

LECTURA Y ESCRITURA EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN DE PRIMER CURSO. ANÁLISIS DE NECESIDADES

READING AND WRITING IN COLLEGE STUDENTS' EDUCATION FIRST COURSE. NEEDS ANALYSIS

LÓPEZ-JUSTICIA, M.^a Dolores

Profesora. dlopez@ugr.es

HERNÁNDEZ GARRE, Carmen M.^a

Estudiante de doctorado. chernandez@ugr.es

POLO SÁNCHEZ, Tamara.

Profesora tpolo@ugr.es

FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, Carolina.

Profesora. carolina@ugr.es

CHACÓN LÓPEZ, Helena.

Estudiante de psicopedagogía. helbeta@correo.ugr.es

GONZÁLEZ LAS, Catalina.

Profesora. cglas@ugr.es

Dirección postal del autor: Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja, 18071 Granada

Fecha de finalización del trabajo: 8 de enero de 2008

Fecha de recepción por la revista: junio de 2008

Fecha de aceptación: septiembre de 2008

C.D.U.: 371.212.7

BIBLID [ISSN: 0214-0484. *Rev. Educ. Univ. Gr.* (2008). Vol. 21:2, págs. 43-60].

RESUMEN

El objetivo central del presente estudio es conocer el nivel en lectura y escritura que poseen los alumnos de nuevo ingreso de las diferentes especialidades de Educación de la Universidad de Granada, así como obtener su perfil sociodemográfico. Participaron un total de 203 estudiantes que fueron evaluados en vocabulario, comprensión del texto y ortografía. También fueron recogidos datos sociodemográficos. Los resultados del trabajo pusieron de relieve que un buen número de estudiantes cometía errores en lectura comprensiva, vocabulario y ortografía. Como aspectos positivos a resaltar se encuentran su integración en la Facultad, las buenas relaciones que se establecen entre el alumnado; su valoración positiva de la titulación cursada, de hecho, casi la totalidad del estudiantado no ha pensado cambiar de titulación; o que un número alto de estudiantes considere importante el esfuerzo y la motivación para el éxito profesional. Parece preocupante, en cambio, que un porcentaje muy alto no valore la disciplina o la honestidad para el éxito

profesional. Se concluye recomendando la realización de talleres, o actividades en los que se aborde la atención a las áreas deficitarias y la formación en valores y actitudes.

Palabras clave:

Vocabulario, comprensión del texto, ortografía, datos socio-demográficos.

ABSTRACT

This study aimed to know a profile of the formative characteristics of new students from the different specialities of Education at the University of Granada. A total of 203 students were evaluated in vocabulary, reading comprehension and spelling. They were also collected socio-demographic data. The results showed that a lot of students made quite a lot reading comprehension, vocabulary and spelling mistakes. As positive aspects to highlight are their integration into the Faculty, the good relations that exist between the students, a high number consider effort and motivation important for the professional success; instead, it seems worrying, that a high percentage not valued the discipline or honesty. We concluded recommending the achievement of workshops, or activities in which they tackles the attention to the deficient areas and values and attitudes training.

Key words:

Vocabulary, reading comprehension, socio-demographic data, spelling.

SUMARIO

Introducción. Objetivos del estudio. Método. Resultados. Discusión. Referencias.

INTRODUCCIÓN

El informe PISA (2007) ha puesto de manifiesto que los estudiantes españoles de 15 años obtienen resultados bajos en las pruebas que evaluaban su comprensión lectora, resultados peores que los recogidos hace tres años por el anterior informe. Si bien este dato es preocupante, en Andalucía la situación lo es aún más pues, de acuerdo con este informe, los estudiantes andaluces ocupan los últimos puestos cuando se comparan distintas comunidades españolas, achacando las diferencias al nivel cultural de la población, a la inversión y a la inmigración. Sea como sea, lo cierto es que el fracaso escolar andaluz a los 16 años es del 34% y es evidente que a mayor fracaso, peores resultados se obtienen en el informe PISA.

La situación educativa de jóvenes de estas edades es preocupante en los niveles de educación obligatoria y bachillerato, pero ante datos como estos, la Universidad también debe hacerse eco, ya que muchos de ellos intentarán en el futuro acceder a esta Institución, tras la realización de las correspondientes pruebas de acceso. Aunque si éstas cumplieran el cometido que tienen asignado

no sería fácil para este estudiantado poder cumplir sus sueños de estudiar una carrera universitaria. Ciertamente, la realidad es que muchos consiguen acceder a la Universidad, incluso con grandes carencias en lectura comprensiva, problema que ya han puesto de relieve un buen número de profesores/as universitarios, quejándose de que muchos estudiantes que inician una carrera universitaria no llegan bien preparados (López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo y Chacón, 2008; Upcraft & Stephens, 2000). Pero, pese a ser constatadas las dificultades de los estudiantes en este campo, existen pocos estudios centrados en la enseñanza superior en nuestro país, predominando este tipo de trabajos en educación primaria y secundaria (Salvador y Mieres, 2006).

De acuerdo con algunos estudios, el alumnado que accede a la Universidad en el momento presente, en general, suele tener notables lagunas a nivel de conocimientos (Armengol y Castro, 2004), sobre todo en cuestiones básicas como comprender textos de forma crítica, argumentar o tomar apuntes, datos que se ponen de manifiesto en cifras como las siguientes:

El 70% de los estudiantes toma apuntes de forma reproductiva y no posee estrategias para hacerlo de otro modo (Barberá, Castelló y Monereo, 2003).

Falta de predisposición y competencias hacia el aprendizaje profundo de textos (Mateos y Peñalba, 2003).

Resultados mediocres en las habilidades de pensamiento crítico y argumentación (Correa, Ceballos y Rodrigo, 2003).

Preocupación de los profesores por la incapacidad de los alumnos para aplicar y utilizar sus conocimientos en otros contextos (Pérez y Carretero, 2003).

La mayor parte de los alumnos no llegan con las capacidades necesarias para aprender autónomamente, manifestando importantes carencias en relación con su forma de hacerlo y con el control de las variables que intervienen en su aprendizaje. La forma de aprender de muchos de ellos se caracteriza por un bajo nivel estratégico, debido al escaso desarrollo de aptitudes específicas, acordes con un aprendizaje profundo (Núñez y González-Pienda, 2006). Presentan unas concepciones poco elaboradas sobre el aprendizaje, que en la mayoría de los casos son superficiales y que afecta a todas las dimensiones de su labor como estudiantes (Martín, 2003; Monereo y Pozo, 2003). Asimismo, un buen número de estudiantes universitarios tienen dificultades para captar las ideas básicas del texto, su estructura, o identificar y utilizar la información importante, como consecuencia del tipo de enseñanza que han recibido (Echevarría y Gastón, 2000; Román, 2004). Esto justificaría la necesidad de enseñarles estrategias de aprendizaje relativas a la lectura significativa de textos.

Esta situación suele provocar altas tasas de abandono, sobre todo en el alumnado de primero de carrera. En el contexto español las estadísticas arrojan de media un 26% de abandonos en primero (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006; Corominas, 2001), mientras que otros estudios sitúan las cifras entre un 15 y un 20% (De Miguel y Arias, 1999; Oficina de Planificació y Qualitat de la Universidad de Barcelona, 2005). Asimismo, los informes del Consejo de Coordinación Universitaria (2003) sobre Indicadores de Rendimiento, junto

con otros de diferentes universidades señalan que las altas tasas de abandono se registran en torno a las humanidades, distribuyéndose aquí los abandonos a lo largo de toda la carrera; y enseñanzas técnicas, donde el mayor índice de abandonos se concentra en primer curso (Cabrera et als., 2006). Aunque existen bastantes causas que pueden producirlo, Yagüe (2006) intuye, entre otras, las dificultades académicas del alumnado.

Estos datos no son exclusivos de las universidades españolas sino que, igualmente, se han confirmado en Estados Unidos, donde un tercio de los estudiantes de primer año abandona (Feldman, 2005).

En la actualidad, los indicadores que gozan de mayor consenso para valorar el rendimiento académico inmediato del alumnado, a partir del cual se puede valorar su éxito o fracaso en la educación superior y, por consiguiente, los resultados de la enseñanza son: las calificaciones académicas, la nota media durante la carrera, la duración media de los estudios, las tasas de rendimiento, el éxito, el abandono y la consecución de títulos universitarios, medidos en número de graduados (Álvarez, García, Gil y Romero, 2000; Consejo de Coordinación Universitaria, 2003; De Miguel y Arias, 1999; Gil, 2002; Wilson & Hardgrave, 1995).

La mayoría de los trabajos que se han llevado a cabo para conocer las razones del éxito o fracaso universitario coinciden en la importancia de identificar los factores y/o variables que intervienen en este fenómeno, como requisito indispensable en el desarrollo de estrategias preventivas. En este sentido, la complejidad de los elementos que intervienen ha originado multitud de investigaciones que revelan la existencia de diferentes factores personales, académicos y/o vocacionales-profesionales, para predecir y explicar este fenómeno. Un buen ejemplo de los factores que predisponen y/o suelen desembocar generalmente en la aparición de otros factores asociados es expuesto por Fernández (2007):

Factores *demográficos*, tales como: la edad, el sexo, el grupo étnico y nacionalidad, el nivel económico y educativo de los padres, la residencia durante el curso y residencia familiar (cambios de domicilio, dificultades de alojamiento, desplazamientos, adaptación a la ciudad, etc.), la situación laboral (incorporación a una ocupación, incompatibilidad de horarios, etc.), o la financiación de los estudios.

Factores asociados a la *trayectoria académica*, como: la vía de acceso a la Universidad (bachillerato, formación profesional, etc.), la nota media de acceso, la convocatoria en la que se supera la selectividad, el lugar de selección de la titulación cursada en la preinscripción, la información sobre la titulación y Universidad (plan de estudio, posibilidades académicas, oportunidades profesionales posteriores en el mercado laboral, servicios, etc.), la preparación o nivel de conocimientos previos necesarios para cursar la titulación, o el rendimiento académico en la propia titulación.

Factores asociados a la *inteligencia y aptitudes mentales*.

Factores asociados a la *personalidad*, como: ansiedad y estrés ante las exigencias del estudio y exámenes, estilo atribucional, estilos y enfoques de aprendizaje, autoconcepto y autoestima.

Factores asociados a la *motivación y expectativas*, como: motivos intrínsecos y extrínsecos que llevan a cursar y finalizar una titulación, grado de acuerdo entre lo que se espera de la titulación y lo que se termina encontrando, expectativas instrumentales (como la consecución de logros materiales y/o sociales, ser valorado socialmente, satisfacer a los padres, ganar dinero, ser más respetado, etc.), expectativas de conocimiento general (como la ampliación del bagaje cultural) y expectativas ocupacionales.

Factores asociados a los *hábitos de estudio*, denominados en otras ocasiones como habilidades de estudio, estrategias de estudio y de aprendizaje, métodos o técnicas de estudio, condiciones ambientales personales y físicas (organización del ambiente de estudio, manejo y control del esfuerzo, tiempo de atención, etc.), comportamiento académico y rendimiento (asistencia “activa” a clase: asistencia a clase, puntualidad, toma y elaboración de apuntes, prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, etc.), planificación del estudio, técnicas de trabajo intelectual (por ejemplo subrayado, resumen, esquemas, recursos mnemotécnicos, resolución de problemas, etc.) y estrategias metacognitivas.

Factores asociados a la *satisfacción con la titulación*, como: el grado de satisfacción con el tiempo dedicado al estudio, esfuerzo empleado a la hora de estudiar y la forma de hacerlo en general, cumplimiento de metas y objetivos marcados, calificaciones académicas obtenidas, relación entre el esfuerzo y los resultados alcanzados, y conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las asignaturas de la titulación.

Factores asociados a las *relaciones interpersonales con la familia y los compañeros*, como: el entorno familiar (apoyo o soporte familiar, cohesión, conflictos, nostalgia, etc.), entorno de pareja (apoyo o soporte, conflictos, nostalgia, etc.), presencia de hijos pequeños o atención a otros familiares, relaciones con los compañeros, habilidades sociales, participación en las actividades de la Universidad y uso de sus servicios.

Factores asociados a la *salud personal*: enfermedades, uso/abuso de sustancias, etc.

Es obvio que la presencia de algunos de los problemas asociados a estos factores en el alumnado universitario, sobre todo en el de nuevo ingreso, puede llegar a afectar su aprendizaje favoreciendo el abandono de los estudios, de hecho, los estudiantes con problemas personales son más propensos a tener bajo rendimiento y mayor índice de abandono (Pascarella & Terenzini, 1991). Otros trabajos han estudiado la relación del autoconcepto con el rendimiento académico de los estudiantes (González-Pienda, et als., 2003; Peralta y Sánchez, 2006), relacionándolo positivamente con éste, con su motivación para el estudio y con su estado de salud y bienestar.

La realidad actual es que ante la problemática que presentan un buen número de estudiantes, muchas universidades están llevando a cabo en los últimos años

actuaciones encaminadas a potenciar la adaptación del alumnado que ingresa por primera vez en el ámbito universitario, diseñando actividades específicas destinadas a tal objetivo y con el propósito de poner freno al abandono de los estudios. Pero no se puede perder de vista que la institución universitaria debería atender a la totalidad de los aspectos educativos que contribuyen a un mayor aprendizaje del alumno, abarcando tres dimensiones (Sanz, 2001): la académica o intelectual, para favorecer el rendimiento en la titulación; la personal y social, necesarias para el desarrollo de la vida diaria; y la profesional, que permite al estudiante diseñarse un proyecto de vida independiente.

Responder a estas demandas y favorecer la formación óptima del alumnado debe ser prioritario en la institución universitaria, máxime cuando el modelo de Espacio Europeo de Educación Superior defiende en el momento presente la educación a lo largo de la vida, en la que el individuo juega un papel fundamental en la construcción de sus conocimientos y competencias; la necesidad de actualización permanente de conocimientos, o la ruptura de fronteras en la formación.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El propósito del presente trabajo era obtener un perfil de las características formativas que poseen los alumnos de nuevo ingreso, así como conocer el nivel educativo con que acceden a los estudios y las necesidades que presentan. Más concretamente, los objetivos eran conocer aspectos como:

- El perfil sociodemográfico de este tipo de alumnado.
- Dominio del alumnado en las áreas instrumentales de lectura comprensiva, vocabulario, ortografía, claves para superar con éxito los estudios e incorporarse posteriormente a la vida laboral en condiciones óptimas.

Instrumentos

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

- *Identificación*: edad, género, estado civil, lugar de residencia, desempeño de trabajo remunerado, nivel de estudios de los padres y ocupación de éstos.
- *Datos académicos*: estudios previos, modo de acceso a la Universidad y asignaturas de Educación Primaria y Secundaria en las que destacaron y en las que tuvieron dificultades.

- *Seguimiento académico*: nota media de acceso, número de asignaturas matriculadas, decisión de la carrera y elección de la misma, información previa sobre ésta y fuente a través de la que obtiene dicha información, valoración de la carrera, pensamiento de cambio a otra carrera y salidas profesionales.
- *Ámbito social*: valoración de las relaciones entre alumnos de la titulación, petición de ayuda a compañeros, influencia de los amigos en el rendimiento académico, relaciones entre profesorado y alumnado de la titulación, solicitud de ayuda a profesores, integración en la Facultad, motivos y sentimiento de inferioridad respecto de licenciados, y condiciones para el éxito profesional.

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

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

MÉTODO

Participantes

La muestra seleccionada estaba formada por 203 estudiantes (54 % hombres y 71% mujeres), de primer curso de la facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Granada, matriculados en las siguientes titulaciones: maestro especialidad de Educación Especial (26 alumnos), maestro especialidad de Educación Primaria (21 alumnos), maestro especialidad de Educación Infantil (17 alumnos), maestro especialidad de Educación Física (27 alumnos), maestro especialidad de Lengua Extranjera Inglés (26 alumnos), maestro especialidad

de Educación Musical (16 alumnos), maestro especialidad de Audición y Lenguaje (21 alumnos), Educación Social (29 alumnos) y Pedagogía (19 alumnos). El rango de edad estaba entre los 18 y 26 años, siendo la media de edad de 18. En la tabla 1 se muestra la distribución del alumnado según género, edad y titulación.

TABLA 1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

<i>Especialidad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
M. E. Especial	26	12.5%
M. E. Primaria	21	10.1%
M. E. Infantil	18	8.7%
M. E. Física	27	13%
M. L. E. Inglés	26	12.5%
E. Social	29	13.9%
Pedagogía	19	9.1%
M. E. Musical	16	7.7%
M. Audición y Lenguaje	21	10.1%
<i>Edad</i>		
18-21	158	76%
22-25	27	13%
Más de 25	17	8.2%
<i>Género</i>		
Hombre	54	26.0%
Mujer	149	71.0%

Procedimiento

La recogida de información se realizó en el primer mes de inicio del curso académico en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, con el fin de conocer la situación de partida de todos los estudiantes. La actividad era voluntaria y se ofertó a todo el alumnado asistente a clase, matriculado en primer curso de las distintas especialidades. Las pruebas fueron realizadas por las investigadoras, profesoras de la misma facultad y una alumna becaria de doctorado, y se administraron en horario de mañana y tarde de forma colectiva, por grupos de especialidades. Una vez dadas las instrucciones y resueltas las dudas, el alumnado cumplimentó y entregó en el aula el cuestionario que recoge datos personales y académicos y la prueba de lectura (González, 2007), vocabulario y ortografía. Esta última se realizó mediante el dictado en voz alta de las 100 palabras que debían escribir. El tiempo empleado en cumplimentar

ambos cuestionarios fue de 45-60 minutos, dependiendo de las características del mismo.

Resultados

En relación con los objetivos planteados en el estudio, se realizó un análisis porcentual, además de la prueba no paramétrica chi-cuadrado, utilizando el paquete de programas estadísticos SPSS, versión 14 para Windows. Se realizó un estudio descriptivo, consistente en el análisis de la información porcentual proporcionada por diferentes instrumentos, ya que, el principal fin era describir sistemáticamente hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable (Balluerka y Vergara, 2002). Para organizar los resultados correspondientes a las diferentes medidas utilizadas se presentan los siguientes epígrafes: Resultados perfil sociodemográfico y Resultados comprensión lectora.

Resultados perfil sociodemográfico. Los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de datos sociodemográficos se agrupan en: datos de identificación, datos académicos, seguimiento académico, estrategias y técnicas de estudio y ámbito social.

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

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

Datos académicos. Respecto a los antecedentes escolares, una proporción importante del alumnado encuestado (75%) cursó los estudios primarios en un centro público, tendencia que parece repetirse en los estudios de secundaria y bachillerato (82%). En cuanto a los estudios previos, el 74% de la muestra accedió a la universidad con los de bachillerato y el 80% mediante la prueba de acceso (PAU). El 17.9% de la muestra ingresó en la universidad mediante el cupo de plazas reservadas para los titulados en Ciclos Formativos de Grado Superior. Sólo el 2.1% del alumnado encuestado, había realizado la prueba de acceso para mayores de 25 años, no existiendo diferencias significativas entre las titulaciones en cuanto a la modalidad de acceso, según muestran los resultados obtenidos en la prueba Chi-cuadrado ($\chi^2 = (16, N=195) = 24.695, p= .075$).

Analizando más detenidamente la trayectoria académica en educación secundaria, se encuentra que el 94.6% afirmó no tener dificultad con la asignatura de Educación Física, y el 86.1% de la muestra no tuvo problemas con la asignatura de Lengua. Cabe destacar, sin embargo, que casi el 57% del alumnado manifestó haber tenido problemas con la asignatura de Matemáticas, no existiendo diferencias significativas en función de la especialidad estudiada ($\chi^2 = (8, N=202) = 13.973, p = .082$).

Cuando se les preguntó sobre las asignaturas en las que habían destacado, el 33.2% señaló la asignatura de Lengua y el 18.3% Matemáticas.

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

Cuando se les preguntó por las razones que les llevaron a matricularse en la titulación elegida, cerca del 81.7% del total de la muestra contestó que lo decidió porque le gustaba, el 98% dijo que el motivo no era haber fracasado en otra y el 96% no lo decidió por consejo de sus familiares. Por otra parte, el 95% del total de la muestra no consideró la dificultad de la carrera en su toma de decisiones, un 89% no tuvo en cuenta su duración y el 60.9% de los estudiantes no la eligieron por considerarse menos capacitados para cursar otras carreras. Sí es importante señalar que el 76.3% señaló haber elegido su carrera como primera opción frente al 23.7% que lo hizo en función de la nota de selectividad, hallándose marcadas diferencias en función de la titulación ($\chi^2 = (8, N=194) = 50.527, p = .000$). Así, un alto porcentaje de estudiantes de la especialidad de Educación Física (92.6%) y Educación Social (92.6%) frente a un 22.2% de los estudiantes de Pedagogía eligieron la titulación como primera opción.

Respecto a la información sobre la carrera antes de formalizar su matrícula, aproximadamente el 57% de los alumnos tenía una información positiva sobre la especialidad elegida. Dicha información, en un 50.2% de los casos, se obtuvo a través de amigos matriculados en su titulación, encontrándose diferencias significativas en función de la titulación en la que éstos se hallan matriculados ($\chi^2 = (8, N=201) = 24.305, p = .002$). De tal forma que, un alto porcentaje de alumnos de la especialidad de Lengua extranjera (65.4%) han obtenido información por parte de compañeros de su propia titulación, mientras que también un alto porcentaje (90.5%) de estudiantes que cursan maestro en la especialidad de Audición y Lenguaje declaran no haber obtenido información por esta vía.

Asimismo, el 40% del alumnado fue informado a través de otras personas, el 18.9% a través de amigos matriculados en otras titulaciones y solo el 16.9% de la muestra tuvieron como intermediarios a profesores.

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

En el caso de la relación entre profesor y alumno, el 77.6% la calificaban de buena, con independencia de la titulación cursada ($\chi^2 = (24, N=183) = 33.298$, $p = .098$). Llama la atención que un 28.5% de los alumnos recurrían a la ayuda de profesores cuando se les presentaba alguna dificultad, frente a un 35.2% que sólo lo hacían a veces, no encontrándose diferencias significativas en función de la titulación ($\chi^2 = (32, N=193) = 21.020$, $p = .931$).

La mayor parte de los estudiantes, concretamente el 91.2%, dijeron sentirse integrados en la Facultad independientemente de la titulación ($\chi^2 = (8, N=193) = 7.555$, $p = .478$), apuntando como posibles motivos el haberse adaptado bien al ambiente y sentirse cómodos.

El 76% de los alumnos consideraron que el esfuerzo era importante para el éxito profesional, siendo para un 61% más esencial la motivación. Por el contrario, el 81% de la muestra no consideró relevante para el éxito profesional la inteligencia, el 80% no valoró la disciplina, el 88% no consideró importante la honestidad y para el 77% del total de los encuestados las habilidades sociales no eran relevantes. En el caso de esta última variable, existen diferencias significativas según la titulación estudiada ($\chi^2 = (8, N=203) = 31.680$, $p = .000$). Así, el 11% de los alumnos de Educación Especial, el 9.5% de Educación Primaria, el 11% Educación Física y el 9.5% de Audición y Lenguaje consideraron importantes las habilidades sociales, mientras el 60% de los alumnos que cursan Educación Social sí valoraron estas habilidades de cara al éxito profesional.

Resultados comprensión lectora. Los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de comprensión lectora se agrupan en: significado de las palabras, comprensión de un texto y ortografía.

En relación al primer apartado, **significado de las palabras (vocabulario)** (Tabla 2), el análisis porcentual muestra que el 42% de los estudiantes presentó entre 7-9 errores, le siguió el rango de 10-12 errores (35.5%), 4-6 errores (21%) y, por último, 1-3 errores (1.5%); constatándose diferencias significativas en función de la titulación cursada ($\chi^2 = (24, N=200) = 65.468$, $p = .000$), así el 63.2% de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, el 60% de Musical y el 52.4% de los pertenecientes a Primaria y Audición y Lenguaje son los que cometieron más errores (entre 10-12 palabras).

Respecto de la estrategia que los estudiantes emplearon para acceder al significado de las palabras, no se constataron diferencias entre las diferentes titulaciones ($\chi^2 = (24, N=185) = 33.124$, $p = .101$). El 62.2% expuso haber tenido un conocimiento previo de la palabra, el 30.8% se valió del contexto y el 1.1%, de la etimología. El 5.9% afirmó no hacer uso de ninguna estrategia.

TABLA 2. SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

	<i>1 a 3 errores</i>	<i>4 a 6 errores</i>	<i>7 a 9 errores</i>	<i>10 a 12 errores</i>	<i>Total</i>
N	3	42	84	71	200
%	1.5	21	42	35.5	100

En segundo lugar, como muestra la tabla 3, sólo el 5.2% de los participantes obtuvo un resultado satisfactorio en la prueba de **comprensión del texto**. El número de errores cometidos por el estudiantado fue: 1 error, el 20.6%; 2 errores, el 39.2%; 3 errores, el 20.1%; 4 errores el 10.8% y, por último, 5 errores un 4.1%. Este porcentaje difiere si nos atenemos a la titulación de origen ($\chi^2 = (40, N=194) = 88.238, p= .000$), por ejemplo, frente a los estudiantes de las especialidades de Magisterio en Primaria (17.6%), Musical (13.3%), Infantil (6.3%) y Educación Física (3.7%) que tuvieron 5 o más errores, los de la licenciatura en Pedagogía y magisterio de Audición y Lenguaje, Educación Especial y Lengua Extranjera (Inglés), no presentaron errores en dicho intervalo.

TABLA 3. COMPRENSIÓN DEL TEXTO

		<i>no error</i>	<i>1 error</i>	<i>2 errores</i>	<i>3 errores</i>	<i>4 errores</i>	<i>5 errores</i>	<i>Total</i>
M. E. Especial	N	1	7	13	3	2	0	26
	%	3.8	26.9	50	11.5	7.7	0	100
M. E. Primaria	N	1	4	4	5	0	3	17
	%	5.9	23.5	23.5	29.4	0	17.6	100
M. E. Infantil	N	1	2	5	4	3	1	16
	%	6.3	12.5	31.3	25	18.8	6.3	100
M. E. Física	N	2	8	6	9	1	1	27
	%	7.4	29.6	22.2	33.3	3.7	3.7	100
M. L. E. Inglés	N	4	7	12	2	0	0	25
	%	16	28	48	8	0	0	100
E. Social	N	1	4	19	2	2	1	29
	%	3.4	13.8	65.5	6.9	6.9	3.4	100
Pedagogía	N	0	1	2	9	6	0	18
	%	0	5.6	11.1	50	33.3	0	100
M. E. Musical	N	0	0	5	3	5	2	15
	%	0	0	33.3	20	33.3	13.3	100
M. Audición y Lenguaje	N	0	7	10	2	2	0	21
	%	0	33.3	47.6	9.5	9.5	0	100
	N	10	40	76	39	21	8	194
	%	5.2	20.6	39.2	20.1	10.8	4.1	100

En cuanto a la **ortografía**, evaluada mediante la escritura de 100 palabras (Tabla 4), el análisis porcentual atendiendo al número de errores cometidos fue el siguiente: el 47.8% de 1 a 5 errores; 32.5% de 6 a 10 errores; 12.3% de 11 a 15; 2.5% de 16 a 20; 1.5% de 17 a 25; y 5% de 26 a 30. Tan sólo el 3% no cometió errores, de los que, en función de la titulación ($X^2 = (48, N=203) = 91.325, p = .000$), destacan un porcentaje de estudiantes matriculados en Lengua Extranjera (15.4%), seguido de Educación Musical (6.3%) y Educación Especial (3.8%); frente a los estudiantes de titulaciones como Educación Primaria, Infantil, Audición Lenguaje, Educación Física, Pedagogía o Educación Social, que sí presentaron errores en el rango 1-30 palabras.

TABLA 4. ORTOGRAFÍA CIEN PALABRAS

		<i>no errores</i>	<i>1 a 5 errores</i>	<i>6 a 10 errores</i>	<i>11 a 15 errores</i>	<i>16 a 20 errores</i>	<i>17 a 25 errores</i>	<i>26 a 30 errores</i>	
M. E. Especial	N	1	11	7	6	1	0	0	26
	%	3.8	42.3	26.9	23.1	3.8	0	0	100
M. E. Primaria	N	0	12	9	0	0	0	0	21
	%	0	57.1	42.9	0	0	0	0	100
M. E. Infantil	N	0	10	5	3	0	0	0	18
	%	0	55.6	27.8	16.7	0	0	0	100
M. E. Física	N	0	14	11	2	0	0	0	27
	%	0	51.9	40.7	7.4	0	0	0	100
M. L. E. Inglés	N	4	17	2	3	0	0	0	26
	%	15.4	65.4	7.7	11.5	0	0	0	100
E. Social	N	0	14	11	3	0	0	1	29
	%	0	48.3	37.9	10.3	0	0	3.4	100
Pedagogía	N	0	5	9	4	1	0	0	19
	%	0	26.3	47.4	21.1	5.3	0	0	100
M. E. Musical	N	1	10	4	1	0	0	0	16
	%	6.3	62.5	25	6.3	0	0	0	100
M. Audición y Lenguaje	N	0	4	8	3	3	3	0	21
	%	0	19	38.1	14.3	14.3	14.3	0	100
Total	N	6	97	66	25	5	3	1	203
	%	3	47.8	32.5	12.3	2.5	1.5	5	100

En el uso de plurales, signos de acentuación y puntuación, no existen diferencias significativas relativas a la titulación cursada ($\chi^2 = (40, N=203) = 59.802, p = .023$). El número de errores producidos en este nivel fue el siguiente: el 30%

de 1 a 5 errores; un 59% de 6 a 10 errores; 9.4% de 11 a 15; 0.5% de 16 a 20; el 0.5% de 21 a 25. Por último, el 0.5% no cometió errores en esta prueba.

TABLA 5. ORTOGRAFÍA USO DEL PLURAL, SIGNOS DE ACENTUACIÓN Y DE PUNTUACIÓN

		<i>no error</i>	<i>1 a 5 errores</i>	<i>6 a 10 errores</i>	<i>11 a 15 errores</i>	<i>16 a 20 errores</i>	<i>21 a 25 errores</i>	<i>Total</i>
Total	N	1	61	120	19	1	1	203
	%	.5	30.0	59.1	9.4	.5	.5	100

Discusión

Los resultados del presente estudio han puesto de manifiesto determinadas características del estudiantado de las distintas titulaciones de Educación de la Universidad de Granada y son interesantes de cara a conocer las dificultades iniciales del estudiantado de Educación de nuevo ingreso.

Se observa que el alumnado valora muy positivamente las relaciones sociales establecidas en el contexto universitario, tanto entre ellos como en relación con el profesorado; asimismo, la mayor parte de los estudiantes, con independencia de la titulación, dice sentirse integrado y adaptado en la Facultad. En relación a la nota de acceso a la Universidad, se constata que ésta no es alta, dado que algo más de la mitad accede con una nota media de aprobado, seguido de los que lo hacen con notable y los que obtienen sobresaliente. Pero hay que señalar que un porcentaje alto (exceptuando a los estudiantes que cursan Pedagogía) han elegido como primera opción los estudios que cursan, lo que hace suponer que se trata de una elección vocacional y que están motivados con lo que estudian. Asimismo, un buen número de estos jóvenes cree que sus estudios les van a permitir obtener información, aunque no todos creen que los podrán utilizar para acceder a un empleo.

Algo menos de la mitad del estudiantado valora positivamente la titulación cursada, siendo la de maestro de Educación Especial la más valorada, seguida de la de Educación Social. El alumnado se encuentra cómodo en la titulación elegida, de hecho, casi la totalidad no ha pensado cambiar, tal vez porque no cree que sean estudios muy difíciles.

Un aspecto positivo a resaltar es que un número alto de estudiantes considere importante el esfuerzo para el éxito profesional, así como la motivación. Parece preocupante, en cambio, que un porcentaje muy alto (el 80%) no valore la disciplina, o la honestidad para el éxito profesional, máxime cuando estamos evaluando estudiantes que cursan especialidades de Educación. Tal vez esto sea un ejemplo de los cambios en actitudes y valores que se están produciendo en el alumnado universitario (Upcraft & Stephen, 2000). En cuanto a sus habili-

dades sociales resulta curioso constatar que más de la mitad no las considera relevantes de cara al éxito profesional, punto de vista contrario a la posición defendida por algunos autores que enfatizan la importancia de éstas y su influencia en la madurez del grupo (Echeita, 1995; Fabra, 1992; Johnson, Johnson Stanne & Garibaldi, 1990); incluso, Pujolàs (2002) recomienda enseñar a los alumnos habilidades sociales y motivarlos para que las utilicen con el fin de que los grupos sean productivos. Ello justificaría la conveniencia de prestarles más atención.

Son sumamente llamativos los resultados relacionados con su rendimiento en las pruebas de vocabulario, comprensión del texto y ortografía, áreas en las que un buen número de estudiantes comete bastantes errores, lo que reforzaría parte de la queja del profesorado universitario acerca de la falta de preparación de sus estudiantes en la educación secundaria y su incidencia en el rendimiento universitario (Echevarría y Gastón, 2000; Upcraft & Stephen, 2000). Este dato es digno de tener en cuenta, sobre todo porque un porcentaje muy alto del alumnado declaraba no haber tenido problemas en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la asignatura de Lengua, lo cual hace suponer que no se ha puesto solución a unas dificultades que han ido arrastrando desde niveles inferiores, bien porque han pasado desapercibidas, o bien porque no han funcionado correctamente los filtros previos al acceso a la Universidad, pues no sólo han sido capaces de aprobar los estudios anteriores si no que han podido acceder a la misma. También, puede ser que exista cierta pasividad o permisividad, o que un sector del profesorado no sea consciente de la importancia que tiene para el alumnado el dominio de estas áreas.

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

No podemos concluir este apartado sin señalar la conveniencia de elaborar propuestas de intervención que ayuden a solventar los problemas detectados, los cuales pueden repercutir directamente en la calidad de la enseñanza y en el éxito o fracaso académico estudiantil. En este marco podría ser interesante la realización de talleres, o actividades en los que se aborde la atención a las áreas deficitarias, pues si bien, está claro que la Universidad no es el lugar donde deben resolverse estos problemas, también es cierto que no puede mantenerse ajena a las dificultades que muestra un número alto del estudiantado. Asimismo, creemos que debe abordarse la formación en valores y actitudes, debido a la proyección social que tienen las especialidades cursadas por este alumnado.

REFERENCIAS

- Álvarez, V., García, E., Gil, J. y Romero, S. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón, y V. L. López (Coords.), *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 47-78). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Armengol, C. y Castro, D. (2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.
- Balluerka, N. y Vergara, A. I. (2002). Principales alternativas metodológicas y diseños en Psicología. Una perspectiva general. En N. Balluerka y A. I. Vergara, *Diseños de investigación experimental en Psicología. Modelos y análisis de datos mediante el SPSS 10.0.* (pp. 5-10). Madrid: Pearson Educación.
- Barberá, E., Castelló, M. y Monereo, C. (2003). La toma de apuntes como sistema de autorregulación del propio aprendizaje. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 93-110). Madrid: Síntesis.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203, desde http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm (consultado el 10/06/2007).
- Consejo de Coordinación Universitaria (2003). Borrador del catálogo de indicadores del sistema universitario público español. <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/indicadores/indicado.pdf> (consultado el 10/06/2007)
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 127-151.
- Correa, N., Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 63-78). Síntesis/ICE UAB.
- De Miguel, M. y Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-189). Madrid: Siglo XXI.
- Echevarría, M. A y Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista Psicodidáctica*, nº 10, 59-74.
- Fabra, M. L. (1992). El trabajo cooperativo revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, pp. 5-12.
- Feldman, R. S. (2005). *Improving the first year of college: Research and practise*. Mahwah, NJ: LEA (Lawrence Erlbaum Associates).
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.
- Gil, J. (2002). La enseñanza universitaria en España: oferta, demanda y resultados. En V. Álvarez, y A. Lázaro (Coords.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 59-82). Málaga: Aljibe.
- Gómez-Villalba, B. E.; Pérez, G. J.; González, L. C.; Hoyos, R. C. y Cañado, G. M. (2000). *Desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el área de lengua castellana y literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- González, L. C. (2007). Prueba de comprensión lectora interpretativa. Manuscrito no publicado.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R. Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.
- Informe PISA (2007). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE: informe español / Organización de Cooperación y Desarrollo Económico* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Stanne, M. & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*, 130(4), 507-516.
- López-Justicia, M. D., Hernández, C., Fernández, C., Polo, M. T. y Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 14 (6), 95-116.
- Martín, E. (2003). Conclusiones: El estudiante universitario del siglo XXI. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp.111-116). Madrid: Síntesis.
- Mateos, M. y Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 79-92). Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Presentación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (003), 133-134.
- Oficina de Planificació i Qualitat. Universidad Autónoma de Barcelona (2005). El abandono de estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional "Deserción estudiantil en educación superior", Bogotá.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1991). *How Collage affects students. Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peralta, F. J. y Sánchez, M. D. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.
- Pérez, J., Galera, R. y Pérez, M. L. (1998). Pruebas para el diagnóstico cualitativo de la ortografía en el ciclo III de la Educación Primaria. Valladolid: La Calesa.
- Pérez, M. y Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 173-190). Madrid: Síntesis.
- Pujolás, P. (2002). El aprendizaje cooperativo: algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de trabajo. Universidad de Vic: Laboratorio de psicopedagogía.
- Román, J. M. (2004). Procedimientos de aprendizaje autorregulado para universitarios:

- la estrategia de lectura significativa de textos. *Electronic Journal of Research in Educational of Psychology* 2(1), 113-132.
- Salvador, F. y Mieres, C. G. (2006). Comprensión lectora de alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (19), 81-92.
- Sanz, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Upcraft, M. L. & Stephens, P. S. (2000). Academic advising and today's changing students, en Gordon, V.N. y Habley, W.R. (Eds.). *Academic Advising. A comprehensive handbook* (pp. 73-104). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, R. L. & Hardgrave, B. C. (1995). Predicting graduate student success in an MBA program: Regression versus classification. *Educational and Psychological Measurent*, 55(2), 186-195.
- Yagüe, A. M. (2006). Informe de la conferencia de rectores de las universidades españolas. *Diario Mediterráneo*. Disponible en: <http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/noticia.asp?pkid=253072> (consultado el 11/11/2007).