

Análisis comparativo de las estrategias de acompañamiento académico implementadas en la Universidad Católica de Colombia y la Universidad de La Salle

Laura Amelia López Hernández*, Nelly Yureima Martínez Camacho**, Francisco Niño Rojas***, Wilson Pico Sánchez*, Margarita Rosa Rendón Fernández**, Fredy Ramón Garay Garay***

Resumen

Este documento contiene parte de los resultados del proyecto interinstitucional realizado entre la Universidad Católica de Colombia y la Universidad de La Salle. Uno de los objetivos fue contrastar las estrategias implementadas en las dos universidades para potenciar las acciones que promueven el desarrollo de habilidades de los estudiantes participantes de los programas de tutorías. Para esto se efectuó análisis comparativo mediante la aplicación de la matriz de indicadores de evaluación del programa de tutorías. La matriz hizo posible reconocer que los actores que participan en el programa de tutorías no tienen claro su rol y, por ende, algunas estrategias de acompañamiento no se están aplicando de acuerdo con lo previsto. Asimismo, se identificó que tutor y tutorado no son conscientes del conocimiento con el que el segundo ingresa a las sesiones de acompañamiento y por esto no se está realizando seguimiento y acompañamiento acordes con las necesidades de este.

Palabras clave: permanencia, acompañamiento académico, química, matemáticas.

* Profesora. lalopez@ucatolica.edu.co

** Profesora. nymartinez@ucatolica.edu.co

*** Profesor. fnino@unisalle.edu.co

♦ Profesor. wilpico@unisalle.edu.co

♦♦ Profesora. mrendon@unisalle.edu.co

♦♦♦ Profesor. fgaray@ucatolica.edu.co

Comparative Analysis of Academic Coaching Strategies Implemented at Universidad Católica de Colombia and Universidad de La Salle

Abstract

This document contains part of the results from the inter-institutional project carried out by the Catholic University of Colombia and the University of La Salle. One of the objectives was to contrast strategies for strengthening the efforts that support the student development through tutoring programs implemented in the two universities. To accomplish this, an indicator matrix for evaluating the tutoring program was applied to create a comparative analysis. The matrix showed that the participants in the tutoring programs are unclear about their roles and, as a result, some coaching strategies are not being implemented according to plan. Furthermore, tutor and tutee are not aware of the knowledge base that the latter possesses upon entering the coaching sessions; thus, monitoring and coaching are not being performed in accord with the tutee's needs.

Keywords: Educational Attainment, Coaching, Chemistry, Mathematics.

Introducción

La Universidad de La Salle y la Universidad Católica de Colombia, en su plan de mejoramiento de las estrategias de acompañamiento académico a través del proyecto interinstitucional de investigación “Diseño de estrategias de acompañamiento académico de las áreas de matemáticas y química”, realizan un análisis comparativo de las estrategias de acompañamiento académico de las áreas en mención. El objetivo principal de esta parte del proyecto fue contrastar las estrategias implementadas en ambas instituciones para potenciar las acciones que promueven el desarrollo de habilidades de los estudiantes participantes de los programas de tutorías.

Para la puesta en marcha de dicho análisis se empleó una matriz de indicadores de evaluación del programa de tutorías de cada universidad. Así, se plantearon categorías asociadas a la estrategia de acompañamiento (desarrollo y divulgación de investigaciones asociadas, horarios e infraestructura para las sesiones

de tutoría), el rol del tutor (conocimiento especializado, reconocimiento del tutorado y reconocimiento de la estrategia que orienta), el rol del tutorado (reconocimiento de su nivel académico, reconocimiento del sentido de la estrategia en la que participa y compromiso con la estrategia) y el rol del coordinador del programa de tutorías (planeación de los espacios de tutoría y comunicación con los actores).

La matriz se implementó en forma de encuesta virtual y para su desarrollo se preguntó sobre la autorización de datos personales según lo expuesto en la Ley 1581 de 2012, que permite el tratamiento de los datos personales suministrados para las finalidades mencionadas en el Manual de políticas de tratamiento de datos personales de las dos universidades.

El análisis se llevó a cabo inicialmente de manera cualitativa y después de forma cuantitativa, con una muestra de 152 sujetos pertenecientes a ambas instituciones educativas, entre los cuales se encontraban directivos, coordinadores, profesores, tutores y estudiantes. Los estudiantes participantes en esta implementación formaban parte del programa de Ingeniería Civil y cursaban entre primer y sexto semestre. Para el análisis cuantitativo se efectuó una prueba de hipótesis que hizo posible identificar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los programas de tutorías de las dos universidades.

Metodología

Para el análisis de la matriz se tuvo en cuenta que las opciones de respuesta eran, frente a cada pregunta, de 1 a 4 donde: 1. Estoy completamente en desacuerdo, 2. Estoy en desacuerdo, 3. Estoy de acuerdo y 4. Estoy completamente de acuerdo. Para obtener el puntaje total de cada una de las cuatro categorías se sumaron las preguntas asociadas a la misma. Aquellas categorías con tres preguntas tuvieron puntajes entre 3 y 12 y las de seis categorías tuvieron puntajes entre 6 y 24.

En la Universidad Católica de Colombia se implementó la matriz a una muestra de 83 personas. Para la conformación de la muestra se envió de manera virtual la matriz de indicadores a estudiantes y profesores, entre estos, el director y la coordinadora del programa de tutorías del Departamento de Ciencias Básicas.

De las 83 personas, 79 apoyaron o participaron en las tutorías presenciales y 4 participaron o apoyaron talleres de refuerzo (preparatorios) que son parte de la

modalidad presencial. De esas 79 personas, 25, además, apoyaron o participaron en la modalidad de tutorías virtuales.

La categoría asociada a la estrategia de acompañamiento se evaluó de 3 a 12 puntos y se obtuvo que en promedio la muestra está de acuerdo con las estrategias implementadas ($ME = 8$ y $SD = 2,5$). Este promedio se genera por el hecho de que un alto porcentaje de la muestra está en completo acuerdo o de acuerdo con el material que se ha diseñado para los acompañamientos académicos, pero no considera que el espacio físico sea el adecuado (51,8 %), ya que este no presenta las condiciones óptimas para llevar a cabo un acompañamiento académico, porque no cuenta con el mobiliario apropiado y con espacios que faciliten la atención personalizada.

Asimismo, a pesar de que existen investigaciones asociadas con las estrategias de acompañamiento, la comunidad académica las desconoce (54 %), lo cual puede estar ligado a falencias en la divulgación de los resultados y al hecho de que esta aún no se involucra de manera activa en el desarrollo de dichas investigaciones.

Con respecto a la categoría rol del tutor, que se evaluó de 6 a 24 puntos, se obtuvo que en promedio la muestra estuvo de acuerdo con el papel que desempeña el tutor ($ME = 18,5$ y $SD = 3,6$). Se evidenció que las mayores dificultades se conectan con el hecho de que el docente tutor no realiza una prueba de conocimientos previos que le permita reconocer el estado de los tutorados (38,5 %), esto puede darse porque la forma como están diseñadas las estrategias de acompañamiento no proporcionan el tiempo suficiente y además en el departamento no se ha diseñado una prueba conjunta para tal fin.

El docente tutor no reconoce la esencia personalizada de la tutoría y atiende a más de ocho estudiantes al tiempo (36 %). El docente no puede desarrollar la tutoría de manera personalizada porque hay espacios temporales en los que los estudiantes se aglomeran (cuando se está próximo a un parcial o un examen, por ejemplo), esto puede estar asociado con el hecho de que los estudiantes no han comprendido el sentido de la tutoría como un proceso sistemático.

Finalmente, el docente tutor no solicita al tutorado retroalimentación de su gestión (38,5 %). Esto puede estar relacionado con que los profesores no reflexionan sobre la importancia de recibir retroalimentación del tutorado. Admiten la intencionalidad de la estrategia pero no las diferencias entre las estrategias.

Respecto al papel del tutorado que se evaluó de 3 a 12 puntos se obtuvo que, en promedio, la muestra está completamente de acuerdo con el rol que desempeña ($ME = 9,05$ y $SD = 2,12$). La categoría que presenta menor puntuación es la relacionada con el hecho de que el estudiante no reflexiona sobre sus conocimientos previos para usarlos como motor para participar en las tutorías. Esto se debe, entre otras cosas, a que el estudiante usa las tutorías para resolver dudas puntuales sobre tareas o ejercicios y no las toma como un espacio en el que pueda construir aprendizaje (Martínez y Sánchez, 2017).

En cuanto al rol del coordinador que se evaluó de 3 a 12 se observó que, de media, la muestra está de acuerdo ($ME = 9,04$ y $SD = 2,12$) con su desempeño. El 26,5 % de las personas está en desacuerdo con que el coordinador proponga los horarios de cada estrategia con suficiente tiempo para que la comunidad académica participe activamente. El coordinador del departamento publica los horarios definitivos al finalizar la primera semana de clase. Sin embargo, los resultados muestran que la comunidad no reconoce esta actividad y que es necesario fijar estrategias de divulgación de esta información.

En la Universidad de La Salle se encuestó a un total de 69 personas, entre profesores, estudiantes, coordinadores y profesores tutores, donde se evidenció que la estrategia más frecuentada con un 92,2 % de participación es la tutoría presencial, seguida de los talleres de refuerzo con un 27,5 %, tutoría virtual con un 8 % y seminarios o cursos libres con un 4,3 %. Esto muestra la poca acogida que tienen los espacios o entornos virtuales en el acompañamiento académico en los estudiantes y la casi nula participación en seminarios o cursos libres ofertados por la universidad.

En la categoría estrategias de acompañamiento, se reportó que 35 personas no tienen conocimiento sobre el tema, 5 están completamente en desacuerdo y 7 están del todo de acuerdo en conocer sobre las investigaciones. A pesar de que más del 50 % no tiene conocimiento de investigaciones sobre estrategias de acompañamiento académico, estas se ejecutan desde la década de los noventa para tratar de enfrentar problemáticas de abandono estudiantil (Maureira, 2008).

Además, las universidades se han enfocado en aplicar y mejorar estrategias de retención estudiantil, entre estas, tutorías, asesorías, monitorías, refuerzos y cursos de nivelación. Sin embargo, estas estrategias no han sido lo suficientemente evaluadas o divulgadas (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015).

Con respecto a los espacios y material de apoyo apropiados para la ejecución de las estrategias, pese a contar con salones para el desarrollo de la tutoría presencial y talleres de refuerzo, estos no contienen textos, material audiovisual o acceso a biblioteca digital. Además, no se cuenta con espacios físicos especializados para el acompañamiento virtual y falta material de apoyo para llevar a cabo este.

También, se demostró que no existe un instrumento para hacer seguimiento del rendimiento académico del estudiante cuando participa en las estrategias de acompañamiento.

El 48 % de los encuestados manifiesta estar de acuerdo con la forma comprometida de participación de los estudiantes con las estrategias de acompañamiento y completamente de acuerdo el 26 %; mientras el 20 % asume estar en desacuerdo con dicha participación, resaltando el hecho de que solo asisten a las tutorías presenciales cuando tienen evaluaciones cercanas. De igual modo manifestaron que durante las tutorías presenciales el estudiante mostraba gran interés en los temas a tratar, pero que luego, a pesar de que se le animaba a asistir nuevamente, la mayoría no volvía. De esto se infiere, que a pesar de tener porcentaje alto entre estar de acuerdo y completamente de acuerdo, se percibe que los estudiantes no asisten de forma comprometida a las sesiones de acompañamiento, en especial a las tutorías presencial y virtual.

Asimismo, respondiendo al indicador de que si el estudiante es consciente de sus conocimientos previos y estos son el motor que lo impulsa a solicitar acompañamiento se obtuvieron los siguientes resultados: el 42 % está de acuerdo, el 36 % está completamente de acuerdo, el 15 % está en desacuerdo y el 5 % totalmente en desacuerdo. Lo que evidencia que existen estudiantes que no son conscientes de sus conocimientos y por ende, no participan en las estrategias de acompañamiento. Se preocupan por resolver una duda particular que surge de una tarea específica dada por el profesor. Esto muestra la necesidad de diseñar estrategias que le ayuden al estudiante a reconocer las dificultades y hacer uso de las tutorías presenciales y virtuales, talleres de refuerzo, seminarios o cursos libres periódicamente.

La mayoría de los encuestados considera que los docentes que apoyan el programa de tutoría cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias para realizar la orientación de las estrategias de acompañamiento, pero les falta formación pedagógica y académica en áreas de niveles superiores. Algunos estudiantes manifiestan que el docente no se debe limitar a responder las inquietudes.

Cerca del 88 % de los docentes que apoyan el programa de tutorías conoce el sentido de las estrategias de acompañamiento. No obstante, es menester definir el perfil del profesor en función de la generación de ambientes de aprendizaje y sus competencias en aspectos disciplinares, pedagógicos y comportamentales.

Se encontró además, que no hay claridad en la comunidad académica sobre la realización de una prueba de conocimientos previos (60,8 %), algunos la asocian con una prueba diagnóstica al inicio del semestre y otros con una prueba al inicio de la tutoría. Por otro lado, desde la coordinación del programa se manifiesta que no se tienen los instrumentos para identificar las dificultades con las que el estudiante llega a la tutoría.

Finalmente, se encontró que no existe unanimidad en la cantidad de estudiantes que un tutor atiende en una hora de acompañamiento. Este número varía según la franja de atención, del tutor que haga el acompañamiento y del momento transitorio del semestre (por ejemplo, en época de parciales este número aumenta). La comunidad admite que existen los instrumentos para hacer control de la asistencia de los estudiantes que participan en las estrategias de acompañamiento, entre ellos están: planilla de registro de estudiantes y plataforma virtual Moodle. Se debe contar con una herramienta más eficiente para sistematizar la información y hacer el seguimiento de los estudiantes. Asimismo, se halló que más de la mitad de los participantes considera que al terminar la tutoría el docente da un espacio para retroalimentación del acompañamiento. Por otra parte, algunos participantes relatan que por falta de tiempo es imposible hacer la retroalimentación.

El 82 % de la comunidad está de acuerdo con que el coordinador elabora la programación oportuna de los horarios. Con todo, se acepta que es necesaria mayor divulgación interna de esta información, así como también, tener en cuenta las unidades académicas a las cuales se les presta el servicio. Además es importante proponer espacios en los que los estudiantes de las jornadas especiales (nocturna y sábados) puedan participar. Otra de las tareas del coordinador del programa de tutorías es gestionar los espacios donde se realizará el acompañamiento, el 91 % de los participantes cree que este cumple con esta función correctamente. Pese a ello, se evidencia en los comentarios que hacen falta espacios adecuados para el desarrollo de la misma. El 84 % de los participantes considera que el coordinador mantiene liderazgo y empatía con todos los miembros de la comunidad.

En el análisis comparativo se hizo prueba de hipótesis para la diferencia de medias y varianzas, después de que los supuestos de normalidad en las distribuciones fueron verificados. Se realizó una prueba por cada categoría, es decir, cuatro pruebas de hipótesis. Con estas pruebas se buscaba establecer con un 95 % de confianza, si existía diferencia estadísticamente significativa entre los promedios obtenidos por cada categoría entre las dos universidades (véanse los anexos de este documento).

Como se observa en la tabla 1, al comparar los promedios entre las dos universidades se advierte que la Universidad Católica de Colombia obtuvo un promedio mayor en la categoría tutor que la Universidad de La Salle (ME1 = 18,57; SE1 = 3,78 y ME2 = 18,5; SE2 = 3,27 respectivamente). No obstante, la Universidad Católica de Colombia alcanzó un promedio inferior a la Universidad de La Salle en las categorías tutorado (ME1 = 9,06; SE1 = 2,08 y ME2 = 9,07; SE2 = 2,24 respectivamente) y coordinador (ME1 = 9,41; SE1 = 2,19 y ME2 = 9,06; SE2 = 2,17 respectivamente). Al efectuar la prueba de hipótesis de las categorías, en la categoría tutor ($t = 0,131$; $gl = 155$ y $p > 0,05$), tutorado ($t = -0,04$; $gl = 155$; $p > 0,05$) y coordinador ($t = -0,53$; $gl = 155$ y $p > 0,05$) se observó que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las universidades. Es decir, las diferencias de los promedios obtenidos por categorías no son estadísticamente significativas.

Ahora bien, en la categoría estrategias la Universidad Católica de Colombia obtuvo un promedio mayor que la Universidad de La Salle (ME1 = 8,49; SE1 = 2,2 y ME2 = 7,8; SE2 = 2,13 respectivamente). Frente a la prueba de Levene se asume que las varianzas de las dos distribuciones son iguales ($p > 0,05$) y se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas en el promedio alcanzado en la categoría de estrategias por la Universidad Católica de Colombia y el promedio obtenido en la misma categoría por la Universidad de La Salle ($t = 1,99$; $gl = 155$ y $p < 0,05$).

Algunos profesores tutores del Departamento de Ciencias Básicas de la Universidad de La Salle han conocido de cerca la problemática y han hecho estudios al respecto. Empero, solo se conocen resultados parciales publicados en revistas no indexadas. Por su parte, en el Departamento de Ciencias Básicas de la Universidad Católica de Colombia se han llevado a cabo investigaciones asociadas a las estrategias de acompañamiento académico, pero no se han divulgado, ni se ha involucrado de manera activa a la comunidad académica en el desarrollo

de estas. Con base en lo anterior, se propone generar espacios donde se implique activamente a la comunidad académica en el desarrollo de las investigaciones relacionadas con las estrategias de acompañamiento académico implementadas por los programas de tutorías de las dos instituciones.

Resultados

La comunidad académica reconoce que se cuenta con espacios para el desarrollo de las estrategias de acompañamiento. Con todo, no se tiene un espacio especializado para el desarrollo de las mismas, puesto que estas se desarrollan en un aula de clase estándar que no favorece la personalización del acompañamiento. En lo referente al material disponible para apoyar el desarrollo de las estrategias de acompañamiento se observa que los materiales diseñados son insuficientes, a pesar de que se tienen algunos recursos como libros, cartillas, guías de aprendizaje, talleres, preparciales, textos guía en físico y digital y recursos audiovisuales. Por otro lado, aunque hay material disponible en las bibliotecas, este no se ha vinculado de forma eficiente con las estrategias de acompañamiento.

Se evidencia en las dos instituciones que el docente tutor tiene los conocimientos para orientar a los estudiantes en su área disciplinar. Asimismo, tiene las habilidades necesarias para gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, en promedio, el 6 % de los encuestados está en desacuerdo señalando que el docente tutor no tiene los saberes ni las habilidades necesarias para el desarrollo de la estrategia de acompañamiento. Esto se debe a que no todos los educadores cuentan con los niveles de formación suficiente para atender satisfactoriamente todos los espacios académicos, por ejemplo, en el caso del área de matemáticas se advierte que hay profesores que orientan dudas sobre espacios académicos específicos.

Pese a que la gran mayoría reconoce la intencionalidad de las estrategias de acompañamiento, el 10,5 % de los encuestados está en desacuerdo debido a que generalmente la asignación de docentes tutores se hace sin tener en cuenta el conocimiento que tenga este sobre la intención o el sentido del desarrollo de las estrategias. Esto lleva a proponer que se haga un taller inicial por parte de las instituciones donde se dé a conocer el propósito de las estrategias de acompañamiento académico.

En las dos instituciones no se hace de manera rigurosa una prueba de conocimientos previa para la ejecución de la estrategia de acompañamiento, puesto que no existe una prueba de conocimientos establecidos y tiempos definidos para realizarla y además, se presenta confusión en la prueba de diagnóstico inicial y una prueba que patentice los conocimientos de los tutorados. La propuesta es elaborar preguntas por espacio académico que ayuden a conocer el estado del conocimiento de los tutorados, y así tener un punto de partida para realizar la orientación o el acompañamiento.

Es común a las dos instituciones que no existe un número límite de estudiantes para el desarrollo de la estrategia. Esto se debe a que hay espacios temporales en los que los estudiantes se aglomeran como los próximos a un parcial o examen y a la falta de comprensión por parte de los estudiantes sobre el sentido de la tutoría como un proceso sistemático. El éxito de la tutoría está en tener máximo tres estudiantes por sesión y contar con los espacios, docentes y tiempos requeridos.

Referente al control de asistencia las dos universidades tienen establecidas planillas de registro. Algunos tutores manifiestan que por falta de tiempo es imposible hacer un proceso adecuado de retroalimentación, es por lo que, al final de cada sesión, algunos profesores se limitan a indagar al estudiante si la duda fue resuelta. Se propone que se hagan mínimo tres preguntas relacionadas con la temática consultada para que el tutor sepa si el estudiante logró claridad sobre el asunto que se trató.

Tabla 1. Estadísticos de grupo

	Universidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Tutor	U. Católica	87	18,57	3,781	,405
	U. de La Salle	70	18,50	3,274	,391
Tutorado	U. Católica	87	9,06	2,082	,223
	U. de La Salle	70	9,07	2,241	,268
Coordinador	U. Católica	87	9,41	2,197	,236
	U. de La Salle	70	9,60	2,176	,260

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Se propone que el espacio especializado sea un entorno que cuente con: recursos tecnológicos, textos de acompañamiento, mesas redondas para máximo cinco personas, recursos físicos, módulos diferenciados, entre otros. Asimismo, el coordinador de tutorías debe indagar por cuáles docentes tienen las habilidades para guiar la estrategia de acompañamiento a través de una consulta previa a la asignación que indique los espacios académicos que le gustaría acompañar. Además, es fundamental la formación continua de los docentes tutores sobre las habilidades requeridas para el desarrollo de la estrategia.

Los hallazgos de este trabajo son coherentes con lo propuesto por Hernández y Medina (2015), quienes afirman que los programas de tutorías en distintas universidades pueden tener las mismas necesidades. En esencia, se halló que, aunque hay diferencias en los programas de tutorías de los dos departamentos de ciencias básicas las características de ambas universidades son homogéneas y, por ende, las necesidades de sus programas también lo son.

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que las deficiencias en los programas de tutorías suelen ser semejantes en diferentes instituciones. Entre ellas se destaca el poco reconocimiento que se tiene sobre la intencionalidad de las estrategias de acompañamiento por parte de los actores que intervienen, y que tanto el tutor como el tutorado no son conscientes del conocimiento con el que el tutorado ingresa a las sesiones de acompañamiento y por esto, no se está haciendo seguimiento y acompañamiento acorde con las necesidades puntuales.

La matriz permitió reconocer que los actores que participan en el programa de tutorías no tienen claro su rol, por esto algunas estrategias de acompañamiento no se están ejecutando de acuerdo con lo previsto.

Referencias

Hernández-Medina, C. (2015). Relación universidad-sociedad en función del desarrollo. *Lampsakos*, 14, 10-12.

- Martínez, N. Y. & Sánchez, F. (2017). Estrategias de mejoramiento de un programa de tutorías. Congreso Internacional de Educación Matemática. Madrid, España.
- Maureira, F. (2008). Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables. Disponible en: <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6570/analisiscontingencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suárez-Montes, N. & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17, 300-313.
- Universidad de La Salle. (2010). Uso pedagógico de las TIC. *Colección Documentos Institucionales*, 48, 25.
- Universidad de La Salle. (2017). Programa para la Inmersión a la Educación Superior (PIES). *Colección Librillos Institucionales*, 68, 33-38.

Anexos

	Universidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Estrategia	U. Católica	87	8,4943	2,20398	,23629
	U. de La Salle	70	7,8000	2,13052	,25465

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Estrategia	Se han asumido varianzas iguales	,427	,514	1,991	155	,048	,69425
	No se han asumido varianzas iguales			1,998	149,846	,047	,69425

Fuente: Martínez y Sánchez (2017).

Prueba t para muestras independientes

		Prueba t para la igualdad de medias		
		Error típ. de la diferencia	95 % intervalo de confianza para la diferencia	
			Inferior	Superior
Estrategia	Se han asumido varianzas iguales	,34867	,00549	1,38302
	No se han asumido varianzas iguales	,34739	,00784	1,38066

Fuente: Martínez y Sánchez (2017).