20de%20investigaci%c3%b3n%20Parcial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cruz Jiménez, B. E., Riveros Rosas, A. (2016) Confianza para hablar en público y autoeficacia en estudiantes de contaduría, administración e informática (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de México).  
<https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2016/7.03.pdf>

Delgado, E. C., De la Cera, D. X., Lara, M. F., y Arias, R. M. (2021). Generalidades sobre el trastorno de ansiedad. *Revista Cúpula*, 35(1), 23-36.  
<https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v35n1/art02.pdf>

Fernández, C. M. G., Cabrera, J. H., y Trenas, A. F. R. (2015). *Temor a hablar en público en una muestra de estudiantes universitarios españoles*. Dialnet.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306806>

Gallego, M.J., Botella, C, Quero, S, García-Palacios, A, Baños, R.M. (2009). Validación del "cuestionario de confianza para hablar en público" en una muestra clínica española.

[Psicología conductual = behavioral psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud](#), 4 (3), 413-432.

García Fernández, C.M., Herruzo Cabrera, F.J., Raya Trenas, A.F. (2015). Temor a hablar en público en una muestra de estudiantes universitarios españoles. *Ansiedad y estrés*, 21 (2-3), 157-167.  
<https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2015/anyes2015a12.pdf>

Hernández, S. O., Pérez, J. N., Gascón, T. R., Nivelá, M. L. H., & Turrado, T. F. (2005). El desarrollo de la competencia para hablar en público en el aula a través de la reducción de la ansiedad ante esta situación: Estudio previo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(1), 4.

Hidalgo, M. D., Pina, J. A. L., Saura, C. J. I., & Carrillo, F. X. M. (2002). Análisis psicométrico del Cuestionario de confianza para hablar en público, usando la teoría de respuesta al ítem. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 18(2), 333-349. [garcia\\_rk.pdf \(ucv.edu.pe\)](#)

Junco Avellan, W. W., Junco Ramírez, D. X. y López, L. G. S. (2017). Saber hablar en Público. *recimundo: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 1(5), 85-106.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7116446>

Méndez, F.X., Inglés, C.J. e Hidalgo, N.D. (1999). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público: Estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema*, 11, 65-74.  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7558/7422>

Mínguez, A. (2011). La confianza como pegamento emocional en el proceso negociador. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4175/LA\\_CONFIANZA\\_negociacion.pdf](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4175/LA_CONFIANZA_negociacion.pdf)

Olivares, J., & López, L. J. G. (2002). Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público. *Psicothema*, 14(2), 405-409.  
<https://www.psicothema.com/pdf/740.pdf>

Orejudo, S., Nuño, J., Ramos, T., Herrero, M.L. y Fernández-Turrado, T., (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación infantil. *REIFOP*, 8 (1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2777595.pdf>

Orejudo, S., Fernández-Turrado, T., y Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22638/2/ESE22-10-OrejudoFdezTurrBriz.pdf>

París, C. (2014). Reflexiones sobre el discurso oral. Hablar en público. *Ribalta: Quaderns d'aplicació didàctica i investigació*, (21). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815888>

RAE (2024). Comunicación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 6 de mayo de 2024, de <https://dle.rae.es/comunicaci%C3%B3n>

Santos, D.V. (2012) *Fundamentos de la comunicación*. Red Tercer Milenio. [https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/673/1/Fundamentos\\_de\\_comunicacion.pdf](https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/673/1/Fundamentos_de_comunicacion.pdf)

# **Las redes sociales en el ámbito educativo ¿Cuánta dependencia tienes de ellas?**

*Elena Marcos Martínez; Eva Martín Moreno; Irene Rodríguez García; Patricia Salvador Diez*

Universidad de Salamanca

## **Resumen**

El estudio examina el impacto del uso de las redes sociales en la concentración y el rendimiento académico, ya que actualmente hay muchas facilidades para el acceso y la utilización de estos dispositivos, pero sigue faltando mucha información y educación tecnológica para que se haga un buen uso de ellos, por lo que estos dispositivos al final acaban generando muchas consecuencias perjudiciales hacia nosotros y afectando muchas veces a nuestra educación. La investigación se ha enfocado desde un enfoque cuantitativo, a una muestra de 57 estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. Empleando un diseño no experimental y transversal. Esta investigación parte de dos variables: una dependiente ( las redes sociales) y otra independiente ( el lugar donde viven los encuestados, el nivel de exigencia familiar, el nivel de socialización y el tipo de educación doméstica sobre los dispositivos móviles). Los datos se recopilaban mediante un cuestionario que evaluaba nuestra variable independiente y nos proporcionaron unos resultados que nos indicaron que la mayoría vive en zonas urbanas, tiene un nivel de exigencia familiar medio, un alto nivel de socialización y padres con un estilo de crianza democrático.

En conclusión, a partir de las hipótesis, el estudio demuestra que los distintos factores estudiados no afectan en cuanto al rendimiento académico y la concentración de los estudiantes.

## **Abstract**

The study examines the impact of social media use on concentration and academic performance, as there is currently much facility for access to and use of these devices, but there is still a lack of information and technological education to make good use of them, so that these devices eventually generate many harmful consequences for us and often affect our education. The research has been focused on a quantitative approach, to a sample of 57 first-grade students from the University of Salamanca. Using a non-experimental, cross-sectional design. This research is based on two variables: one dependent (social networks) and another independent (the place where the respondents live, the level of family demand, the level of socialization and the type of home education on mobile devices). The data were collected by a questionnaire which evaluated our independent variable and we obtained results which indicated that most of them live in

urban areas, have an average level of family demand, a high level of socialization and parents with a democratic parenting style.

In conclusion, based on the hypotheses, the study shows that the various factors studied do not affect student performance and concentration.

## **INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

El estudio ha sido seleccionado principalmente debido a la importancia que actualmente se les otorga a las redes sociales y lo presentes que se encuentran en la vida diaria de las personas, especialmente de los más jóvenes. Nosotras, como estudiantes, experimentamos día tras día como su uso excesivo puede influir en nuestra capacidad para concentrarnos a la hora de estudiar, por lo que nos resulta muy interesante investigar sobre esta cuestión que tenemos tan presente.

Hay estudios que demuestran que los españoles pasamos casi 6 horas al día utilizando nuestros dispositivos. Las redes sociales no solo nos distraen, sino que también consumen tiempo valioso que podríamos invertir en actividades más beneficiosas.

Otro aspecto crucial para justificar nuestra investigación es nuestro futuro como docentes. En la actualidad, los niños cada vez reciben antes un dispositivo electrónico el cual no saben utilizar de forma correcta, lo que puede suponer un riesgo para ellos. Como por ejemplo, la dependencia que les puede crear o el mal uso que pueden hacer con él. Por todo esto, es esencial conocer estos efectos tecnológicos, especialmente de las redes sociales, para poder enseñar a nuestros alumnos de la mejor manera posible y prepararnos para enfrentarnos a diferentes situaciones, ya que los diferentes usos que hagan de las redes sociales, pueden afectar a sus procesos de aprendizaje y concentración.

Esta investigación se estructura en varias secciones que abordan diferentes aspectos del estudio:

A la hora de tratar nuestra investigación comenzaremos con el marco teórico de los antecedentes, es decir, explicar otras investigaciones que hemos leído que se han realizado por otras personas en relación a las diferentes cuestiones que pueden afectar a la dependencia y uso de las redes sociales basadas, en lo que otros investigadores han descubierto y documentado sobre ello. Las investigaciones tratan aspectos como las desigualdades de los distintos países, nivel de socialización, comportamiento de los jóvenes según si usan más o menos las tecnologías y la tecnoferencia en el ámbito familiar.

En cuanto a la metodología, explicaremos la descripción de los métodos, enfoques utilizados para llevar a cabo la investigación, las cuestiones de investigación, las variables de investigación, las hipótesis, las técnicas de recogida de datos o el tipo de muestreo.

En este caso, podemos adelantar que nuestro estudio se ha estructurado siguiendo un diseño no experimental - transversal.

Siguiendo con la estructura del informe, tras mencionar qué metodología de investigación usamos, comentaremos y analizaremos los resultados obtenidos en la investigación con sus correspondientes descriptivos y sus posteriores justificaciones de las variables independientes y dependientes así como las correlaciones entre las variables independientes, los contrastes de las hipótesis y los gráficos de cada acuerdo al tipo de variables que es cada una.

Por último, en la parte final del informe, comentaremos los resultados obtenidos y las conclusiones, dando así una respuesta a las cuestiones de investigación que planteamos al inicio del estudio para abordar el tema:

¿El contexto interpersonal afecta al uso de las redes sociales?

¿La personalidad de los individuos influye en la dependencia a las redes sociales?

Estas cuestiones son las que guiarán la investigación para realizar la exploración acerca del impacto del uso de las redes sociales en la concentración y el rendimiento académico.

### **MARCO TEÓRICO: ANTECEDENTES**

Tras haber leído documentos sobre diferentes cuestiones que pueden afectar a la dependencia y uso de las redes sociales entre los jóvenes, como por ejemplo el acceso a las redes sociales en el ámbito rural, las desigualdades socioeconómicas de cada familia, el nivel de socialización y relaciones familiares... A partir de las investigaciones que hemos seleccionado como punto de partida, los resultados obtenidos en los estudios previos han sido los siguientes:

Relacionando los informes leídos, hemos agrupado las ideas en dos grandes bloques, estos son: **brechas y desigualdades** (estudios 1 y 2) y **consecuencias del uso de las redes sociales** (investigaciones 3 y 4).

En primer lugar, en cuanto al primer bloque, la relación entre las ideas de los antecedentes 1 y 2 son:

Ambos tratan las diferentes desigualdades de los distintos países (a nivel internacional: sufren diferenciación de oportunidades en cuanto al acceso a dispositivos móviles y por consiguiente, también existen desigualdades en el uso de las redes sociales en países con menor acceso, ya que está relacionado de manera directa). Si bien es cierto que en los países con mejor situación económica trabajan más la brecha digital.

En cuanto al acceso a dispositivos en el ámbito rural, la necesidad de hacer políticas y leyes que igualen las oportunidades para que todas las personas puedan acceder a estos dispositivos. Esto también está relacionado con el control de las posibles dependencias y usos de las redes sociales que estos dispositivos puedan acarrear.

A día de hoy es una realidad que en 2024 hay municipios rurales que no tienen ningún acceso a internet o ningún dispositivo electrónico, por lo que el uso de estos va a ser menor, y en el ámbito escolar, a la población rural les va a resultar más difícil encontrar información recurrente para realizar trabajos o aumentar conocimientos para futuros exámenes.

La brecha digital en el uso de dispositivos por parte de los jóvenes y por lo tanto en el uso también de las redes sociales, no sólo deriva de la localización geográfica sino también de cuestiones socioeconómicas y de capital cultural.

En cuanto a las desigualdades de acceso a dispositivos por las situaciones más personales, situaciones socioeconómicas..., continuando con la idea de generar políticas y leyes, creemos que es necesario fomentar la concesión de becas, ya que podrían ser una manera de promover una situación de igualdad entre todas las personas, independientemente del nivel socioeconómico. La idea es que puedan acceder y tener opción a manejar un dispositivo electrónico y que sea beneficioso para su conocimiento y uso.

Además, vemos muy adecuado la implantación de becas, ayudas y subvenciones, pues para incrementar las infraestructuras en zonas rurales, primero se deben poner en marcha acciones para reducir la pobreza y marginación, ya que si la problemática no se trata de manera integral, la brecha digital persistirá.

Relacionándolos con uso de redes sociales, además este sistema de becas puede ayudar mucho a la disminución del uso y de la dependencia de las redes sociales, ya que aquellas personas que están becadas tienden a usar menos tiempo las redes sociales y los dispositivos electrónicos ya que su concentración está enfocada en aprobar y sacar adelante las asignaturas, porque si suspenden se les anularía esta ayuda económica. Por tanto, intentan perder el menor tiempo distrayéndose en cualquier otra cosa, así el uso de las redes sociales disminuye, por lo que podría ser una política de ayuda.

En segundo lugar, abarcando el segundo bloque de las consecuencias, las relaciones que encontramos entre los estudios previos 3 y 4 son:

La tercera investigación está directamente relacionada con la variable de nuestro estudio: el nivel de socialización y el comportamiento de los jóvenes según si usan más o menos las tecnologías. Ésta a su vez se asocia con el cuarto estudio que trata sobre cómo los padres influyen en el uso que hacen sus hijos del teléfono móvil.

Vemos como el tipo de educación y de crianza de los hijos dependiendo de si los padres son autoritarios, democráticos o permisivos influye en el tiempo que pasan sus hijos en las redes sociales. Consecuentemente, también afecta el que sean los propios adultos los que usan en exceso las tecnologías, contribuyendo y fomentando que sus hijos los

imiten, ya que son sus principales referentes, y utilizan, también, demasiado los dispositivos electrónicos.

Otro gran impacto que tiene es que los jóvenes carecerán de la atención necesaria a su edad y limitarán sus relaciones de amistad, y sus formas de comunicación e interacción se reducirán a las redes sociales. Esto resulta perjudicial para los adolescentes ya que tienen que relacionarse con el grupo de iguales, a edades tempranas es necesario que establezcan vínculos cara a cara y no por medio de Internet, por el que únicamente tratan de buscar la aceptación social.

Además, las redes sociales promueven la difusión de rumores, bulos, y en muchas ocasiones generan adicción, aislamiento, falta de autoestima por la comparación con los demás, abandono de actividades sociales, fracaso escolar, descenso del rendimiento académico, y otros problemas de salud como trastornos psicológicos (depresión, ansiedad) y alimenticios (bulimia, anorexia)... En relación con esto, mencionar también el cyberbullying, problema social que marcará para siempre a aquellos que lo sufran. Los jóvenes son muy influenciables y vulnerables, por lo que no deberían exponerse en exceso a las redes sociales, ya que como demuestran las investigaciones, en la mayoría de los casos generan complicaciones.

En definitiva, las tecnologías y las redes sociales son algo que inevitablemente están presentes en la vida de los jóvenes, por eso, los adultos tienen que establecer límites y saber hacer un buen uso de ellas, tanto en la escuela, los docentes, como en casa, los padres. Los jóvenes no pueden socializar por medio de los dispositivos electrónicos ya que no adquirirán las habilidades sociales y de comunicación necesarias para su futuro y su desarrollo integral.

En conclusión, vemos cómo los diferentes estudios previos hacen referencia a la evidente relación existente entre el uso de las redes sociales y algunas de nuestras variables de estudio como: el lugar de residencia (ámbito rural o urbano), el nivel de exigencia familiar, el nivel de socialización y el tipo de educación que han recibido por parte de sus padres los sujetos que participan en la investigación.

## **METODOLOGÍA**

A continuación vamos a explicar cuál ha sido la metodología usada en el trabajo que estamos exponiendo. Hablaremos de muchos aspectos, desde el enfoque de la investigación hasta una explicación de los pasos que hemos tenido en cuenta a la hora de realizar nuestra investigación, todo ellos con sus respectivas justificaciones. La metodología usada por tanto es la siguiente:

**Cuestiones de la investigación:** Al igual que mencionamos al principio del informe, nuestras cuestiones de investigación son las siguientes:

¿En el contexto interpersonal afecta el uso de las redes sociales?

¿La personalidad de los individuos influye en la dependencia a las redes sociales?

Estas cuestiones las hemos establecido con la información que hemos ido obteniendo, sabiendo, que se deben plantear al inicio o al final del marco teórico, que especifican y acotan el alcance y objetivos de la investigación, que deben ser objetivas, claras y precisas, que no deben admitir ambigüedades y por último, que tienen que plantear relaciones con otros componentes del objeto de estudio.

**Hipótesis de investigación:** Continuado con las hipótesis de la investigación, teniendo en cuenta que las hipótesis deben ser una afirmación objetiva y contrastable que no realiza juicios, además de ser frases que posteriormente se rechazan o se aceptarán y que relacionan dos variables. Nuestras hipótesis son las siguientes:

- Si vives en una zona rural tienes más dificultades para acceder a internet y por tanto el consumo de redes sociales es menor.
- Cuanta más exigencia familiar se tiene por aprobar y sacar los estudios por la situación económica, se usan menos las redes sociales.
- Cuantas menos actividades sociales se realicen por parte del individuo, más tiempo se usan las redes sociales por parte del sujeto.
- Cuanto más autoritarios sean los padres con las tecnologías, más control de los dispositivos ejercerán y consecuentemente, el uso de los dispositivos móviles disminuirá.

**Enfoque de investigación:** Nuestra investigación sobre el uso de las redes sociales en los estudiantes universitarios la hemos realizado sobre **un enfoque cuantitativo**. Creemos que es el que más se ajusta a la intención de la investigación, al establecer una cantidad, la matemática y la estadística de un fenómeno. Además, es el modelo que pretende explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto. Por otro lado, con este enfoque nos podemos asegurar que nuestro trabajo es lo más objetivo posible, ya que se busca la naturalidad, leyes universales, controlando y manipulando variables.

**Diseño de la investigación:** La investigación la hemos diseñado a través de un **diseño no experimental – transversal**. Es decir, hemos decidido usar este diseño porque al no presentar ninguna manipulación de las variables, no supone ningún tratamiento, por tanto, esto explica que la investigación realizada sea no experimental.

Sobre que hayamos decidido que sea una investigación transversal, ha sido porque aplicamos los cuestionarios en el momento determinado y extraemos/sacamos las conclusiones. Es un hecho del pasado y lo preguntamos una única vez. Además, no hay grupo de control.

**Población y muestra:** La población de la que hemos hecho el estudio son los estudiantes del GMEP (Grado de Magisterio de Educación Primaria). Respecto a la muestra, esta ha

sido de un total de **57 personas**, ya que son las que han respondido al cuestionario proporcionado.

#### **Instrumento de recogida de información:**

Recogida de datos de la variable independiente: Como instrumento de recogida hemos utilizado y elaborado **un cuestionario** ya que es una herramienta cuantitativa, al igual que el enfoque, es de ambiente artificial, proporciona información objetiva, permite obtener información individual y es clasificado como de nivel manifestado. Las preguntas empleadas en dicho instrumento **son preguntas de identificación**, es decir, aquellas que nos ayudan a comprobar si cumple los requisitos dentro de la muestra, y, por tanto, nos ayuda a clasificar al sujeto dentro de esta.

Recogida de datos de la variable dependiente: hemos utilizado una escala tipo Likert basada en los siguientes 15 ítems valorada cada una del 1 al 5.

- Me emociona estar en las redes sociales. Estoy ansioso por ir a las redes sociales.
- Busco conectarme a internet en todas partes para acceder a las redes sociales. Lo primero que hago cuando me despierto es conectarme a las redes sociales.
- Veo las redes sociales como escape del mundo real. Una vida sin redes no tiene sentido para mí.
- Prefiero usar las redes sociales a pesar de estar acompañado. Prefiero las amistades de las redes sociales que las presenciales. Me expreso mejor con las personas de las redes sociales.
- Las actividades de las redes sociales se afianzan en mi vida cotidiana. Prefiero la comunicación virtual en las redes sociales para salir.
- Aparento ser lo que yo quiero en las redes sociales.
- Por lo general me gusta comunicarme con personas a través de las redes sociales. Hasta mi familia se enfada porque no puedo dejar de usar las redes sociales.
- Quiero pasar el tiempo en las redes sociales cuando estoy solo.

**Variables de estudio:** Para nuestro estudio/trabajo de investigación, hemos decidido que las variables de estudio, las cuales hemos clasificado según su función en: variable dependiente/criterio y variable independiente/ predictora sean las siguientes:

Variable dependiente o criterio: Teniendo en cuenta que es la variable, objeto de medida en la que busca el cambio debido a la variable predictora. Nuestra variable de criterio son las redes sociales

Variables independientes o predictoras: Sabiendo que la variable predictora o también llamada variable independiente, es aquella que manipula o que recibe el tratamiento. En nuestra investigación hemos sacado 4 variables que son las siguientes:

- El lugar o entorno donde viven los universitarios,
- El nivel de exigencia familiar

- El nivel de socialización
- El tipo de educación doméstica sobre los dispositivos móviles.

**Técnica de muestreo:** hemos concluido que la mejor técnica de muestreo probabilístico es la de **muestreo intencional o de conveniencia**: Esto lo hemos establecido por que tenemos fácil acceso a los 57 sujetos que forman nuestra muestra, t, pudiéndonos comunicar con ellos sin ninguna dificultad, puesto que son personas de cercanía o de proximidad. Teniendo en cuenta que la población es desconocida.

**Procedimiento seguido:** Para llevar a cabo la investigación hemos seguido una serie de pasos:

Establecer la temática sobre la cual va a girar la investigación. Determinar el paradigma/la perspectiva. Plantear el problema, determinado así las cuestiones de investigación, revisando y documentándose sobre investigaciones de otros autores. Seguidamente, al ser una investigación cuantitativa deducimos nuestras hipótesis acerca de las variables independientes. A continuación planteamos la metodología que va a seguir este trabajo de investigación sobre las redes sociales, abarcando: el diseño de la investigación, la población y muestra, las variables estadísticas, los instrumentos de recogida de datos empleados y finalizando con el actual planteamiento de las fases que estamos llevando a cabo en la investigación. Nuestros últimos pasos en esta investigación han sido el análisis de datos recogidos a partir del cuestionario y finalmente las conclusiones.

## RESULTADOS

### *Descriptivos de las variables independientes y de la variable dependiente*

#### DESCRIPTIVOS DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE

##### **El lugar / entorno / ámbito en el que vives**

Es una variable cualitativa dicotómica ya que tiene dos opciones de respuesta. Consecuentemente, al tratarse de una variable cualitativa dicotómica, proporcionaremos los siguientes datos: frecuencias, proporción, porcentaje, moda.

**Tabla 1.**

*Ámbito / entorno donde vives*

	<b>Frecuencia (n<sub>i</sub>)</b>	<b>Frecuencia acumulada (n<sub>o</sub>)</b>	<b>Porcentaje (p<sub>i</sub>)</b>	<b>Porcentaje acumulado (P<sub>ar</sub>)</b>
Ámbito rural	11	11	19.298%	19.298%
Ámbito urbano	46	57	80.702%	100%

**MODA:** La moda de los estudiantes respecto al ámbito donde viven es el ámbito urbano.

**INTERPRETACIÓN:** Como se trata de una variable cualitativa, sólo podemos calcular los descriptivos remitidos en la tabla y la moda. Pero, igualmente nos sirve para ver que la mayoría de la población tiende más a vivir en la zona urbana al tener una frecuencia mayor el ámbito urbano que el rural.

### **Nivel de exigencia familiar**

El nivel de exigencia familiar es una variable ordinal, ya que permite que se ordenen las opciones de respuestas. Por todo esto, vamos a proporcionar los siguientes datos: Frecuencia, proporción, porcentajes, moda, mediana.

**Tabla 2.**

*Exigencia familiar*

	<b>Frecuencia (n<sub>i</sub>)</b>	<b>Frecuencia acumulada (n<sub>o</sub>)</b>	<b>Porcentaje (p<sub>i</sub>)</b>	<b>Porcentaje acumulado (P<sub>ar</sub>)</b>
Muy bajo	1	1	1,754%	1,754%
Bajo	6	7	10,526%	12,281%
Medio	36	43	63,158%	75,439%
Alto	13	56	22,807%	98,246%
Muy alto	1	57	1,754%	100%

**MODA:** nivel de exigencia medio **MEDIANA:** nivel de exigencia medio.

**INTERPRETACIÓN:** Como hemos visto según los descriptivos mostrados, la tendencia de nuestra muestra estadística es de un nivel de exigencia familiar medio. Ya que la variable con más frecuencia y cuyo porcentaje acumulado supera el 50% es la variable estadística ordinal, nivel económico medio.

### **Nivel de sociabilización**

Seguimos con las variables ordinales, al permitir establecer un orden entre las opciones de respuesta. Los datos que proporcionaremos, al igual que con las otras variables descritas son: frecuencia, proporción, porcentajes, moda, mediana:

**Tabla 3.**

*Nivel de socialización*

	<b>Frecuencia (n<sub>i</sub>)</b>	<b>Frecuencia acumulada (n<sub>o</sub>)</b>	<b>Porcentaje (p<sub>i</sub>)</b>	<b>Porcentaje acumulado (P<sub>ar</sub>)</b>
Muy bajo	1	1	1,754%	1,754%
Bajo	2	3	3,509%	5,263%
Medio	19	22	33,333%	38,596%
Alto	24	46	42,105%	80,702%

Muy alto	11	57	19,298%	100%
----------	----	----	---------	------

**MODA:** Nivel de sociabilización alto.

**MEDIANA:** Nivel de sociabilización alto.

**INTERPRETACIÓN:** Por la información obtenida con los descriptivos de la variable ordinal en cuestión, al tener una frecuencia mayor que el resto de las variables y un porcentaje acumulado que supera el 50%, podemos deducir que la tendencia de la muestra estadística es que tengan un nivel sociable alto.

### ***Tipo de educación doméstica***

Aunque las opciones de respuesta de esta variable independiente sean distintas al resto, seguimos con una variable cualitativa politómica, ya que tiene más de dos opciones de respuesta. Por tanto, se pretende proporcionar la siguiente información: frecuencia, proporción, porcentajes, moda.

**Tabla 4.**

*Educación doméstica*

	<b>Frecuencia (n<sub>i</sub>)</b>	<b>Frecuencia acumulada (n<sub>o</sub>)</b>	<b>Porcentaje (p<sub>i</sub>)</b>	<b>Porcentaje acumulado (P<sub>ar</sub>)</b>
Padres autoritarios	6	6	10,909%	10,909%
Padres democráticos	34	40	61,818%	72,727%
Padres permisivos	15	45	27,273%	100%

**MODA:** Tener padres democráticos.

**INTERPRETACIÓN:** Al igual, que, en la primera variable independiente, sobre los descriptivos estadísticos de esta variable cualitativa politómica (más de dos opciones), únicamente con la media podemos deducir que la mayoría de la muestra tiende a tener unos padres democráticos al tener las frecuencias más altas del resto de opciones de respuesta.

### **I. DESCRIPTIVOS DE LA VARIABLE DEPENDIENTE**

**MEDIA:** 33,474

**INTERPRETACIÓN:** Dado que no hay un valor neutral ya que los valores de referencia serían: el mínimo de adicción 15 y el máximo de adicción posible 75. Como la media ha sido de 33.474 podemos decir que de manera general la muestra tiene un nivel de adicción medio-bajo.

**MEDIANA:** 32

**DESVIACIÓN TÍPICA:** 10.551

INTERPRETACIÓN: Al tratarse de ser un descriptivo de posición, considerando que la media muestral es de 33.474, creemos que es una desviación muy pequeña por lo que los valores están concentrados y no muy alejados de la media.

**MÁXIMO y MÍNIMO:** Como el valor de referencia es 15, como mínimo posible y 75 como máximo posible. Al tener un descriptivo que nos indica que el máximo es 65, y un mínimo de 17, creemos que estamos tratando con una muestra representativa ya que tenemos datos de todo tipo de adicción. Ya que el mínimo y el máximo se ajustan mucho /acercan a los valores de referencia.

**ASIMETRÍA:** 0.688

INTERPRETACIÓN: Primero, como los valores resultantes de la asimetría se encuentran entre -1 y 1, podemos decir que la variable es correcta y que se puede utilizar. Después, al tratarse de una asimetría de 0.688 podemos afirmar que tiene una asimetría positiva, y que los valores de la variable van a tender hacia la izquierda respecto de la media.

**CURTOSIS:** 0.674

INTERPRETACIÓN: Sobre esta variable de forma, podemos ver el grado de elevación de la variable, que, al ser positiva, más exactamente, con un valor de 0.674, podemos decir que se trata de una curtosis leptocúrtica. Esto significa que la distribución de los valores de la variable X se encuentran con una elevación alta y por tanto están más dispersos verticalmente.

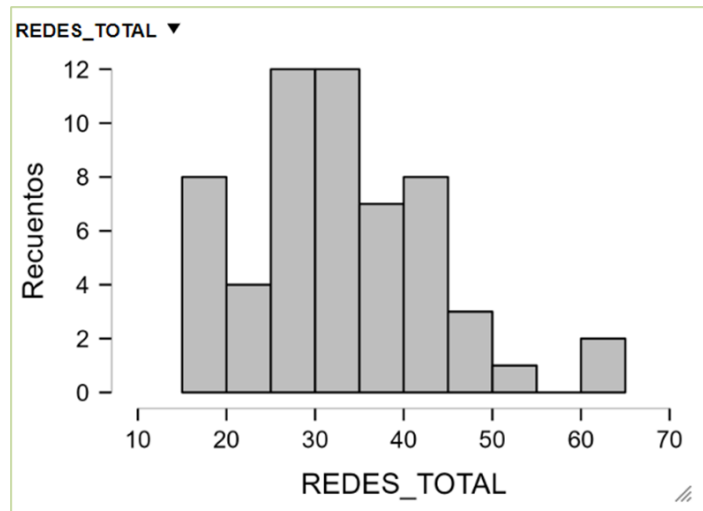
### ***Correlaciones entre las variables independientes***

#### **Ámbito en el que viven y exigencia familiar**

Realizamos el coeficiente de contingencia, al tratarse de una variable cualitativa dicotómica (ámbito en el que viven) y una variable ordinal (exigencia familiar). Obtenemos **el valor de 0,276**, que nos indica que hay una **relación de intensidad media** entre estas dos variables.

#### **Figura 1.**

*Las redes sociales (total)*



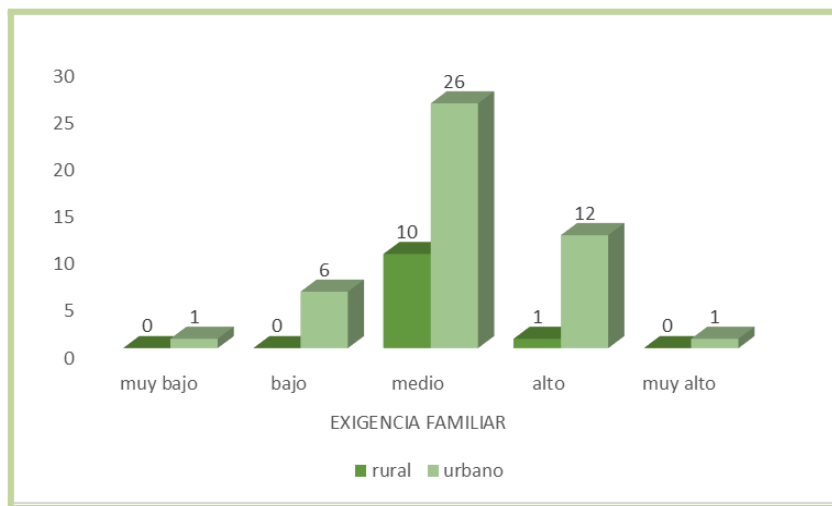
**Tabla 5.**

*Tabla de contingencia 1*

ÁMBITO	EXIGENCIA FAMILIAR					TOTAL
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Rural	0	0	10	1	0	11
Urbano	1	6	26	12	1	46
Total	1	6	36	13	1	57

**Figura 2.**

*Ámbito en el que viven y exigencia familiar*



**Ámbito en el que viven y nivel de sociabilización:**

Al tratarse de una variable ordinal (nivel de socialización) y una cualitativa dicotómica (ámbito en el que viven), realizamos el coeficiente de contingencia. Obtenemos **el valor de 0,241** que nos indica que hay una **relación de intensidad media - baja** entre estas

dos variables. Es decir, existe más relación entre las personas que viven en un ámbito urbano y tienen un nivel de sociabilización medio y alto.

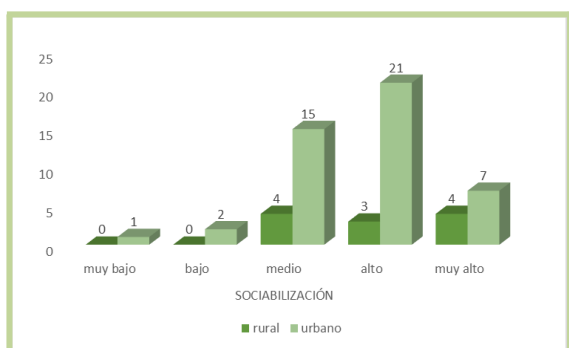
**Tabla 6.**

*Tabla de contingencia 2*

ÁMBITO	SOCIALIZACIÓN					TOTAL
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Rural	0	0	4	3	4	11
Urbano	1	2	15	21	7	46
Total	1	2	19	24	11	57

**Figura 3.**

*Ámbito en el que viven y nivel de sociabilización*



**Ámbito en el que viven y educación parental:**

Realizamos el coeficiente de contingencia, ya que son dos variables cualitativas y obtenemos **el valor de 0,220**, que nos indica que hay una **relación** entre estas variables y es **de intensidad media - baja**.

En otras palabras, encontramos una mayor relación entre los que tienen unos padres democráticos y los que viven en un ámbito urbano.

**Tabla 7.**

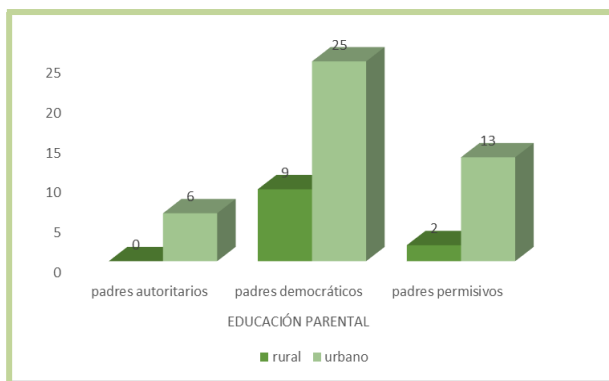
*Tabla de contingencia 3*

ÁMBITO	EDUCACIÓN PARENTAL	Total
--------	--------------------	-------

	Muy bajo	Bajo	Medio	
Rural	0	0	4	11
Urbano	1	2	15	46
Total	1	2	19	57

**Figura 4.**

*Educación parental*



### **Exigencia familiar y nivel de sociabilización**

Al tratarse de dos variables ordinales, realizamos el coeficiente de correlación de Spearman y obtenemos **el valor de - 0,001**. Esto nos indica que **no hay relación (relación nula)** entre estas dos variables ya que es un valor que tiende a 0.

Realizamos el coeficiente de contingencia, puesto que estamos ante una variable ordinal (exigencia familiar) con una variable cualitativa politémica (educación parental). Obtenemos **el valor de 0,426** que nos indica que existe una **relación** entre las variables, **de intensidad alta** entre estas dos variables.

Por lo que, encontramos una relación mayor en que las personas que tienen unos padres democráticos tienen un nivel de exigencia medio.

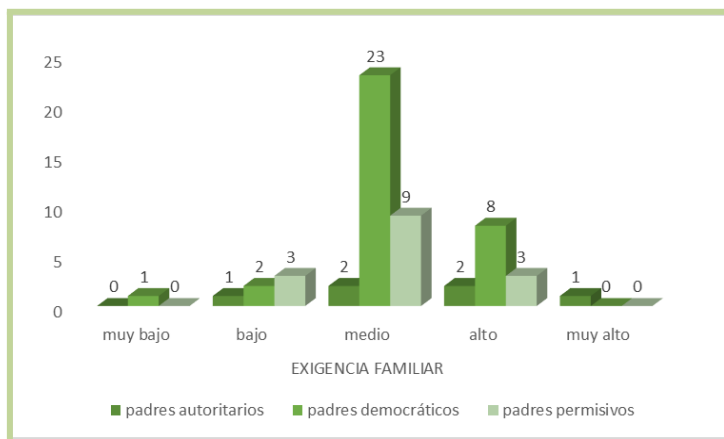
**Tabla 8.**

*Tabla de contingencia 4*

EDUCACIÓN PARENTAL	EXIGENCIA FAMILIAR					Total
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Padres autoritarios	0	1	2	2	1	6
Padres democráticos	1	2	23	8	0	34

Padres permisivos	0	3	9	3	0	15
Total	1	6	34	13	1	56

**Figura 5.**  
*Exigencia familiar y educación parental*



**Nivel de sociabilización y educación parental:**

Realizamos el coeficiente de contingencia, puesto que se trata de una variable ordinal (nivel de sociabilización) con una variable cualitativa politómica (educación parental). Obtenemos **el valor de 0,344** que nos indica que existe una **relación de intensidad media** entre estas dos variables.

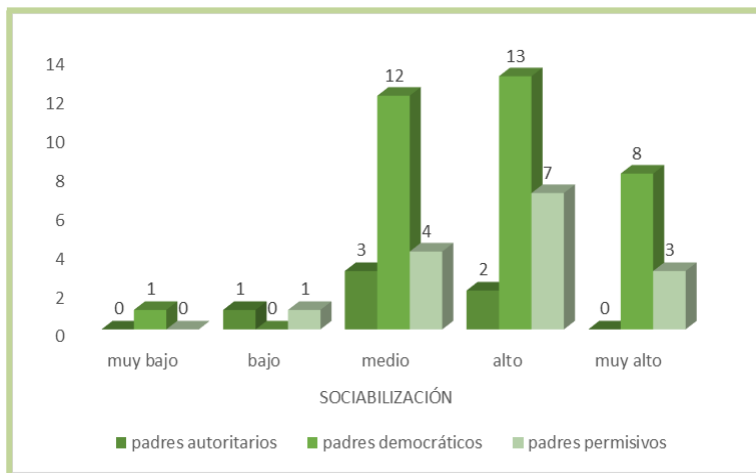
En conclusión, se podría decir que las personas que tienen un nivel de sociabilización medio y alto son las que tienen padres democráticos.

**Tabla 9.**  
*Tabla de contingencia 5*

EDUCACIÓN PARENTAL	SOCIABILIZACIÓN					Total
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Padres autoritarios	0	1	3	2	0	6
Padres democráticos	1	0	12	13	8	34
Padres permisivos	0	1	4	7	3	15
Total	1	2	19	22	11	55

**Figura 6.**

### Nivel de sociabilización y educación parental



### Contrastes de hipótesis

**1ª hipótesis:** Si vives en un ámbito rural tienes más dificultades para acceder a internet y por tanto al consumo de redes sociales

### Variables implicadas

VI: ámbito rural o urbano (2 grupos) VD: redes sociales

### Primeras impresiones

A simple vista, a nivel muestral, si miramos la media parece que sí hay diferencias, a favor de los que viven en un ámbito rural, siendo estos los que menos usan las redes sociales debido a la dificultad de acceso.

### Supuestos a cumplir

1. Muestra representativa (+ de 30 sujetos en cada grupo)

El primer requisito no se cumple porque no hay más de 30 sujetos en cada uno de los grupos. Hay 11 que viven en un ámbito rural y 46 en un ámbito urbano

Como ya no se cumple el primer requisito, ya no haría falta realizar la prueba de la normalidad de Shapiro ni la de homocedasticidad o igualdad de varianzas.

### Decidimos la prueba a emplear

Empleamos la prueba U de Mann – Whitney

Prueba U	H0: las medianas son iguales
	H1: las medianas no son iguales

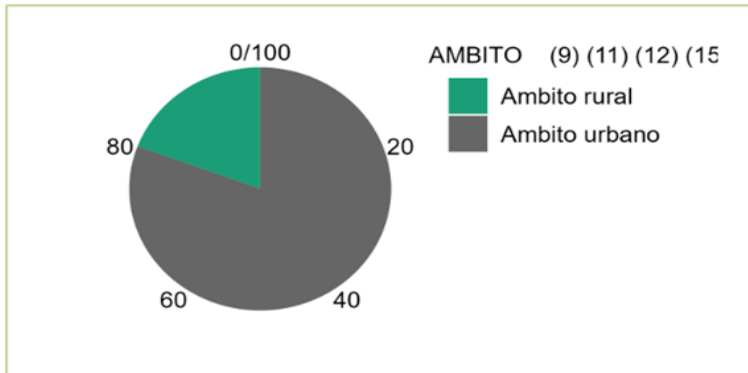
Obtenemos el valor: p es 0,564 por lo que aceptamos la hipótesis estadística nula, ya que p es > 0.05, las medianas son iguales.

## Conclusión final

La hipótesis es falsa ya que las medianas son iguales en ambos grupos, el ámbito en el que vives no influye/no hay diferencias en el uso de las redes sociales. A pesar de que a nivel muestral haya diferencias, estas no son significativas.

### Figura 7.

Ámbito / entorno / lugar en el que vives



**2ª hipótesis:** Cuanta más exigencia familiar tienes por aprobar y sacar los estudios por la necesidad económicas, se hace menos uso de las redes sociales

### Variables implicadas

**VI:** exigencia familiar (+ de 2 grupos)

**VD:** redes sociales

### **Primeras impresiones**

A simple vista, a nivel muestral, si miramos la media parece que sí hay diferencias entre los grupos a favor de los que tienen una exigencia familiar media, siendo estos los que menos uso hacen de las redes sociales.

### **Supuestos a cumplir**

1. Muestra representativa (+ de 30 sujetos en cada grupo)

No se cumple porque no hay más de 30 sujetos en cada uno de los grupos: 1 sujeto que tiene una exigencia familiar muy baja, 6 baja, 36 media, 13 alta y 1 muy alta.

Como ya no se cumple el primer requisito, ya no haría falta realizar la prueba de la normalidad de Shapiro ni la de homocedasticidad o igualdad de varianzas.

### **Decidimos la prueba a emplear**

Empleamos la prueba h de Kruskal - Wallis, al tratar de tres grupos

Prueba H	H0: las medianas son iguales
----------	------------------------------

---

	H1 las medianas no son iguales
--	--------------------------------

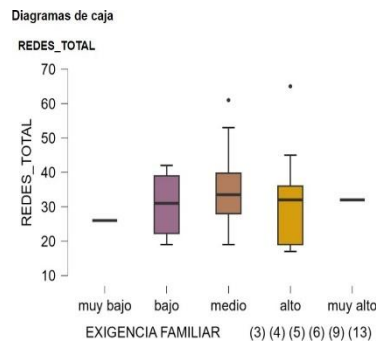
---

Obtenemos el valor de  $p$ : es  $0,629 > 0,05$ , por lo que aceptamos la hipótesis estadística nula, las medianas son iguales.

### **Conclusión final**

La hipótesis es falsa, puesto que las medianas son iguales en los dos grupos. La exigencia familiar no influye en el uso de las redes sociales. A pesar de que a nivel muestral haya diferencias, estas no son significativas.

**Figura 8.**  
*Exigencia familiar*



**3ª hipótesis:** Cuantas menos actividades sociales hagas, mayor es el tiempo que pasan en redes sociales.

**Variables implicadas**

**VI:** sociabilización (+ de 2 grupos)

**VD:** redes sociales

**Primeras impresiones**

A simple vista, a nivel muestral, si miramos la media parece que sí hay diferencias. Los que tienen un nivel de sociabilización muy alto, tenderán a usar menos las redes sociales y los que tienen un nivel de socialización más bajo, las usarán más.

**Supuestos a cumplir**

1. Muestra representativa (+ de 30 sujetos en cada grupo)

No se cumple porque no hay 30 sujetos por cada uno de los grupos: 1 sujeto tiene nivel de sociabilización muy bajo, 2 bajo, 19 medio, 24 alto, 11 muy alto.

Como ya no se cumple el primer requisito, ya no haría falta realizar la prueba de la normalidad de Shapiro ni la de homocedasticidad o igualdad de varianzas.

**Decidimos la prueba a emplear**

Empleamos la prueba h de Kruskal - Wallis

Prueba h	H0: las medianas son iguales
	H1: las medianas no son iguales

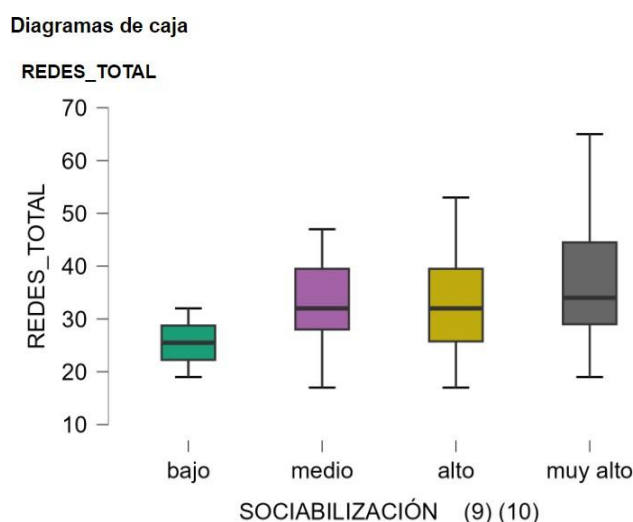
Obtenemos el valor de p: es  $0,540 > 0,05$ , por lo que se acepta la hipótesis estadística nula (H0), las medianas son iguales.

### Conclusión final

Como las medianas son iguales, nuestra hipótesis de investigación es falsa, no influye las actividades sociales que se hagan en el tiempo que se pasa en las redes sociales. A pesar de que a nivel muestral haya diferencias, estas no son significativas.

### Figura 3.

*Nivel de socialización*



**4ª hipótesis:** Cuanto más autoritarios sean los padres con las tecnologías, tendrán más control de los dispositivos de los hijos y el uso de redes sociales será menor.

### Variables implicadas

**VI:** educación parental (+ de 2 grupos)

**VD:** redes sociales

### Primeras impresiones

A simple vista, a nivel muestral, mirando la media sí parece que hay diferencias a favor de los que tienen padres autoritarios: estos usarán menos las redes sociales.

### Supuestos a cumplir

1. Muestra representativa (+ de 30 sujetos en cada grupo)

No se cumple, ya que solamente uno de los grupos supera los 30 sujetos teniendo 6 sujetos padres autoritarios, 34 sujetos padres democráticos y 15 sujetos padres permisivos.

Como ya no se cumple el primer requisito, ya no haría falta realizar la prueba de la normalidad de Shapiro ni la de homocedasticidad o igualdad de varianzas.

## Decidimos la prueba a emplear

Dado que hay más de dos grupos y el primer requisito no se cumple, emplearemos la prueba h de Kruskal - Wallis.

Prueba H	H0: las medianas son iguales
	H1: las medianas no son iguales

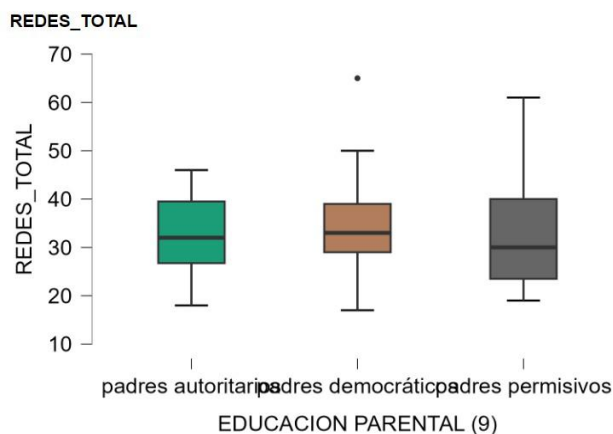
Obtenemos el valor de p: es  $0,769 > 0,05$  por lo que aceptamos la hipótesis estadística nula (H0), las medianas son iguales.

**Conclusión final:** La hipótesis es falsa, ya que si las medianas son iguales no hay diferencia en el uso de las redes sociales entre niños con padres más autoritarios y menos. A pesar de que a nivel muestral haya diferencias, estas no son significativas.

### Figura 4.

#### Educación Parental

Diagramas de caja



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### Resultados obtenidos

La presente investigación ofrece una oportunidad para reflexionar sobre cómo diversas variables relacionadas con el entorno, las dinámicas familiares y sociales, y el estilo de crianza impactan (o no) el uso de las redes sociales entre los estudiantes.

Tras los resultados obtenidos respecto al lugar/entorno de donde vives, hemos visto tras hacer una tabla de frecuencias, que la mayoría de los sujetos de la muestra viven en un ámbito urbano. Sin embargo, hemos comprobado con los contrastes de hipótesis, que el lugar donde se vive no influye en el uso de las redes sociales.

En cuanto al nivel de exigencia familiar, de nuevo con una tabla de frecuencias hemos comprobado que la mayoría de los alumnos encuestados tiene un nivel de exigencia

medio, pero tras realizar el contraste de hipótesis hemos verificado que no influye el nivel de exigencia en el uso de las redes sociales.

En relación al nivel de socialización, gracias a la tabla de frecuencias hemos visto que la mayoría de los sujetos de la muestra tiene un nivel alto. Sin embargo, con el contraste de hipótesis hemos comprobado que el nivel de socialización no influye en el uso de las redes sociales.

Finalmente, respecto al tipo de educación doméstica, tras hacer la tabla de frecuencias hemos observado que la mayoría de los padres de los sujetos de la muestra son democráticos, pero en el contraste de hipótesis hemos comprobado que no influye la educación parental en el uso de las redes sociales.

### **Respuesta a las cuestiones de investigación**

Respondiendo a la cuestión: ¿el contexto interpersonal afecta el uso de las redes sociales? Podemos contestar firmemente que no, dado que el ambiente (rural / urbano) no incluye en el uso de las redes sociales y la exigencia familiar tampoco.

En cuanto a la cuestión: ¿la personalidad de los individuos influye en la dependencia a las redes sociales? También podemos decir que en absoluto, ya que el nivel de socialización (si la persona es más tímida o menos) no influye en el uso de redes sociales.

En general, podríamos concluir que ninguna de las variables (independientes) que hemos planteado influye en el uso de las redes sociales.

### **REFERENCIAS**

Ávila, S. S., Arellano, A. E., Almón, G. P., & García, G. G. (2021). *Análisis documental sobre acceso a la tecnología para jóvenes en zona rural. TECTZAPIC: Revista Académico-Científica*, 7(3), 53-62.

Calvo González, S., & San Fabián Maroto, J. L. (2018). *Redes sociales y socialización afectiva de las personas jóvenes: necesidades docentes en Educación Secundaria Obligatoria. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Hernández Ramos, J.P (2019) *Tema 08: Análisis inferencial de datos*. Apuntes no publicados, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Castilla y León.

Martinez-Roig, R., Domínguez-Santos, A., & Sirignano, F. M. (2023). *La tecnoferencia en el ámbito familiar. La percepción de los padres en torno al uso del teléfono móvil y las interacciones con los hijos*.

Torres, V. E. R. (2015). *La influencia del contexto socioeconómico de las familias en los resultados de la prueba PISA 2009: Un estudio comparativo entre los países de América Latina*.



**ISBN 978-84-09-70175-9**

Documento resultante del Proyecto de Innovación Docente ID2018/113 *Difusión de los resultados de las investigaciones realizadas por los estudiantes de grado en las asignaturas de Metodología de Investigación.*

*Libro en formato virtual de distribución gratuita.*

EDITORES

Marina García-Herrero; Fernando Martínez-Abad; María Teresa Del Moral-Marcos; José Carlos Sánchez-Prieto y Juan Pablo Hernández-Ramos

MAQUETACIÓN

Marina García-Herrero

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas (CC BY-NC-ND 4.0)



**2025**