



Efecto de la docencia en inglés sobre el rendimiento y la motivación del alumno universitario

Autor/res/ras: Nuria Esteban Lloret y Joaquín Monreal Pérez

Institución u Organismo al que pertenecen: Universidad de Murcia (España).

Indique uno o varios de los seis temas de Interés:

Enseñanza bilingüe e internacionalización

Movilidad, equipos colaborativos y sistemas de coordinación

Experiencias de innovación apoyadas en el uso de TIC. Nuevos escenarios tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje.

Nuevos modelos de enseñanza y metodologías innovadoras. Experiencias de aprendizaje flexible. Acción tutorial.

Organización escolar. Atención a la diversidad.

Políticas educativas y reformas en enseñanza superior. Sistemas de evaluación. Calidad y docencia.

Idioma en el que se va a realizar la defensa:

Español Inglés

Resumen.

La importancia de la movilidad entre países europeos ha sido consagrada por el ESEE. En este contexto, la docencia en inglés la favorece, ya que es el idioma predominante en las Universidades de Europa. Sin embargo, ¿obtienen los alumnos un mejor desempeño académico cuando reciben docencia en inglés que cuando lo hacen en su lengua materna? Aunque existen diversas opiniones, según el contexto y tipo de bilingüismo que analicemos, recientes estudios relacionan la enseñanza bilingüe con aspectos positivos asociados a un mejor rendimiento académico (Cummins, 2002). Para responder a esta pregunta, se han estudiado las notas y la motivación de 134 alumnos/as de una asignatura del Grado de Administración de Empresas del curso 2013/2014 de la Universidad de Murcia. Los resultados indican que aunque no hay diferencia significativa entre las notas de los alumnos/as del grupo bilingüe (en inglés) y los del grupo en español, los primeros muestran una mayor motivación que los segundos, debido a la utilización de la lengua como medio para acceder a los contenidos de la materia (Bolarin-Martinez et al., 2012).

Palabras Claves: Espacio Europeo de Educación Superior, inglés, notas, motivación.

Abstract.

The importance of mobility between European countries has been underlined by the European higher education system. In this context, teaching in English favours it, since it is the main language within European Universities. Nevertheless, do students perform academically better compared to when they are taught in their mother language? Although there are different points of views, depending on the context and on the bilingual type, recent studies relate bilingual teaching with several positive issues associated with better academic results (Cummins, 2002). To answer to this question, the marks and motivation showed by 134 students from the 1st year of the Business Management Degree offered by the University of Murcia are analyzed. Results show that, although there are no significant differences between the marks obtained by the students from the Bilingual Group (lessons in English) and those from the Spanish group, the former show a greater motivation due to the fact of learning in English, as the mean to access to the signature contents (Bolarin-Martinez et al., 2012).

Keywords: European higher education system, English, marks, motivation.

Texto.

1. Introducción

Como uno de los objetivos básicos del Espacio Europeo de Educación Superior (ESEE), consagrado en el Acuerdo de Bolonia suscrito por treinta países europeos en 1999, se encuentra el favorecimiento de la movilidad de, principalmente, los alumnos y profesores a la hora del ejercicio de la educación dentro de Europa. En este contexto, una de las competencias generales (transversales) en las Universidades españolas (y explicitada para el caso de la Universidad de Murcia en Consejo de Gobierno de 2008) es la comprensión y expresión de la disciplina objeto de estudio en un idioma extranjero, particularmente en el inglés.

Para estudiar la importancia de la docencia en inglés como vehículo para favorecer el cumplimiento de dicha competencia transversal, y más en general, del objetivo proclamado por la Declaración de Bolonia, se analiza un entorno específico (el de los alumnos de Administración de Empresas en el 1^{er} Curso del Grado de Administración de Empresas). Así, se comparan los resultados del Grupo Bilingüe en el que dicha asignatura se imparte totalmente en inglés, con los alcanzados por los alumnos de dicha asignatura impartida en español. Adicionalmente, mediante una escala adaptada de las aportaciones realizadas por diversos autores (Palenzuela, 1983; Morales Vallejo, 2006 y Torre Puente. 2007) en relación a tres de los conceptos más frecuentemente relacionados con el éxito escolar, como la autoeficacia percibida de los estudiantes (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan y Lent, 2008), la motivación de logro y la autorregulación, se pretende evaluar la existencia de diferencias significativas entre la motivación manifestada por los alumnos/as de ambos grupos.

2. Marco teórico e hipótesis de investigación

a. Bilingüismo y educación superior

La concepción de un Espacio Europeo de Educación Superior concretada en la Declaración de Bolonia de 19 de Junio de 1999, sienta las bases para el desarrollo de un nuevo escenario para la educación superior basado en cuatro ejes fundamentales (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) que persiguen la consecución entre otros objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo, promoviendo la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de la Universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

La homogeneización de titulaciones que permita una estructura comparable de las mismas a escala europea se convierte en una prioridad para los estados adheridos al Plan Bolonia, y en este sentido, surge la necesidad de fomentar una lengua vehicular que incentive la movilidad y promueva la empleabilidad de los titulados en cualquier país miembro.

Así, se traslada la necesidad de fomentar competencias lingüísticas en lengua extranjera, particularmente en inglés, idioma oficialmente reconocido por su extensa utilización y capacidad de homogeneizar las titulaciones y favorecer la movilidad. Todas las universidades españolas inician un proceso de incorporación de estas competencias en el desarrollo de las nuevas titulaciones, que en el caso de la Universidad de Murcia se recoge en el Consejo de Gobierno de 25 de abril de 2008 al reconocer expresamente como competencia transversal el comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.

Con el ánimo de articular un sistema educativo orientado a la adquisición de esta competencia lingüística en todos los niveles educativos, el estado español, tras la firma en 1995 del Libro Blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva: de la Comisión Europea, estableció las bases para su desarrollo en nuestro país con los acuerdos firmados en 1996 y renovados en 2008, entre el Ministerio de educación y el British Council que ha permitido la oferta de enseñanza bilingüe en 120 centros a lo largo de los últimos catorce años.

Ante este escenario, la Universidad de Murcia, en el proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior y de reforma de las titulaciones, puso en marcha varios grupos piloto de educación bilingüe en diversas titulaciones. La facultad de Economía y Empresa fue una de las pioneras en implantar un grupo bilingüe en el grado en ADE en el curso 2010-2011.

Al margen de los objetivos estratégicos ya comentados, desde el punto de vista educativo la educación en una lengua distinta a la lengua materna ha sido ampliamente analizado con el objetivo de determinar su efecto en el rendimiento académico (Brown et al. 2008; Hewitt y Stephenson, 2011). Así, la importancia que se concede a la educación en una segunda lengua por motivos de integración y

cohesión con un marco supranacional de educación superior pueden tener una serie de efectos en el rendimiento escolar de los estudiantes que conviene identificar y evaluar para tomar las medidas oportunas.

b. Modelo de investigación e hipótesis

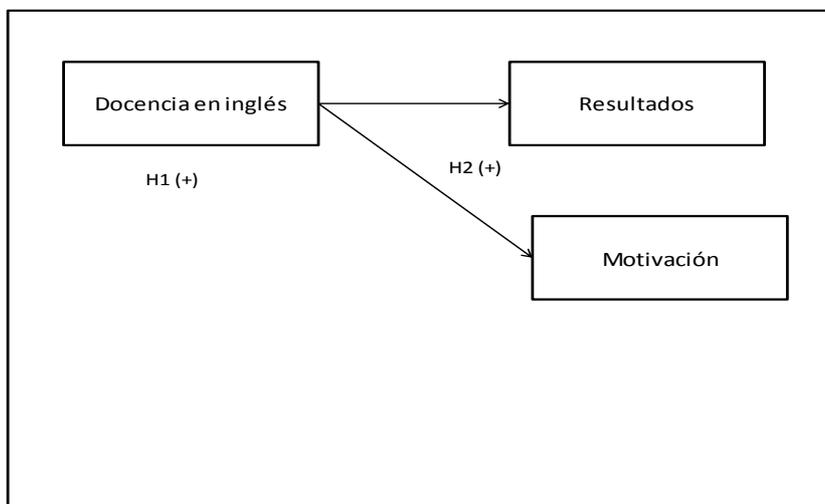
Algunas de las ventajas asociadas a la educación en lengua extranjera son la mejora en la construcción del conocimiento y comprensión intercultural fomentando el desarrollo de destrezas de comunicación entre culturas, una mejora de las competencias lingüísticas y destrezas en comunicación oral, mejora de las actitudes y fomento del interés en asuntos interculturales aportando la oportunidad de aplicar diferentes perspectivas al estudio de la asignatura (European Commission, 2011).

Aquellos alumnos más desmotivados tienden a dilatar en el tiempo el momento de afrontar sus tareas, presentan menores niveles de concentración, estudian de una forma más superficial (Alonso Tapia, 2011), lo que repercutirá en su proceso de aprendizaje y en sus resultados académicos.

Todo ello se puede llegar a concretar en una mejora del rendimiento académico cuando la asignatura se imparte en inglés, que puede ser superior al que presentan los alumnos que cursan la asignatura en lengua materna. Además, son varios los autores que evidencian el aumento de la motivación del alumnado tanto en la asignatura impartida como en la lengua vehicular (Hewitt y Stephenson, 2011).

En esta línea planteamos el siguiente modelo:

Figura 1: Modelo de investigación



Fuente: elaboración propia

Todo esto nos lleva a plantear las siguientes dos hipótesis:

H1: Los alumnos adscritos al Grupo Bilingüe del Grado en Administración de Empresas que cursan la asignatura de Administración de Empresas (impartida en inglés) obtienen mejores resultados que los alumnos que cursan la asignatura en español en uno de los restantes grupos del Grado.

H2: Los alumnos adscritos al Grupo Bilingüe del Grado en Administración de Empresas que cursan la asignatura de Administración de Empresas (impartida en inglés) muestran una mayor motivación que los alumnos que cursan la asignatura en español en uno de los restantes grupos del Grado.

3. Análisis empírico

a. Metodología

Para hacer el contraste de hipótesis, en cuanto a las proposiciones 1 y 2, se ha realizado un análisis de la varianza (ANOVA) en el que se comparan los resultados obtenidos y la motivación manifestada entre los alumnos matriculados en la asignatura Administración de Empresas en el grupo Bilingüe del Grado de Administración de Empresas con los alumnos de la misma asignatura, pero matriculados en dos grupos en los que la materia se imparte en español. En los análisis ANOVA para valorar los resultados, se han empleado las notas obtenidas por los alumnos del grupo 2 (grupo bilingüe en el que la docencia se imparte en idioma inglés) y los del grupo 9 en la prueba final tipo *test* en el examen efectuado el 8 de enero (de 0 a 4). Para medir la motivación, se han empleado los datos contenidos en los cuestionarios contestados por los alumnos de la asignatura de Administración de Empresas de los citados grupos (se incluye una muestra de dicho cuestionario en el anexo del trabajo).

La escala sobre motivación ha sido adaptada de diversos trabajos con el fin de tener en cuenta diferentes dimensiones asociadas con la motivación intrínseca de los alumnos hacia la asignatura. Así Palenzuela (1983) utiliza una escala de expectativas de autoeficacia académica que se relaciona con la mayor motivación de los alumnos hacia la asignatura, Morales Vallejo (2006) aplica una escala sobre motivación de logro de los alumnos en el ámbito docente universitario y Torre Puente (2007) utiliza una escala de autorregulación que recoge las diferentes dimensiones de los estilos de aprendizaje y cuya relación establece con la motivación de los alumnos.

Por otra parte, como variable independiente y para valorar la pertenencia al grupo en el que se imparte la docencia en inglés (variable "INGLÉS") se ha creado una variable dicotómica (valor 0 para docencia en español, y 1 para docencia en inglés).

b. Muestra empleada

Tal y como describe la tabla 1, la muestra empleada ha sido extraída de alumnos de 1^{er} Curso del Grado de Administración de Empresas, de los cuales 76 pertenecen al grupo 2 (Grupo Bilingüe, en inglés), 58 al grupo 9. Esto suma un total de 134 alumnos pertenecientes a los dos grupos analizados (56,7% reciben la

docencia en inglés y 43,3% en español). Respecto a los valores de la tabla 1, se puede observar una mayor presencia de hombres en el grupo en español (67,2%) respecto al bilingüe, donde se observa una mayor igualdad entre ambos sexos. En el grupo bilingüe la nacionalidad de alumnos/as de origen español y de fuera, es prácticamente la mitad, mientras que en el grupo en español, casi la totalidad de alumnos tienen nacionalidad española. Por último, la edad media es ligeramente superior en el grupo en español con respecto al bilingüe.

Tabla 1: Muestra empleada

	Número de alumnos/as	Sexo		Lugar de procedencia		Edad ¹
		Hombre	Mujer	España	Otro país	
Grupo bilingüe (inglés)	76 (56,7%)	37 (48,7%)	39 (51,3%)	39 (51,3%)	37 (48,7%)	19,70
Grupo en español	58 (43,3%)	39 (67,2%)	19 (32,8%)	55 (94,8%)	3 (5,2%)	20,45
Total	134	76 (56,7%)	58 (43,3%)	94 (70,1%)	40 (29,9%)	20,02

¹Valor medio

En cuanto a los cuestionarios sobre motivación, éstos han sido contestados por un total de 68 alumnos (37 pertenecen al grupo 2 (Grupo Bilingüe, en inglés), 31 al grupo 6. Esto supone un 54,4% de alumnos que reciben la docencia en inglés y 45,6% en español.

c. Resultados y contraste de hipótesis

En primer lugar, se ha realizado un análisis de la varianza (ANOVA) para ver si la nota obtenida por los alumnos matriculados en el grupo en inglés, obtienen un resultado diferente que los del grupo en español. Tal y como se puede ver en la tabla 2, aunque la media de las notas obtenidas por los alumnos del grupo bilingüe es superior que la media de los resultados de los alumnos del grupo en español (1,67 frente a 1,51), dicha diferencia es no significativa. Por ello, no se acepta la hipótesis 1, que proponía el superior resultado de los primeros alumnos.

Tabla 2: Resultados en función de si el alumno/a pertenece al grupo bilingüe

	N	Media ¹ (Desv. Típica)	F (sig.)
Grupo bilingüe (inglés)	66	1,67 (0,89)	1,292 (0,258)
Grupo español	48	1,51 (0,55)	

¹Valor entre 0 (nota mínima) y 4 (nota máxima).

La tabla 3 muestra los principales resultados tras analizar la diferencia de medias entre la motivación que muestran los alumnos del grupo bilingüe respecto a la del grupo en español. Como se puede observar la diferencia significativa entre

ambos grupos en relación a la motivación se observa en una de las dimensiones utilizadas que se relaciona con la aplicación de un estilo de aprendizaje más activo y comprometido que indica una mayor implicación del alumnado asociado a un mayor nivel de motivación.

Este resultado nos lleva a aceptar H2, que establecía que los alumnos/as que reciben docencia en inglés están más motivados que los que la reciben en español.

Tabla 3: Motivación en función de si el alumno/a pertenece al grupo bilingüe

	N	Media (Desv. Típica)	F (sig.)
Grupo bilingüe (inglés)	37	3,11 (0,55)	4,793 (0,032)
Grupo español	31	2,79 (0,64)	

La motivación es la percepción de la autoeficacia (aprendizaje procesamiento). Escala 1 (nada que ver conmigo)-5 (yo soy así).

4. Discusión y conclusiones

La docencia en inglés, uno de los objetivos del ESEE, teniendo en cuenta que favorece la movilidad del alumno entre Universidades de Europa ha adquirido una vital importancia, ofreciendo grupos que ofertan la docencia en inglés en un cada vez mayor número de Universidades españolas. Sin embargo, este trabajo profundiza en si el desempeño que alcanza el alumno matriculado en uno de estos grupos es superior respecto a los alumnos/as de un grupo en español. Los resultados obtenidos muestran que aunque no hay una diferencia significativa entre las notas obtenidas por los alumnos de ambos grupos, los del grupo bilingüe sí que muestran una mayor motivación.

Dos explicaciones pueden ser dadas a la no diferencia entre los resultados obtenidos por los alumnos de ambos grupos: en primer lugar, los alumnos extranjeros matriculados en el grupo bilingüe vienen a España (casi la mitad del total de alumnos de este grupo y dentro del programa Erasmus mayoritariamente) para disfrutar de la oferta de nuestro país, y para conocer a fondo España (con los viajes continuos, actividades múltiples, ... que esto implica) por lo que su dedicación al estudio de la materia impartida es más reducido que lo que, en numerosas ocasiones sería óptimo. Por esta razón, la nota que éstos alcanzan es inferior a la obtenida por los alumnos/as españoles/as del grupo bilingüe, que sí es muy superior a la de los alumnos/as del grupo en español, anulando dicho efecto.

La segunda explicación reside en la naturaleza de la asignatura que los alumnos/as estudiados/as cursan. Esta asignatura corresponde al 1^{er} curso del Grado. Por ello, posiblemente los efectos se pueden ser mejor observado en los últimos cursos del título. En este sentido, sería interesar repetir los análisis en cursos últimos de titulaciones universitarias o, mejor aún, emplear metodologías como la de datos de panel para estudiar longitudinalmente el efecto de la docencia en inglés sobre el desempeño alcanzado por el alumno/a.

Respecto al resultado acerca de la mayor motivación de los alumnos/as del grupo bilingüe sí se observa que la forma en que trabajan los alumnos que se define en su estilo de aprendizaje, más proactivo, por el cual el alumno se siente más estimulado ante los retos de la asignatura, presta mayor atención en clase y desarrolla un aprendizaje activo en el transcurso de la clase que indica el mayor nivel motivacional que presentan los alumnos bilingües, tal y como sugieren Bolarin-Martinez et al. (2012).

5. Bibliografía

Alonso Tapia, J. (1999). *¿Qué podemos hacer los profesores por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?* (pp. 151-187). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Bolarin-Martinez, M.J.; Porto-Currás, M. y García-Villalba, R.M. (2012). Los programas bilingües en la Región de Murcia: situación y valoraciones de profesores de disciplinas no lingüísticas, *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 255-288.

Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X. y Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis, *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298-308.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía :niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

Hewitt, E., y Stephenson, J. (2011). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study, *The Modern Language Journal*, 96, 170–189.

Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Ed. Universidad Pontificia de Comillas.

Palenzuela, D.L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas, *Análisis y modificación de conducta*, 9(21), 185-219.

Torre Puente, Juan Carlos (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad* (pp. 239-240). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

6. Anexo

1. CUESTIONARIO SOBRE MOTIVACIÓN (español)

¿En qué medida crees que estas afirmaciones expresan tu manera y estilo de estudiar?

Varón

Mujer

Señala la respuesta que mejor te describa; responde con cierta rapidez y sobre todo con sinceridad; este cuestionario es anónimo

	Nada que ver conmigo		Yo soy así...		
	1	2	3	4	5
Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo	1	2	3	4	5
Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo	1	2	3	4	5
Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	1	2	3	4	5
Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable	1	2	3	4	5
Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro	1	2	3	4	5
Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta	1	2	3	4	5
Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	1	2	3	4	5
Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez	1	2	3	4	5
Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden	1	2	3	4	5
Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase	1	2	3	4	5
Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	1	2	3	4	5
Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien	1	2	3	4	5
No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia	1	2	3	4	5
Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto	1	2	3	4	5
Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo	1	2	3	4	5
Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando	1	2	3	4	5
Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí	1	2	3	4	5
Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo	1	2	3	4	5
En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica	1	2	3	4	5
Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos	1	2	3	4	5
Prefiero hacer algo en lo que me encuentro seguro y relajado que meterme con algo más difícil y que es para mí como un desafío	1	2	3	4	5
Prefiriría un trabajo importante y difícil, y con un 50% de probabilidades de que resultara un fracaso, a otro trabajo moderadamente importante pero nada difícil	1	2	3	4	5
Si tuviera que volver a meterme en una de dos tareas que dejé incompletas, preferiría trabajar en la más difícil	1	2	3	4	5
Prefiero tomar decisiones en grupo que aceptar yo toda la responsabilidad de las actividades del grupo	1	2	3	4	5
Puesto a jugar a las cartas, prefiero un juego fácil y divertido a otro que requiera pensar mucho	1	2	3	4	5

Prefiero trabajar a comisión, con más riesgo pero con posibilidades de ganar mucho, que con un salario fijo	1	2	3	4	5
Prefiero la tranquilidad de una tarea conocida que enfrentarme con una nueva aunque sea de mayor importancia	1	2	3	4	5
Prefiero aprender algo difícil y que casi nadie sabe antes que aprender lo que ya sabe la mayoría	1	2	3	4	5
Encuentro más gratificantes las tareas que requieren reflexionar mucho que las tareas que no exigen un gran esfuerzo intelectual	1	2	3	4	5
Prefiero no ser el jefe y vivir con más paz a ser yo el que manda, ganando más pero también con más quebraderos de cabeza	1	2	3	4	5
Prefiero una tarea en la que la dirección y responsabilidad es compartida por un equipo a asumir yo personalmente toda la responsabilidad	1	2	3	4	5
Prefiero un trabajo suficientemente importante y que puedo hacer bien, a meterme en otro trabajo mucho más importante pero también con muchos más riesgos de fracaso	1	2	3	4	5
Puesto a elegir entre lo fácil y lo difícil, en igualdad de condiciones creo que me iría a lo más fácil	1	2	3	4	5
Si tengo éxito en la vida y las cosas me van bien, creo que soy de los que buscarían un nuevo éxito en vez de conformarme con lo que ya tengo	1	2	3	4	5
Prefiero una tarea fácil y en la que se gana bastante, a otra más difícil y que exige mayor preparación y en la que puede que se gane algo menos	1	2	3	4	5
Prefiero un trabajo cuyo éxito dependa de mi habilidad para tomar decisiones y asumir riesgos, a otro no tan bien pagado pero en el que no tengo que tomar decisiones difíciles	1	2	3	4	5
Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4	5
Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	1	2	3	4	5
Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4	5
Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.	1	2	3	4	5
No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.**	1	2	3	4	5
Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4	5
Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4	5
Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1	2	3	4	5
Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un curso completo.	1	2	3	4	5
Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos	1	2	3	4	5
Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4	5