

Influencia de la modalidad oral y escrita en lengua española sobre el rendimiento académico y el grado de vinculación afectiva

Influence of oral and written Spanish language skills on academic performance and the degree of emotional bonding

Rocío Bartolomé Rodríguez

Universidad Autónoma de Madrid

rocio.bartolome@uam.es

RESUMEN

Este artículo analiza si el tipo de modalidad oral o escrita influye sobre el rendimiento académico de los estudiantes y sobre el grado de vínculo que se establece entre los mismos cuando desempeñan trabajos colaborativos. Se pidió la realización de un trabajo grupal oral y otro escrito a un grupo de estudiantes de primer curso de enseñanzas universitarias y un trabajo oral a otro grupo de estudiantes universitarios de segundo curso que cursan una asignatura de Lengua Española. A la finalización de los trabajos se pasó un cuestionario para conocer su grado de vínculo durante la realización de las tareas. Se obtuvieron 75 cuestionarios. Se utilizaron rúbricas de evaluación para puntuar los trabajos y obtener el rendimiento académico. Los resultados muestran que sí hay diferencias significativas entre la nota obtenida y el tipo de trabajo (oral o escrito). Sin embargo, no hay diferencias significativas en el grado de vinculación afectiva en función del tipo de trabajo. Se concluye que se debe dedicar más tiempo en el aula a la enseñanza de la expresión escrita y, además, se deben fomentar actividades colaborativas que permitan el desarrollo de habilidades sociales.

Palabras clave: lengua española; expresión oral; expresión escrita; vínculo afectivo; rendimiento académico

ABSTRACT

This article analyses whether the type of oral or written modality influences students' academic performance and the degree of connection established between them when they carry out collaborative work. A group of first-year university students was asked to complete an oral and a written group assignment, and another group of second-year university students was asked to complete an oral assignment. Upon completion of the assignments, a questionnaire was administered to determine the degree of bonding during the tasks. A total of 75 questionnaires were obtained. Assessment rubrics were used to score the assignments and determine academic performance. The results show that there are significant differences between the marks obtained and the type of work (oral or written). However, there are no significant differences in the degree of emotional connection depending on the type of work. It is concluded that more time should be devoted in the classroom to teaching written expression, and also collaborative activities that allow for the development of social skills should be encouraged.

Keywords: Spanish language; oral expression; written expression; emotional bond; academic performance

1. INTRODUCCIÓN

La oralidad y la escritura son dos modalidades de expresión que se adquieren en momentos diferentes del desarrollo de la persona. La oralidad es natural, consustancial al ser humano, constitutiva de la persona como miembro de una especie y no requiere de un aprendizaje formal. Se “aprende” a hablar a los pocos años del nacimiento como parte del proceso de socialización. Por su parte, la escritura se aprende, no se adquiere. Está sometida a un aprendizaje institucionalizado en centros educativos y exige un adiestramiento y una preparación específica (Calsamiglia y Tusón, 2001). La escritura es un proceso largo y lento que requiere tiempo. Tiempo para generar ideas (pensar en lo que queremos contar), marcar unos objetivos (pensar en la persona lectora, en lo que queremos conseguir de él o transmitirle), organizar las ideas y planificar su disposición, redactarlas en un primer borrador, revisarlas (con compañeros, con los docentes, individualmente), corregir las incorrecciones de forma y contenido, y redactar el texto final. Debido a estas diferencias entre oralidad y escritura, en esta investigación se plantea el análisis de si el tipo de modalidad oral o escrita influye sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, está ampliamente demostrado desde la neuroeducación que las emociones positivas en clase favorecen el aprendizaje (Danner, Snowdon y Friesen, 2001; Erk et al., 2003; Fredrickson, 2009; Dolcos et al., 2016). Una fuente de emociones positivas es el vínculo afectivo que se crea entre el estudiantado durante el trabajo cooperativo. Sin embargo, no siempre el estudiantado está dispuesto a trabajar en grupo, ya que son muchos los problemas que se encuentran: problemas de actitudes (individualismos; falta de interés, responsabilidad, implicación y compromiso; no cumplir los tiempos marcados por el grupo, etc.); problemas de estilo (diferentes estilos de escritura entre los miembros del grupo; falta de coherencia y creatividad por parte de algunos miembros del grupo; baja calidad de los contenidos, etc.); problemas de comunicación (no responder a los mensajes, no conocerse unos a otros, ausencias en las reuniones, planteamiento de excusas para eludir responsabilidades, etc.) y problemas de creencias (perfeccionismo, sensación de que uno hace todo el trabajo mientras otros no hacen nada, etc.) (Autor, 2022: 681).

A estos problemas hay que sumar la dificultad de la tarea. Por lo dicho más arriba, creemos que las actividades de expresión escrita son más difíciles de realizar que las de expresión oral y esto puede agravar de alguna manera los problemas del trabajo en grupo. Por ello, en este trabajo se pretende investigar si el tipo de trabajo influye en el grado de vinculación afectiva entre los integrantes de un grupo. En este punto, conviene puntualizar que en la metodología de esta investigación se ha diferenciado entre grupo de trabajo y equipo de trabajo. Se considera que el grupo de trabajo se caracteriza por un liderazgo fuerte e individualizado, mientras que el equipo de trabajo se rige por un liderazgo compartido. En el grupo, los resultados son vistos como suma del esfuerzo individual. En el equipo los resultados se toman y evalúan como producto de un esfuerzo conjunto de sus miembros. En el grupo, el trabajo colectivo se considera como algo inevitable o, incluso, un mal necesario. Sin embargo, en el equipo el trabajo colectivo se observa como una oportunidad y se disfruta. El grupo se encuentra centrado principalmente en la tarea, mientras que el equipo se centra en la tarea y en el soporte socioemocional de sus miembros (De Faria Mello, 1998, citado en Gómez Mújica y Acosta Rodríguez, 2003). Ese

soporte socioemocional hace que también se distinga el grupo del equipo por el establecimiento del vínculo afectivo en el caso del equipo.

En resumen, los objetivos de esta investigación son dos: a) averiguar la relación entre el grado de vinculación afectiva entre las y los integrantes de un grupo/equipo de trabajo y el tipo de trabajo realizado por dos grupos de estudiantes universitarios de primer y segundo curso de estudios universitarios, y b) averiguar el grado de relación entre el rendimiento académico (la nota) y el tipo de trabajo (de expresión oral o escrita) dentro de una asignatura de Lengua Española. Para ello, se establecen las siguientes hipótesis que se deducen de lo explicado más arriba. En primer lugar, se considera que la mayoría del estudiantado percibirá que pertenece a un grupo más que a un equipo en términos del vínculo que se establece entre los integrantes del grupo de trabajo. La razón es que provienen de una enseñanza orientada al resultado (Bachillerato) donde lo que prima es la nota obtenida (resultado) en el proceso de enseñanza y no el proceso de aprendizaje en sí mismo. Esto hace que los estudiantes no estén entrenados en habilidades blandas y carezcan de habilidades sociales.

La segunda hipótesis es que se estima que sí habrá diferencias significativas entre el rendimiento académico (nota obtenida en los trabajos) en función de la modalidad de expresión (oral o escrita), siendo peor la nota correspondiente a la expresión escrita. Y la tercera hipótesis plantea que sí habría diferencias significativas entre la modalidad de trabajo (oral o escrita) y el grado de vinculación afectiva entre las y los integrantes del grupo/equipo de trabajo. El motivo es que la dificultad del trabajo escrito conllevaría mayores problemas de coordinación por parte de los miembros del grupo y esto afectaría al grado de vinculación afectiva que podrían sentir. Antes de mostrar los resultados, se describen a continuación algunos aspectos teóricos destacados sobre el rendimiento académico que se han tenido en cuenta para la investigación.

2. MARCO TEÓRICO

El origen del concepto de rendimiento se sitúa en el modelo económico industrial. Este modelo mide la eficiencia del desempeño de los trabajadores, procesos de producción, servicios, etc., a partir de dimensiones objetivas y de la creación de escalas. Los resultados que se obtienen en esas mediciones determinan promociones, salarios, apoyos y méritos. En general, con este proceso se busca aumentar la productividad y la calidad de esos trabajadores, procesos de producción y servicios. Con el paso del tiempo este modelo de medición de la eficiencia, productividad y calidad se trasladó a distintos ámbitos sociales, entre ellos el educativo. Morales, Morales y Holguín (2016), advierten de este sesgo economicista de la educación:

En la esfera de la educación el rendimiento como criterio de racionalización de la productividad y calidad de la educación, tiene que ver con la cuantificación del rendimiento de sus distintos insumos: procesos, recursos y actores; persiguiendo como fin, poner en términos de cifras su contribución al desarrollo económico y social. (2016: 2)

De hecho, en la universidad (aunque también en otros ámbitos educativos) estamos acostumbrados a las escalas, los *rankings*, las encuestas, etc. Todo es medible en términos de resultados y eficiencia.

Las escalas de medición se aplican tanto a estudiantes (a través de las calificaciones), como a docentes (encuestas del estudiantado sobre el desempeño de los docentes, programas de evaluación del docente como DOCENTIA) o instituciones. En España el RUCT

(Registro de Universidades, Centros y Títulos) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) son los organismos que evalúan los programas españoles de educación superior, pero este trabajo se va a centrar en el rendimiento académico de los estudiantes.

2.1. Definición de rendimiento académico

No hay una definición precisa de rendimiento académico. Esta es una tarea compleja si se tiene en cuenta que algunos autores y autoras usan de manera indistinta conceptos que otros investigadores usan de manera sinónima. Es el caso de los conceptos de rendimiento escolar y aprovechamiento escolar. En las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX, se podía considerar el aprovechamiento escolar como una variable o indicador del rendimiento escolar, mientras que en otros casos eran considerados conceptos idénticos (Camarena, Chávez y Gómez, 1985).

Antes de definir qué es el rendimiento académico, Barraza Macías (2018: 14-16) apunta la necesidad de distinguir entre aprendizaje y rendimiento académico. El aprendizaje es un constructo teórico que se puede definir desde diferentes perspectivas (p. ej. constructivista, conductista o cognoscitivista). Mientras que el rendimiento académico es una variable no teórica “con un contenido empírico derivado de una conceptualización que, desafortunadamente, suele presentar la mayoría de las veces problemas de delimitación o contenido”. Barraza se refiere al hecho de que a veces se utilizan como sinónimos *rendimiento académico* y otros términos como *aptitud escolar*, *desempeño académico* o *rendimiento escolar*. Sin embargo, a veces se reserva el concepto de *rendimiento académico* para los estudios universitarios y *rendimiento escolar* para la educación básica, de ahí la imprecisión y vaguedad en que se puede incurrir al definir este concepto.

No obstante, aportamos algunas definiciones de varios investigadores. Edel Navarro (2003: 12) lo conceptualiza como “un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”. Torres y Rodríguez (2006: 262) definen el rendimiento académico como “el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma (edad y nivel académico), generalmente medido a través del promedio escolar”. Humberto de Spinola (1990) considera que el desempeño académico es “el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando el estudiante” (citado en Garzón *et al.*, 2010: 85-86).

Por tanto, tomando como referencia todas las definiciones anteriores podemos concluir que el rendimiento académico consiste en la recogida de datos cuantitativos y cualitativos que nos ayudarán a determinar si se ha alcanzado el nivel de conocimientos deseado y expresado por los docentes en las metas, logros u objetivos de aprendizaje. Esta será la definición que guiará esta investigación.

2.2. Variables que influyen en el rendimiento académico

La lista de variables que pueden influir en el rendimiento escolar es muy amplia, va desde lo personal hacia lo sociocultural, pasando por lo social e institucional. Algunos autores y autoras equiparan rendimiento académico con éxito escolar y aducen numerosas variables que influyen en él. Un ejemplo de ello son las variables que recoge la figura 1 de González-Pienda (2003: 248):

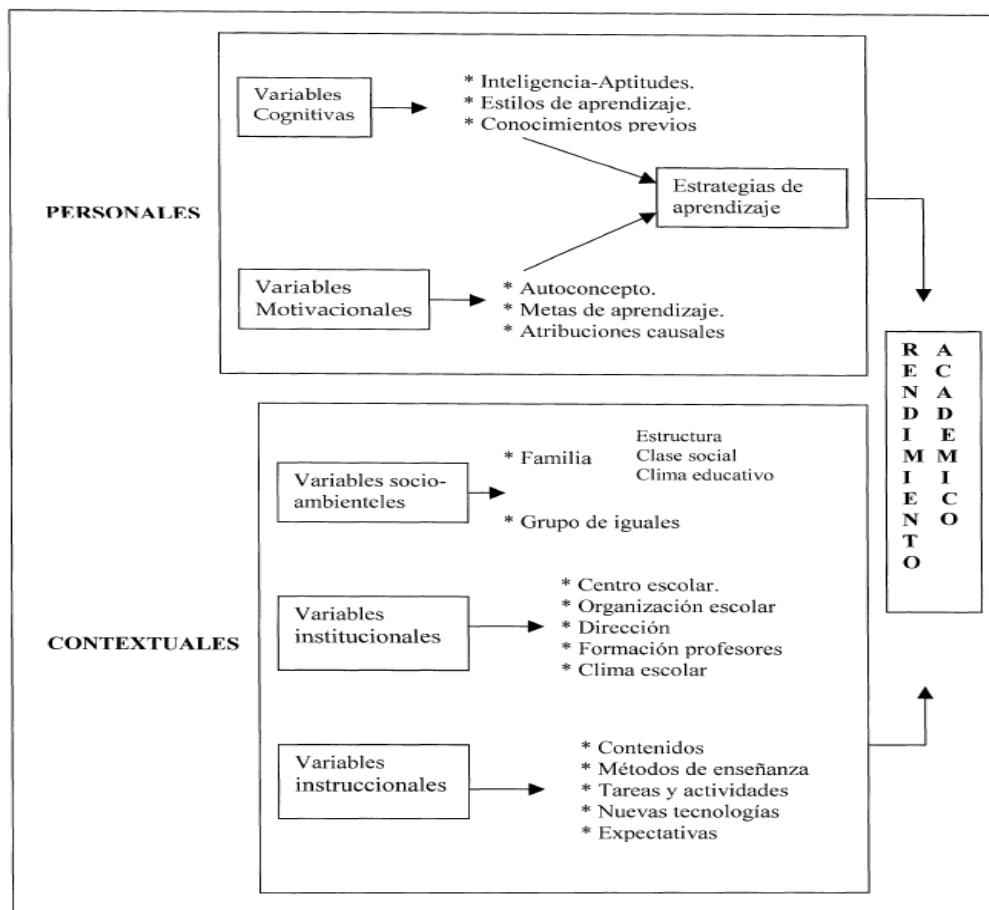


Figura 1. Variables que condicionan el rendimiento académico (González-Pienda, 2003, p. 248)

González-Pienda (2003) señala dos tipos de variables principales como las que más inciden sobre el rendimiento académico: las personales y las contextuales. Dentro de las personales están las cognitivas y motivacionales, y dentro de las contextuales destacan las socioambientales, las institucionales y las instruccionales. Para esta investigación, interesan especialmente las instruccionales, en concreto las referidas a la metodología didáctica, así como las socioambientales, específicamente, el grupo de iguales.

A estas variables, Edel Navarro (2003) añade otras como el autocontrol y las habilidades sociales. El autocontrol está relacionado con la función ejecutiva del control del impulso, se refiere a nuestra capacidad para actuar de manera reflexiva y racionalizar las propias emociones. Las habilidades sociales no son solo un indicador del éxito o fracaso escolar, sino también del éxito en las relaciones sociales adultas. Hartup (1992) (citado en Edel Navarro, 2003: 0) sugiere que:

el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo.

Es por ello por lo que algunas investigadoras como Katz y McClelland (1991) proponen que las habilidades sociales sean la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación, junto con la lectura, la escritura y la aritmética.

Pero no solo las variables anteriormente mencionadas influyen en el rendimiento académico. Luna, Gómez y Lasso (2012) presentan una serie de estudios donde se aduce una larga lista de factores que afectan al rendimiento académico: altas expectativas del personal docente con respecto al desempeño escolar de sus estudiantes, deberes, nivel económico y cultural de las familias, estudiar en instituciones privadas, en jornada matutina, tener padres mayores de edad, con mayores ingresos, más involucrados con su vida escolar y que tenían altas expectativas sobre su desempeño académico, mantener una dieta nutritiva, hábito de lectura en casa, alta motivación hacia las actividades escolares, expectativas altas sobre su propio desempeño académico, tener menor edad en relación a su grupo y haber cursado un año preescolar (Carvallo, 2006); la escolaridad de los padres, el nivel de ingreso económico familiar, el tipo de secundaria de donde proviene el estudiantado y el historial académico del estudiante en esas instituciones (Hernández, Márquez y Palomar, 2006); la ansiedad y el autoconcepto académico (Hernández, Coronado, Araujo y Cerezo, 2008); o la atención plena (León, 2008), y así podríamos seguir con una larga lista de factores que afectan al rendimiento académico (consumo de videojuegos, consumo de sustancias, hábitos de lectura, etc.).

Siguiendo la terminología de González-Pienda (2003) (ver figura 1 más arriba), esta investigación se centrará en las variables contextuales, en concreto, en dos variables instruccionales, que se llamarán académicas (el tipo de tarea que los estudiantes tienen que realizar (exposición oral o artículo escrito de investigación) y la nota obtenida en esos trabajos), y dos variables socioambientales relacionadas con el grupo de iguales, que se llamarán afectivas: el grado de vinculación entre los miembros del grupo (valorado de 1 a 10 por cada estudiante) y el tipo de colectivo (grupo o equipo) con el cual los individuos se sienten más identificados.

2.3. Instrumentos de medida del rendimiento académico

La pregunta que surge en este punto es: ¿cómo se mide el aprendizaje o el rendimiento académico del estudiantado? Lo más frecuente es medirlo con las calificaciones asignadas por los profesores a una determinada prueba. Sin embargo, este procedimiento podría no ser el más indicado porque las pruebas normalmente no están estandarizadas y su nivel de confiabilidad es bajo, ya que la mayoría de ellas no se somete a pruebas de congruencia, estabilidad, objetividad y constancia (Willcox, 2011). No obstante, dado que sería imposible para los docentes someter todas las tareas evaluativas que hacen en clase a estos procedimientos de validación, se considerarán las calificaciones en esta investigación como "un parámetro de medición que sugiere el rendimiento del alumno en determinada materia" (*ibidem*: 2).

A pesar de que las calificaciones quizá no sean el mejor indicador del rendimiento académico en términos del beneficio que supone para el estudiantado, hay una tendencia general a usar esta medida como reflejo del desempeño porque es "considerada en los requisitos de becas, promoción a niveles educativos superiores y obtención de empleos, como el principal indicador de los resultados académicos de un alumno" (*idem*), en definitiva, reflejan la productividad de las enseñanzas. En esta investigación serán el principal instrumento de medida del rendimiento académico por la facilidad que supone manejar datos cuantitativos. Para obtener las calificaciones se han utilizado rúbricas como

instrumento de evaluación, las cuales indican el nivel de dominio de cada estudiante de los objetivos que se han enseñado en el aula. A continuación, se presenta la metodología empleada para obtener dichas calificaciones y demás datos cuantitativos.

3. METODOLOGÍA

Se ha seguido una metodología basada en la investigación-acción. La investigación es no experimental, cuantitativa, descriptiva y de encuesta. Se reunieron 75 encuestas respondidas por dos grupos de estudiantes de primer y segundo año de universidad cuya edad promedio era de 19 años. Ambos grupos compartían la misma docente. En uno de los grupos se realizaron dos trabajos en grupo (uno de expresión oral y otro de expresión escrita) y en el otro grupo se realizó solo un trabajo colaborativo (de expresión oral). Los grupos se crearon de manera aleatoria. Se trabajaron en clase contenidos relacionados con las emociones, los problemas del trabajo en grupo y se enseñaron técnicas de comunicación asertiva.

Las variables que se manejaron fueron de dos tipos: académicas y afectivas. Las variables académicas son Tipo de trabajo de clase (exposición oral y redacción de un artículo de investigación) y Nota obtenida en ese trabajo. Se usaron rúbricas para la evaluación de los trabajos. Las variables afectivas son Colectivo al que perciben pertenecer (grupo o equipo) y Grado de vinculación afectiva (valorado del 1 al 10). Para obtener los datos de estas variables afectivas se pasó un cuestionario de trece preguntas. De este cuestionario interesan dos preguntas para esta investigación. La pregunta 10 dice: "En una escala del 1 al 10, donde 1 es poco vínculo y 10 es mucho vínculo, ¿cuál crees que es el valor que mejor define el grado de vínculo que tú has sentido dentro del conjunto de personas con el que has trabajado en el trabajo de exposición oral/exposición escrita?". El estudiantado tenía que elegir el número que mejor definía el vínculo creado y ese dato es el que se utilizó para calcular la variable Grado de vinculación afectiva.

La pregunta 8 era de opción múltiple y el estudiantado debía elegir una de las dos opciones que seguían a una afirmación: "En el trabajo de expresión oral/escrita me he sentido parte de un...: a) Grupo (ausencia de vínculo emocional entre sus miembros), o b) Equipo (presencia de vínculo emocional entre sus miembros)". Estas respuestas sirven para calcular la variable Colectivo al que perciben pertenecer (grupo o equipo).

Los estadísticos que se emplearon para el estudio fueron frecuencias y porcentajes, estadísticos de tendencia central (media, mediana, moda), estadísticos de dispersión (varianza, desviación típica, puntuaciones mínima y máxima, rango, coeficiente de variación de Pearson) y estadísticos de forma (asimetría y curtosis o grado de apuntamiento). Para realizar el contraste de hipótesis, se utilizaron pruebas paramétricas y no paramétricas.

Este estudio tiene validez ecológica dado de que las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua española se desarrollaron en un entorno académico real, respetando las dinámicas habituales del aula. Las tareas diseñadas consistieron en prácticas de escritura y comunicación oral basadas en situaciones comunicativas verosímiles, tales como la redacción de un artículo de investigación o la presentación de exposiciones orales. Esta aproximación metodológica permitió observar el desempeño lingüístico de los estudiantes en condiciones que reproducen con fidelidad los contextos en los que la lengua es utilizada de manera cotidiana. En consecuencia, los resultados obtenidos que se presentan a continuación no solo resultan pertinentes para la comprensión de la influencia del vínculo afectivo en el aula sobre el desempeño académico, sino que también favorece

la generalización de las conclusiones hacia escenarios educativos similares y respalda la pertinencia de los hallazgos para la práctica docente en la enseñanza del español.

4. RESULTADOS

Se presentarán los resultados desglosando los valores descriptivos de las variables utilizadas. Por un lado, tenemos las variables que se han llamado académicas y, por otro lado, las afectivas. Las variables académicas son Tipo de trabajo de clase (exposición oral y redacción de un artículo de investigación) y Nota obtenida en ese trabajo. Las variables afectivas son Colectivo al que perciben pertenecer (grupo o equipo) y Grado de vinculación afectiva (valorado del 1 al 10).

4.1. Análisis estadístico descriptivo: variables académicas

La muestra que compone el tipo de trabajo de clase está constituida por cuestionarios respondidos tras la realización de 25 trabajos de expresión escrita y 50 de expresión oral. De la muestra de expresión escrita se eliminaron algunos trabajos que habían incurrido en plagio o habían empleado inteligencia artificial para su redacción. En total contamos con 75 trabajos para comprobar las hipótesis de esta investigación.

En cuanto a la variable Nota obtenida en el trabajo de clase, es una variable cuantitativa que se mide por estadísticos de tendencia central (la media y la mediana) y de dispersión (la desviación típica y la amplitud intercuartil).

Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase	
Estadístico	Valores
Media	7,547
Mediana	7,500
Desv. típ.	1,4473
Mínimo	5,0
Máximo	10,0
Rango	5,0
Amplitud intercuartil	2,5

Tabla 1. Estadísticos de tendencia central y de dispersión para la variable Nota obtenida en el trabajo de clase.

Además, se ha estudiado la normalidad con el paquete estadístico SPSS v.19. La forma que se ha considerado más confiable y eficaz para medir la normalidad es la aplicación de la prueba de Shapiro-Wilk. Aunque la prueba de Kolmogorov-Smirnoff es la más habitual, creemos que es muy conservacionista y define situaciones normales cuando no lo son con demasiada facilidad. A veces puede llegar a producir demasiados falsos negativos. Si la prueba de Kolmogorov-Smirnov indica que tenemos una variable normal, cuando realmente no lo es y trabajamos con esa variable por la vía paramétrica, que es la vía de las variables normales, estaríamos haciendo cálculos muy bien hechos, pero completamente desajustados, por lo que en este caso se prefiere la prueba de Shapiro-Wilk. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase aplicando la prueba de Shapiro-Wilk		
Valores	gl	Sig.
,944	75	,002

Tabla 2. Pruebas de normalidad Shapiro-Wilk para la variable Nota obtenida en el trabajo de clase.

Para interpretar esta Tabla se debe tener en cuenta que en cualquier prueba de significación cuando la significación es estrictamente inferior a 0,05 hablamos de sí significatividad. En este caso concreto que estamos estudiando la normalidad, la sí significatividad indica no normalidad por lo tanto la variable Nota obtenida en el trabajo de clase es una variable no normal. Esto se aprecia muy claramente en el gráfico de la figura 2 donde se aprecian huecos por debajo de la curva del histograma, también parece que hay más individuos situados en la zona de la derecha que en la zona de la izquierda. Además, hay puntuaciones bastante más altas que otras. Esta distribución sería una de las causas de la no normalidad.

Otra causa sería el apuntamiento o curtosis. La curtosis nos informa de lo *apuntada* (mayor concentración) o lo *achatada* (menor concentración) que se encuentra una distribución.

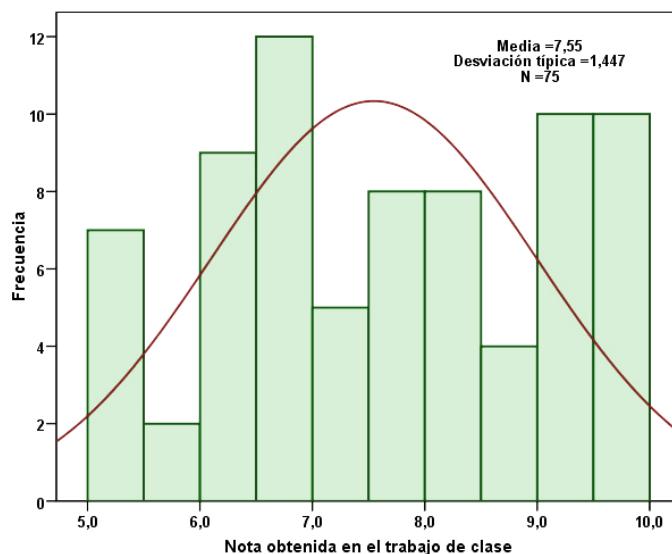


Figura 2. Gráfico que muestra la no normalidad de la variable Nota obtenida en el trabajo de clase

En este caso, no se aprecia apuntamiento. Para que una variable sea normal deben darse dos componentes y ni hay simetría ni hay curtosis, por lo que probablemente por estos motivos la variable ha sido definida como no normal. Es importante realizar estos cálculos, ya que muchas pruebas estadísticas (como la prueba t o ANOVA) requieren que los datos sigan una distribución normal para que sus resultados sean válidos. Si se aplican análisis que asumen normalidad a datos no normales, los resultados pueden ser incorrectos.

4.2. Análisis estadístico descriptivo: variables afectivas

En cuanto a la variable Colectivo al que percibe pertenecer, se observa una distribución que se inclina ligeramente en favor del colectivo grupo como se aprecia en la Tabla 3:

Variable: Colectivo al que percibe pertenecer				
Colectivo al que percibe pertenecer	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Equipo	33	44,0	44,0	44,0
Grupo	42	56,0	56,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Tabla 3. Distribución de la variable Colectivo al que percibe pertenecer distinguiendo entre grupo o equipo.

Por lo que respecta a la variable Grado de vinculación afectiva, al ser también una variable cuantitativa se han aplicado estadísticos de tendencia central (la media y la mediana) y de dispersión (la desviación típica y la amplitud intercuartil). Los resultados se pueden ver en la Tabla 4.

Variable: Grado de vinculación afectiva	
Estadístico	Valores
Media	5,97
Mediana	7,00
Desv. típ.	2,033
Mínimo	1
Máximo	9
Rango	8
Amplitud intercuartil	2

Tabla 4. Estadísticos de tendencia central y de dispersión para la variable Grado de vinculación afectiva.

Además, se ha aplicado la prueba Shapiro-Wilk para contrastar la normalidad de este conjunto de datos. Los resultados expresados en la Tabla 5 muestran que es una variable no normal, ya que el grado de significación es inferior a 0,05.

Variable: Grado de vinculación afectiva aplicando la prueba de Shapiro-Wilk		
Valores	gl	Sig.
,885	75	,000

Tabla 5. Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk para la variable Grado de vinculación afectiva

En la figura 3 se percibe una clara asimetría, ya que el extremo izquierdo de la curva es más largo que el extremo derecho y la parte cenital de la curva está desplazada ligeramente hacia la derecha.

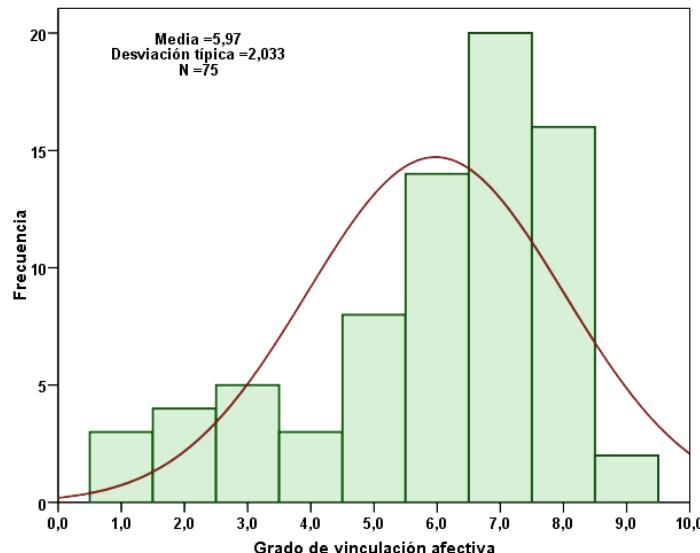


Figura 3. Gráfico que muestra la no normalidad de la variable Grado de vinculación afectiva

Se ha querido presentar para esta variable el gráfico de la figura 4 (más abajo) en el que se aprecian tres valores extremadamente bajos y se dejan fuera del análisis. Corresponden a los sujetos 52, 13 y 68. Son tan extremadamente bajos que se pueden considerar como valores alejados. Se ha decidido retirarlos del estudio porque distorsionarían todos los cálculos. No se va a borrar a los individuos 13, 68 y 52 del estudio, simplemente se ha borrado la puntuación 1 de la variable Grado de vinculación afectiva.

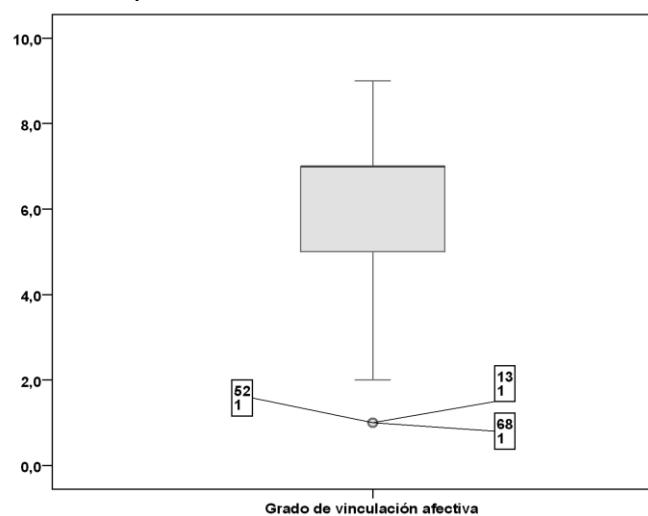


Figura 4. Valores mínimo y máximo de la variable Grado de vinculación afectiva sin valores alejados

A la variable resultante (a la que se le han quitado los valores alejados) se va a llamar igual que la variable original, pero se le añade “sin valores alejados” (S. V. A.). En este caso será Grado de vinculación afectiva S. V. A. En nuestro caso concreto, la variable Grado de vinculación afectiva S. V. A. no tiene 75 individuos, tiene 72 individuos. Los resultados son

exactamente igual de fiables y de válidos, representan la misma situación, pero se ha realizado el estudio sin los valores peculiares.

4.3. Análisis estadístico descriptivo: comparación de las variables académicas

Con el objetivo de ampliar todo lo posible esta investigación se han hecho dos estudios que incluyen las variables académicas. Se ha estudiado la diferencia en la nota obtenida en función del tipo de trabajo que se ha desarrollado en clase (exposición oral o artículo de investigación). Además, se ha analizado la diferencia en el grado de vinculación afectiva en función del tipo de trabajo desarrollado.

4.3.1. Diferencia entre la nota obtenida y el tipo de trabajo

Como ya se dijo más arriba, contamos con cuestionarios respondidos tras la realización de 25 trabajos de expresión escrita y 50 trabajos de expresión oral. Lo primero que se hizo fue aplicar medidas de tendencia central (la media y la mediana) y de dispersión (la desviación típica y la amplitud intercuartil) para ambos tipos de trabajo como se puede ver en la Tabla 6:

Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase clasificada según el tipo de trabajo		
Tipo de trabajo de clase	Estadístico	Valores
Trabajo escrito de investigación	Media	6,632
	Mediana	6,700
	Desv. típ.	,7341
	Mínimo	5,0
	Máximo	7,8
	Rango	2,8
	Amplitud intercuartil	,8
Trabajo de exposición oral	Media	8,004
	Mediana	8,150
	Desv. típ.	1,5031
	Mínimo	5,0
	Máximo	10,0
	Rango	5,0
	Amplitud intercuartil	2,2

Tabla 6. Estadísticos de tendencia central y de dispersión para la variable Nota obtenida en el trabajo de clase clasificada según el tipo de trabajo (trabajo escrito de investigación o exposición oral).

Posteriormente, se ha calculado la normalidad de la variable Nota obtenida en el trabajo de clase diferenciando los dos tipos de trabajo. Si esas dos subvariables o esas dos segmentaciones de la gran variable llamada Nota obtenida en el trabajo de clase fueran normales, la comparación se haría por medio de la prueba t de Student. En el momento en que una de las dos o las dos sean no normales el estudio se debería hacer por la vía no paramétrica con la U de Mann-Whitney. La normalidad de estas dos subvariables o de esta variable segmentada en dos niveles aparece en la Tabla 7:

Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase			
Tipo de trabajo de clase	Valores	gl	Sig.
Trabajo de investigación empírica	,908	25	,027
Trabajo de exposición oral	,904	50	,001

Tabla 7. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la variable Nota obtenida en el trabajo de clase atendiendo al tipo de trabajo realizado (con corrección de la significación de Lilliefors)

Esta Tabla informa de que la nota obtenida para los artículos de investigación es una variable no normal con una significación de 0,027, es decir, estrictamente inferior a 0,05. Como sí tiene significación, también tiene no normalidad. Para los que han hecho una exposición oral también es una variable no normal con una significación de 0,001, por lo tanto, hay que hacer el estudio con la prueba U de Mann-Whitney. Para ello, se necesitarán los valores descriptivos de la Tabla 8:

Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase clasificada según el tipo de trabajo de clase		
Tipo de trabajo de clase	Estadístico	Valores
Trabajo escrito de investigación	Media	6,632
	Mediana	6,700
	Desv. típ.	,7341
	Mínimo	5,0
	Máximo	7,8
	Rango	2,8
	Amplitud intercuartil	,8
Trabajo de exposición oral	Media	8,004
	Mediana	8,150
	Desv. típ.	1,5031
	Mínimo	5,0
	Máximo	10,0
	Rango	5,0
	Amplitud intercuartil	2,2

Tabla 8. Estadísticos de tendencia central y de dispersión aplicados a la variable Nota obtenida en el trabajo de clase clasificada según el tipo de trabajo oral o escrito.

Se van a comparar los 6,632 puntos medios de los artículos de investigación con los 8,004 puntos medios del trabajo de exposición oral. Vemos claramente que se obtienen puntuaciones más altas en una exposición oral que en una investigación empírica. Se aplica la prueba U de Mann-Whitney para comparar los promedios de la muestra (Tabla 9) y probar si los promedios son iguales o no. En la Tabla 10 obtenemos un valor de 256,00 con una significación de 0,001.

Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase			
Tipo de trabajo de clase	N	Rango promedio	Suma de rangos
Trabajo de investigación empírica	25	23,24	581,00
Trabajo de exposición oral	50	45,38	2269,00
Total	75		

Tabla 9. Cálculo de los rangos promedio para posteriormente aplicar la prueba U de Mann-Whitney en la variable Nota obtenida en el trabajo de clase

Variable: Nota obtenida en el trabajo de clase		
Variable de agrupación	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Tipo de trabajo de clase	256,000	,001

Tabla 10. Resultados de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney a la variable Nota obtenida en el trabajo de clase

Esto indica que en esta investigación en concreto sí hay diferencias significativas entre la nota obtenida en función de haber participado en un artículo de investigación escrito o en una exposición oral. Como se puede apreciar en la Tabla 8, se obtienen notas más altas en el rango promedio en la exposición oral (8,004), mientras que las notas del trabajo escrito obtuvieron una nota media inferior (6,632).

4.3.2. Diferencia entre la variable Grado de vinculación afectiva (sin valores alejados) y la variable Tipo de trabajo (oral o escrito)

Ahora se va a estudiar la diferencia entre el grado de vinculación afectiva sin valores alejados (S. V. A.) y el tipo de trabajo (oral ($n=48$) o escrito ($n=24$)) realizado en clase. Se han aplicado los estadísticos de tendencia central y de dispersión (Tabla 11), así como la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Tabla 12):

Variable: Grado de vinculación afectiva (S. V. A.) aplicando estadísticos de tendencia central y de dispersión		
Tipo de trabajo de clase	Estadístico	Valores
Trabajo de investigación empírica	Media	5,71
	Mediana	6,50
	Desv. típ.	2,255
	Mínimo	2
	Máximo	8
	Rango	6
	Amplitud intercuartil	5
Trabajo de exposición oral	Media	6,42
	Mediana	7,00
	Desv. típ.	1,485
	Mínimo	2
	Máximo	9
	Rango	7

Tabla 11. Estadísticos de tendencia central y de dispersión para la variable Grado de vinculación afectiva (S. V. A.) según el tipo de trabajo realizado en clase (oral o escrito)

Variable: Grado de vinculación afectiva (S.V.A.) aplicando la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk			
Tipo de trabajo de clase	Estadístico	gl	Sig.
Trabajo de investigación empírica	,837	24	,001
Trabajo de exposición oral	,928	48	,006

Tabla 12. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la variable Grado de vinculación afectiva (S. V. A.).

En la Tabla 12 se aprecia la normalidad del grado de vinculación afectiva en función del tipo de trabajo que se ha desarrollado tras aplicar la prueba de Shapiro-Wilk. Se observa que las dos son variables no normales. Esto lleva a hacer un cálculo por la vía no paramétrica con la U de Mann-Whitney. Los valores que se van a comparar son los 5,71 puntos de media de vinculación afectiva de los que han hecho una investigación empírica y los 6,42 puntos de media del grado de vinculación afectiva de los que han hecho un trabajo de exposición oral.

Variable: Grado de vinculación afectiva (S.V.A.) aplicando rango promedio y suma de rangos			
Tipo de trabajo de clase	N	Rango promedio	Suma de rangos
Trabajo de investigación empírica	24	33,79	811,00
Trabajo de exposición oral	48	37,85	1817,00
Total	72		

Tabla 13. Cálculo de los rangos promedio para posteriormente aplicar la prueba U de Mann-Whitney a la variable Grado de vinculación afectiva (S.V.A.)

Variable: Grado de vinculación afectiva (S.V.A.) según el tipo de trabajo de clase		
Variable de agrupación	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Tipo de trabajo de clase	511,000	,428

Tabla 14. Resultados de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney a la variable Grado de vinculación afectiva (S. V. A.)

El valor de la prueba propiamente dicha es de 511,00 con una significación de 0,428 que indica que no hay diferencias significativas en el grado de vinculación afectiva en función del tipo de trabajo desarrollado. Esto indica que el tipo de trabajo realizado no modifica la percepción de la vinculación afectiva de los individuos, es decir, tanto si se hace un artículo de investigación como si se hace un trabajo de exposición oral, el grado de vinculación afectiva con el grupo o equipo con el que se está trabajando, será inamovible, no va a modular los afectos.

5. CONCLUSIONES

De los resultados presentados anteriormente se desprenden las siguientes conclusiones que se irán desglosando teniendo en cuenta las hipótesis de partida. En primer lugar, una de las hipótesis consistía en que sería mayor el porcentaje de alumnado que se sentía parte de un grupo que de un equipo. La razón es que el estudiantado proviene de una enseñanza orientada al resultado (Bachillerato) donde no se presta tanta atención al desarrollo de las habilidades blandas ni al trabajo en grupo. Sin embargo, esta hipótesis ha sido refutada porque casi la mitad de los sujetos (44 %) manifestaron sentirse parte de un equipo (caracterizado por haber un vínculo entre sus integrantes) y el resto (56 %) se sentían parte de un grupo (caracterizado por la ausencia de ese vínculo), como se aprecia en la Tabla 4.

Consideramos alto el porcentaje de alumnado que se sintió parte de un equipo. La explicación podría estar en el trabajo que la docente hizo en el aula fomentando técnicas de creación de vínculo entre los miembros del grupo, técnicas de reflexión sobre los problemas del trabajo cooperativo, soluciones a los problemas suscitados en los grupos, técnicas para la organización de los grupos (reparto de roles) y técnicas de comunicación (asertividad, comunicación no violenta) con las compañeras y compañeros del grupo. Esta reflexión anima a las y los docentes a dedicar tiempo en el aula al desarrollo de habilidades blandas que favorezcan la creación de vínculo entre el estudiantado, ya que, como ya se mencionó en la introducción, el vínculo en cuanto emoción positiva repercute positivamente en el aprendizaje.

En segundo lugar, otra de las hipótesis planteaba que sí habría diferencias significativas entre la nota obtenida (rendimiento académico) y el tipo de trabajo (oral o escrito) requerido en el aula, dado que la escritura es un proceso más difícil que requiere un proceso de síntesis y de preparación mucho mayor que una exposición oral. Esta hipótesis se corroboró, tal y como se ha presentado en el apartado anterior, lo que lleva a concluir que el personal docente debe dedicar más tiempo en clase a la enseñanza de la expresión escrita puesto que el rendimiento académico del estudiantado es menor si lo comparamos con el de la expresión oral. Adquirir habilidades de escritura es un proceso lento que no acaba en el Bachillerato, sino que se extiende a lo largo de toda la vida. Dado que en la universidad española la mayoría de los trabajos que se requieren a los estudiantes son escritos, la escritura es una destreza en la que se debe incidir especialmente.

Por último, la última hipótesis aducía que sí habría diferencias significativas entre el tipo de trabajo (oral o escrito) y el grado de vinculación afectiva entre las y los integrantes del grupo de trabajo. El motivo es que la dificultad del trabajo escrito conllevaría mayores problemas de coordinación por parte de las y los miembros del grupo y esto afectaría al grado de vinculación afectiva que sentirían. Sin embargo, esta hipótesis no se ha corroborado porque no se han encontrado diferencias significativas en el grado de vinculación afectiva en función del tipo de trabajo. Esto lleva a concluir que la dificultad del trabajo escrito no es un problema a la hora de sentirse más o menos vinculado a los miembros del grupo.

A pesar de que las conclusiones extraídas suponen un aporte para los estudios sobre la influencia del vínculo en el rendimiento académico, hay algunas limitaciones de esta investigación que conviene mencionar. Este trabajo se centra en un solo tipo de alumnado (estudiantes universitarios) y la muestra no es demasiado grande. Además, las horas de docencia semanales (3 horas/semana) quizás sean insuficientes para desarrollar habilidades blandas en el aula, tan necesarias para favorecer el aprendizaje colaborativo. También,

habría enriquecido esta investigación una triangulación de datos que multiplicara los métodos de recogida de datos. Por último, habría sido muy positivo realizar un test estandarizado de trabajo cooperativo para evaluar las habilidades sociales del estudiantado y para medir, de forma estructurada y válida, cómo los individuos contribuyen al trabajo colectivo y cómo de eficaces son los grupos al cooperar entre sí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraza Macías, Arturo. (2019). *Validación de pruebas de rendimiento académico*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Calsamiglia, Helena, y Tusón, Amparo. (2001). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camarena, Rosa María, Chávez, Ana María, y Gómez, José. (s.f.). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y la eficiencia terminal.
<http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res053/txt2.htm>
- Carvallo Portón, Mauricio. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 30-53. <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.003>
- Danner, Deborah D., Snowdon, David A., y Friesen, Wallace V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 804-813. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.804>
- De Faria Mello, Fernando Achilles. (1998). *Desarrollo organizacional. Enfoque integral*. Noriega Editores.
- Dolcos, Sanda, Hu, Yifan, Iordan, Alexandru D., Moore, Mathew, y Dolcos, Florin. (2016). Optimism and the brain: trait optimism mediates the protective role of the orbitofrontal cortex gray matter volume against anxiety. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(2), 263-271. <https://doi.org/10.1093/scan/nsv106>
- Edel Navarro, Rubén. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://doi.org/10.15366/reice2003.1.2.007>
- Erk, Susanne, Kiefer, Markus, Grothe, Jo, Wunderlich, Arthur P., Spitzer, Manfred, y Walter, Henrik. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *Neuroimage*, 18(2), 439-447. [https://doi.org/10.1016/S1053-8119\(02\)00015-0](https://doi.org/10.1016/S1053-8119(02)00015-0)Get rights and content
- Fredrickson, Barbara L. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3-to-1 ratio that will change your life*. Three Rivers Press.
- Garzón, Ruth, Rojas, M. O., Del Riesgo Prendes, Lilia, Pinzón Daza, Martha Leonor, y Salamanca, A. L. (2010). Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan en el programa de Medicina de la Universidad del Rosario-Colombia. *EDUC MED*, 13(2), 85-96. doi: [10.4321/S1575-18132010000200005](https://doi.org/10.4321/S1575-18132010000200005)
- Gómez Mujica, Aleida, y Acosta Rodríguez, Heriberto. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6).http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102494352003000600011
- González-Pienda, Julio Antonio. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 247-258. <http://hdl.handle.net/2183/6952>
- Hartup, Willard W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. University of Illinois.
- Hernández-Pozo, María del Rocío, Coronado Álvarez, Osmaldo, Araújo Contreras, Viridiana, y Cerezo Reséndiz, Sandra. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad

escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79811102>

Hernández Uralde, Jorge, Márquez Jiménez, Alejandro, y Palomar Lever, Joaquina. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. Zona metropolitana de la ciudad de México 1996-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 547-581.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002911>

Humberto De Spinola, Blanca Rosa. (1990). Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de medicina - UNNE. *Revista Paraguaya de Sociología*, 78, 143-167.

Katz, Lilian G. y McClellan, Diane E. (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education. University of Illinois. <https://eric.ed.gov/?id=ED331642>

León, Benito. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318720002>

Luna Tascón, Edwin Gerardo, Gómez Jojoa, Jairo Alexander, y Lasso Belalcázar, Teresita de Jesús. (2013). Relación entre desempeño académico y autocontrol. *Plumilla Educativa*, 11(1), 199-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4426343>

Morales Sánchez, Leticia Andrea, Morales Sánchez, Virginia, y Holguín Quiñones, Saúl. (2016). *Humanidades, Tecnología y Ciencia. Revista Electrónica del Instituto Politécnico Nacional*, 15(1).https://revistaelectronicaipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES_16_00_0382.pdf

Torres, Laura Evelia, y Rodríguez, Norma Yolanda. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>

Willcox, María del Rocío. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9. doi: [10.35362/rie5512909](https://doi.org/10.35362/rie5512909)